

ՀՀ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ, ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ, ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ԵՎ ՍՊՈՐՏԻ ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ

ՎԱՆԱԶՈՐԻ Հ. ԹՈՒՄԱՆՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ

Հերթական ատեստավորման ենթակա ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացներ

Խառատյան Ալինա Ռազմիկի

Թեմա

ԱԾԱԿԱՆԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ԼԻԱԿԱՏԱՐ ԱՄԲՈՂՋԱԿԱՆ ՅՈՒՐԱՑՄԱՆ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՅՈՎ

ՀԵՏԱԶՈՏԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔ

Ղեկավար՝

մ. գ. թ., դոցենտ Անուշ Եդոյան

Վանաձոր 2022

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

Ներածություն -----	3
ԱԾԱԿԱՆԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՄԱՆ ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ -----	6
ԱԾԱԿԱՆԻ ԼԻԱԿԱՏԱՐ ԱՄԲՈՂՋԱԿԱՆ ՅՈՒՐԱՑՄԱՆ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆ -----	9
ԱԾԱԿԱՆԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՄԱՆ ԳԻՏԱՄԵԹՈԴԱԿԱՆ ՀԻՄՔԵՐԸ -----	10
Եզրակացություն -----	19
Գրականություն -----	20

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Թեմայի արդիականությունը: Ժամանակակից դպրոցում կարևոր խնդիր է ավանդական թեմաների նորովի ուսումնասիրման առանձնահատկությունների մշակումը: Ածականի ուսումնասիրումը՝ որպես առարկայի հատկանիշ արտահայտող միավորի, ավանդական ուսումնասիրման մեջ վերլուծված և քննված իրողություն է, որը, սակայն, ունի նորովի դասավանդելու կարիք, որպեսզի աշակերտներին հետաքրքրի: Լիակատար ամբողջական յուրացման տեխնոլոգիայով սույն ուսումնասիրության մեջ մենք հատկապես կարևորել ենք ածականի գեղագիտական արժեքի ուսումնասիրությունը, որն ըստ էության հաճախադեպ իրողություն է, քանի որ «Հայոց լեզու և գրականություն» առարկայի դասավանդման ընթացքում աշակերտները հիմնականում ընթերցում են գեղարվեստական ստեղծագործություններ, որոնցում հաճախադեպ են գեղագիտական արժեքով գործածված ածականները:

Բառերի գեղագիտական արժեքի ըմբռնումը զարգացնում է աշակերտի կապակցված խոսքը՝ ազդելով լեզվական համակարգի կատարելագործման գործընթացի վրա և կատարելագործելով արտահայտչամիջոցների ձևերն ու եղանակները, որոնք էլ նպաստում են լեզվական համակարգի լիակատար ամբողջական յուրացմանը: Այս հարցում կարևորվում է դասընթացների միջոցով բովանդակային նյութի հաղորդումը և հմտությունների զարգացումը, որն իրականացվում է ոչ միայն ակադեմիական գիտելիքների և հմտությունների զարգացնող առարկաների, այլև կրթադաստիարակչական նշանակություն ունեցող, արվեստը բացահայտող բնագրերի դասավանդմամբ: Ասվածից հետևում է, որ ուսուցման գործընթացի կազմակերպման նոր ձևերի և ուսուցման նոր մեթոդների որոնումներում պետք է հնարավորինս նպաստեն մարդու ինքնուրույնության ձևավորմանը, հիմնարար գիտելիքների ձեռքբերմանն ու ստեղծագործական կարողությունների զարգացմանը: Կրթական նոր չափորոշիչները սահմանում են սովորողի ուսումնառության արդյունքում ունեցած ակնկալիքները, որոնք արտահայտվում են վերջարդյունքների տեսքով: Հիմնական դպրոցում ածականի ուսուցման ծրագրային պահանջը եղել և մնում է սովորողի խոսքում հատկանիշ ցույց տվող բառերի նպատակային և ճիշտ կիրառումը:

Անառարկելի է, որ պատկերավոր, դիպուկ, ճկուն զուգադրումներով օժտված հարուստ խոսքը մարդուն օգնում է կառուցողական հարաբերություններ ստեղծել թե՛ յուրայինների և թե՛ օտարների հետ, լուծել բազմաթիվ հիմնախնդիրներ, պաշտպանել իր և

իր միջավայրի շահերը, հիմնավորել սեփական դիրքորոշումները (Հ-31)[Նոր չափորոշիչ՝ ՀՀ ԿԳՄՍ նախարարի 30.04.2021թ.-ի թիվ 08-Լ համանով հաստատված]:

Սույն հիմնավորմամբ էլ կարող ենք փաստել, որ մեր ավարտական աշխատանքի համար կատարված հետազոտությունը մշտապես պահանջված է և արդիական, քանզի ածականի ուսուցումը բացառիկ դեր և նշանակություն ունի սովորողի խոսքի զարգացման, հարուստ բառապաշարի ձևավորման և կապակցված խոսք կառուցելու տեսանկյունից:

Հետազոտության նպատակը: Ուսումնասիրության նյութ դարձնելով ածականի՝ որպես առարկայի հատկանիշ արտահայտող բառերի գեղագիտական արժեքի դասավանդումը լիակատար ամբողջական յուրացման տեխնոլոգիայով՝ նպատակադրվել ենք ուսուցման ավանդական և ժամանակակից մեթոդների ու մեթոդական հնարների կիրառման ճանապարհով մշակել թեմայի արդյունավետությունը բարձրացնող մեթոդական ամբողջական համակարգ, որի կիրառումը կնպաստի գեղագիտական խոսքի գործնական յուրացմանը, նյութի գիտակցական, առավել տրամաբանված ըմբռնմանը, սովորողների բազմաբնույթ մտածողության զարգացմանը, բառապաշարի հարստացմանը, գրավոր և բանավոր խոսք կառուցելու հմտությունների մշակմանը:

Հետազոտության խնդիրներն են.

- *ուսումնասիրել* «Հայոց լեզու», «Հայ գրականություն» առարկաների դասագրքերի բովանդակությունը,
- *նկարագրել* ածականի դասավանդման վերաբերյալ եղած ուսումնամեթոդական փորձը,
- *բացահայտել* ժամանակակից աշակերտներին հետքորթող իրողությունները և դրանց շուրջ ներկայացնել ուսուցման գործընթացը,
- *մշակել* թեմայի յուրացման արդյունավետությանը նպաստող առաջադրանքների համակարգ,
- *հրականացնել* մեթոդական փորձեր և հարցախույզներ առաջարկվող մեթոդական համակարգի արդյունավետության հավաստիությունն ստուգելու նպատակով:

Հետազոտության օբյեկտը միջին դպրոցի «Հայոց լեզու» դասագրքում ներկայացված բնագրերի լեզվական վերլուծությունն է և բնագրային օրինակների կատարումը՝ որպես գեղագիտական արժեքով գրված ստեղծագործություններ, որոնք զարգացնում են աշակերտի բազմաբնույթ մտածողությունը:

Հետազոտության առարկան գեղագիտական արժեքով բնագրերի՝ առարկայի հատկանիշ արտահայտող բառերի գեղագիտական արժեքի վերլուծությունն է և լիակատար ամբողջական յուրացման տեխնոլոգիայով խոսքային կարողությունների և հմտությունների զարգացումը միջին դպրոցում:

Հետազոտության մեթոդներից օգտվել ենք և՛ տեսական-հետազոտական, և՛ գործնական-հետազոտական, և՛ արդյունքների ներկայացման մեթոդներից, մասնավորապես՝ առաջինի շրջանակներում կատարել ենք առանձին տեսությունների ընտրություն, ուսումնասիրում, համադրում և համակարգում՝ ըստ մեր կողմից քննվող նյութի առնչակցության, երկրորդի շրջանակներում կատարել ենք դասագրքային նյութի մեկնություն, իսկ երրորդի մեթոդացանկից կիրառել ենք ամփոփ շարադրանքի մեթոդը՝ դրանով ներկայացնելով մեր աշխատանքի քննության արդյունքում կատարած եզրակացությունները:

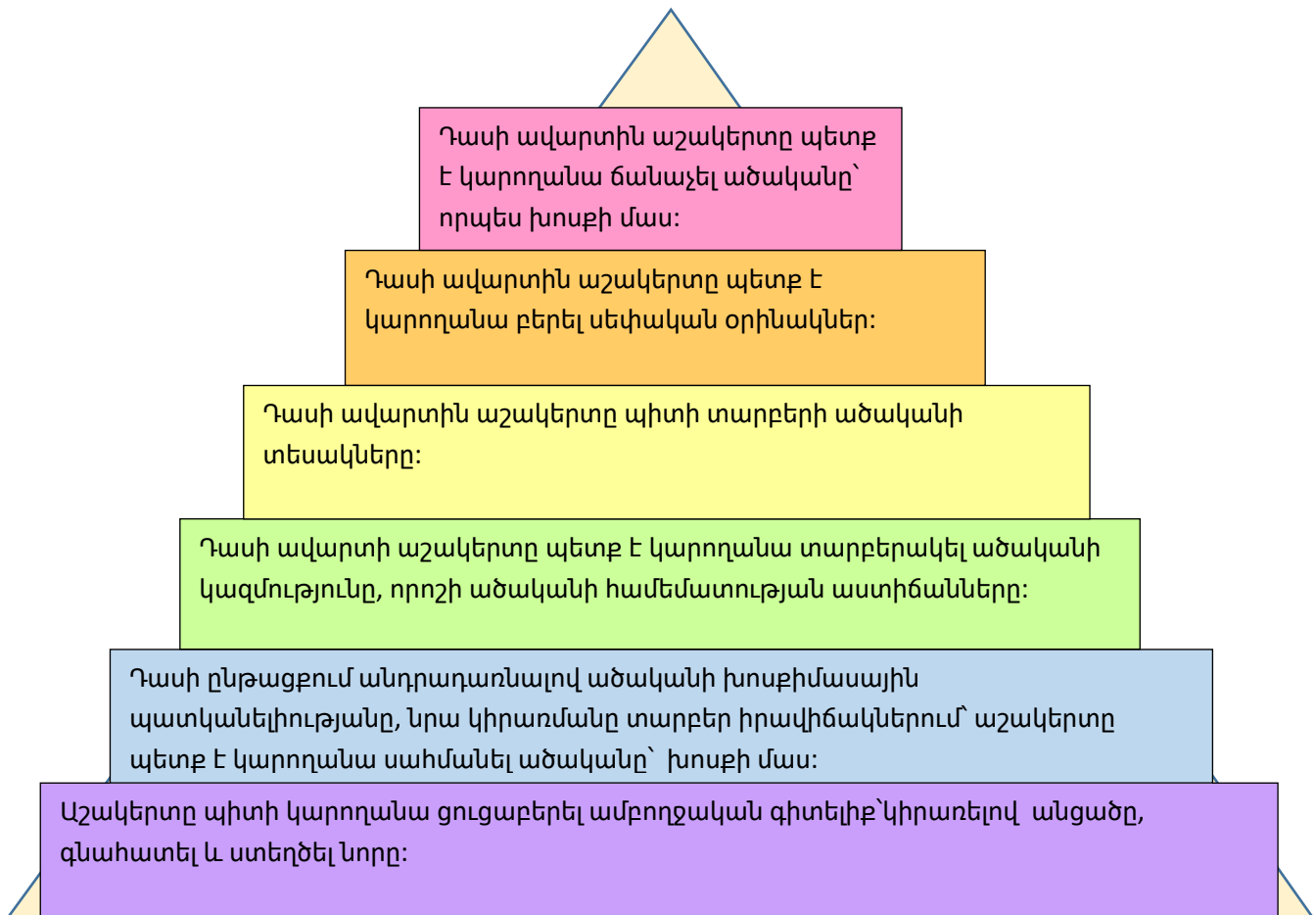
Մրան զուգահեռ հարցադրումների բացահայտումը կատարել ենք որոնողական-հավաքագրման մեթոդաբանությամբ: Աշխատանքի գործնական վարժությունների կատարումը փորձել ենք կիրառել դպրոցում:

ԳԼՈՒԽ 1

ԱԾԱԿԱՆԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՄԱՆ ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ

Ածականի ամբողջական յուրացումը պատկերացնում ենք Բենժամին Բլումի տաքսոնոմիայով: Այս մեթոդը մեզ ավելի լայն հնարավորություն է տալիս հասնել մեր առջև դրված նպատակին:

1. Ստեղծում – ունակ լինել ստեղծելու խնդրի լուծման սեփական տարբերակներ:
2. Գնահատում – կարողանալ գնահատել, դատողություններ անել, գտնել նպատակահարմար բանաձևը:
3. Վերլուծություն – տեղեկատվության տարբերակում և տրոհում պարզ բաղադրիչների, դասկարգում և քննական մտածողություն զարգացում:
4. Կիրառում – գիտելիքի կիրառում տրված իրավիճակում:
5. Ընկալում – փաստերն ընկալելու հստակ ունակությունների ցուցաբերում:
6. Գիտելիք – հիշել սովորած տեղեկատվությունը:



Ավանդական ուսուցման մեթոդաբանությունն ածական անվան, ինչպես և յուրաքանչյուր քերականական իրողության, ուսումնասիրումը ներկայացնում է երկու փուլով՝ քերականական նախագիտելիքներ և գիտելիքներ: Ժամանակակից մեթոդաբանության մեջ այս փուլերին է գումարվում նաև ածականի գեղագիտական արժեքի բացահայտումը գեղարվեստական ստեղծագործությունների ընթերցանության ժամանակ:

Ուսուցման առաջին աստիճանում՝ քերականական նախագիտելիքների հաղորդման ժամանակ, ածականներն անվանվում են աշակերտներին հասկանալի բնութագրող բառով՝ «հատկանիշ ցույց տվող բառեր», իսկ երկրորդ աստիճանում անվանվում են քերականության մեջ ընդունված բառով՝ **ածական**: Մրա ընդհանուր իմաստների ու մյուս խոսքի մասերի նկատմամբ ունեցած փոխհարաբերությունների մասին գիտելիքներն ուսուցանվում են միջին դասարանների «Ձևաբանություն» բաժնում, հետևյալ բաշխմամբ.

- բառերի փոփոխությունը խոսքի մեջ,
- հիմքը և վերջավորությունը,
- քերականական իմաստը և քերականական ձևը¹:

Միջին դասարաններում խոսքի մասերն անվանվում են՝ իբրև հիմք ունենալով տարրական դասարաններում սովորած գիտելիքները.

Խոսքի մասերի ուսուցումը ձևաբանական գիտելիքների ուսուցումն է, որի յուրացման համար պահանջվում է.

- տվյալ կարգին պատկանող բառերի ընդհանուր նշանակության գիտակցում՝ կապված դրանց ձևական հատկանիշների հետ,
- տվյալ խոսքի մասի քերականական հատկանիշների համակարգի վրա հենվելու կարողություն:

Միջին դասարաններում ձևաբանական գիտելիքների ուսուցումը կատարվում է եռաստիճան համակարգով:

1. Աշակերտները խոսք են կազմում, իրենց մտքերն ու զգացմունքներն արտահայտում են նախադասությունների միջոցով:

¹ Հայոց լեզու, գրականություն, Հանրակրթական հիմնական դպրոցի առարկայական չափորոշիչ, էջ 11:

2. Նախադասություններից առանձնացվում են բառերը, կատարվում են հարցադրումներ, որոշում, թե բացի բուն բառիմաստից ինչ են արտահայտում բառերը՝ առարկա, գործողություն, թե առարկայի հատկանիշ:

3. Ընդհանրացնում են առարկա, գործողություն և հատկանիշ ցույց տվող բառերը՝ դրանք անվանում խոսքի մասեր և դասակարգում համապատասխան խմբերում:

Կարևոր է այն հանգամանքը, որ քերականական գիտելիքների ուսուցումն ունի ոչ միայն լեզվական օրինաչափությունների ուսուցման ու գիտակցման բնույթ, այլ նաև աշակերտների բառապաշարի զարգացման, նախադասության մեջ բառերի ճիշտ կապակցման և ուղղագրական կարողությունների յուրացման:

Միջին դասարաններում խոսքի մասերի ուսուցումը կազմակերպվում է «գոյական > ածական > թվական > բայ» հաջորդականությամբ, որն անընդհատ ուսուցանվում է զուգադրման եղանակով: Ինչպես՝ գոյական անունների տարբերակումից հետո աշակերտներին հանձնարարվում է առարկա ցույց տվող բառերից ածանցման միջոցով կերտել գործողություն ցույց տվող բառեր՝ բայեր, հատկանիշ ցույց տվող բառեր՝ ածականներ: Այնուհետև հանձնարարվում է կազմել բառակապակցություններ՝ զուգադրելով գոյականներն ու բայերը, գոյականներն ու ածականները և այլն:

Խոսքի մասերի տարբերակման հիմքում ընկած է ճիշտ հարցադրման ռազմավարությունը, որի արդյունքում աշակերտները առանձնացնում են նույն հարցին պատասխանող բառերը, որոնց հատուկ է նույն քերականական վերջավորություններով հանդես գալը: Խոսքի մասերի ուսուցումը միջին դասարաններում անպայմանորեն կատարվում է բնագրի ընթերցանության շրջանակներում: Ընթերցված և բովանդակությունը բացահայտված բնագրից աշակերտները հեշտությամբ են դուրս գրում առարկա, գործողություն կամ հատկանիշ ցույց տվող բառերը, կազմում դրանց զուգահեռ քերականական ձևերը, դրանք կիրառում բառակապակցությունների, ինչպես նաև նոր նախադասությունների մեջ: Ածականների ուսուցումը միջին դասարաններում միատարր չի կազմակերպվում, և սրանք ուսուցանվում են նաև այլ լեզվական իրողություններին զուգահեռ:

1. Ածականները զուգադրվում են բառերի ձևաիմաստային խմբերին և առաջարկվում է ներկայացնել ընտրված բառերի հոմանիշներն ու հականիշները: Բնականաբար այս առաջադրանքի հիմքում ընկնում է այն գաղափարը, որ նույն կամ հակառակ իմաստ ունեցող գույգերը միևնույն խոսքի մասին են պատկանում:

2. Խոսքի մասերի ուսուցման կարևոր մեթոդներից է նկարների անվանումը և ներկայացումը: Հաճախ են աշակերտներին հանձնարարվում անվանել նկարում պատկերված իրողության «ի՞նչ», «ի՞նչ անել» և «ինչպիսի՞», «ինչքա՞ն» հարցերին պատասխանող բառերը: Այսպիսով քերականությունը կոչվում է «երևակայական», քանի որ աշակերտներն իրենց իմացած լեզվական իրողությունները որոնում են նաև նկարներում կամ դրանք արտահայտում են նկարներով: Այս դեպքում հատկապես կարևորվում են միջառարկայական հարաբերությունները, և խոսքի ճիշտ զարգացման հեռանկարը ավելի ակնհայտ է լինում²:

Ածականների ուսուցումը կազմակերպվում է նաև նկարագրության եղանակով, հանձնարարվում է նկարագրել կենդանիներ, մարդկանց կամ շրջապատող աշխարհի յուրաքանչյուր երևույթ՝ բացահայտելով միմյանց կապակցվող բառերի միջև եղած տրամաբանական կապերը:

² Մկրտչյան Գ., Պատկերագարի քերականություն, Երևան, 2017, էջեր 19, 22, 30, 37:

ԳԼՈՒԽ 2

ԱՇՄԱԿԱՆԻ ԼԻԱԿԱՏԱՐ ԱՄԲՈՂՋԱԿԱՆ ՅՈՒՐԱՑՄԱՆ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆ

Միջին դասարաններում դասարաններում լեզուն ուսուցանվում է գեղարվեստական բնագրերի բովանդակության բացահայտման եղանակով: Ածականի գեղագիտական արժեքի առանձնահատկությունների ուսումնասիրումն առնչվում է գեղարվեստական ստեղծագործությունների ընթերցանությանը:

Ածականի գեղագիտական արժեքը ուսումնասիրելը կարելի է սկսել երեխաների իմացածը վերհիշելուց ու կրկնելուց, որպեսզի պարզ դառնա, թե ինչ գիտեն երեխաները և ինչ չգիտեն, որը պետք է նոր սովորեցնել, ապա որպես արդեն ծանոթ ու հայտնի նյութ ուսուցումը կազմակերպել թարմություն ու հետաքրքրություն առաջացնող զրույցի մեթոդով, որպեսզի ուսուցումը միօրինակ չլինի, և երեխաները սկսեն այլ ձևով մտածել ու մտահանգման հասնել³:

Գեղարվեստական ստեղծագործություններում ածականները կիրառվում են ուղիղ և փոխաբերական իմաստներով՝ բնագրին հաղորդելով պատկերավորություն և հուզականություն: Ածականների ճիշտ կիրառության շնորհիվ բնագրեր ձեռք են բերում ճշգրտություն, պատեհություն, սեղմություն, պարզություն, բովանդակայնություն, բազմազանություն և այլն:

Ածականների գեղագիտական աստիճանի ուսումնասիրումը առաջին աստիճանում կազմակերպվում է ընթերցանության բնագրերի բառային վերլուծության ժամանակ: Երկրորդ աստիճանում աշակերտները ձեռք բերած գիտելիքները կիրառում են իրենց գեղարվեստական խոսքում՝ ըստ իրեց կարողությունների և հմտությունների. Գրում են շարադրություններ, փոխադրություններ, պատմվածքներ, հեքիաթներ, առակներ, երբեմն նաև բանաստեղծություններ:

Ածական անվան գեղագիտական արժեքի ուսումնասիրումը կարևոր է մասնավորապես բառապաշարի հարստացման, խոսքի զարգացման իմաստով: Այս ուղղությամբ աշխատանք կարելի է կատարել մասնավորապես Հայոց լեզվի և գրականության դասագրքերի տարաբնույթ նյութերի շուրջ տարվող ուսումնասիրությունների ժամանակ, երբ երեխաները կարդում, վերլուծում են ստեղծագործությունները, ներկայացնում կերպարների արտաքին ու ներքին հատկանիշները:

³ Տեր-Գրիգորյան Ա., Հայոց լեզվի մեթոդիկա, Երևան, 1980, էջ 374-375:

Աշակերտների բառապաշարը ածականներով հարստացնելուն նպաստում են ինչպես բանավոր, այնպես էլ գրավոր ստեղծագործական աշխատանքները, մանավանդ երբ դրանք հաջորդում են արտադասարանային միջոցառումներին: Էքսկուրսիաների ժամանակ տեսածն ու լսածը աշակերտները ամենաբազմազան ձևերով են արտահայտում իրենց բանավոր ու գրավոր խոսքում, երբեմն կիրառելով դիպուկ ածականներ, իսկ երբեմն էլ անտեղի բառեր են շռայլում: Հենց այստեղ ուսուցիչը պետք է ուշադիր լինի, որ կարողանա հմտորեն ուղղել սխալ կամ անպատեհ բառագործածությունները:

ԳԼՈՒԽ 3

ԱՇՄԱԿԱՆԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՄԱՆ ԳԻՏԱՄԵԹՈՂԱԿԱՆ ՀԻՄՔԵՐԸ

3.1. «Հայոց լեզու, գրականություն» կրթական չափորոշչի առարկայական ծրագրերի և մայրենիի գործող դասագրքերի վերլուծություն

«Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենքով սահմանված է «Հանրակրթության պետական չափորոշիչը», որը նախատեսված է միջին և հիմնական դպրոցներում դասավանդվող հիմնական առարկաների դասավանդման համար: «Հայոց լեզու և գրականություն» առարկայական չափորոշչի առաջին բաղադրիչը վերաբերում է հայոց լեզվի և գրականության դասավանդման հայեցակարգին, որը ներառում է.

- ուսումնական ընդհանուր նպատակները,
- բովանդակությունը,
- սովորողին ներկայացվող պարտադիր պահանջները՝ իրենց գիտելիքների, հմտությունների ու կարողությունների ծավալը և արժեքային համակարգը,
- ուսումնական գործունեության տեսակները և մեթոդները,

առաջարկվող գրականության ցանկը:

Հայոց լեզվի և գրականության ուսումնասիրումը սովորողի առաջ բացում է գիտելիքների և հմտությունների ձեռքբերման ու դրանց գործնական կիրառման նոր հնարավորություններ: «Հայոց լեզվի» և «Գրականության» առարկայի ուսումնասիրումը բացառիկ նշանակություն ունի աշակերտի բարոյական կերպարի և արժեքային համակարգի ձևավորման գործում: Այստեղ լեզվական և գրականագիտական գիտելիքների ուսումնասիրումը շաղկապված է ազգային նկարագրով դաստիարակությանը, որը բնութագրվում է մի շարք հատկանիշներով:

Հատկանիշ արտահայտող բառերը մարդու մտածողության մեջ հանդես են գալիս իրար բացահայտող և իրար հակասող զույգերով, որոնք լեզվաբանության մեջ դասակարգվում են՝ ըստ ձևախմբման խմբերի՝ հոմանիշների և հականիշների: Այս խմբում ներառվում են առարկայի կայուն հատկանիշ ցույց տվող բառերը՝ որոնք կոչվում են ածական: «Հայոց լեզվի» ուսուցչի առաջնահերթ խնդիրներից է աշակերտի բառապաշարի հարստացումը, որտեղ կարևոր նշանակություն ունեն հատկանիշ ցույց տվող բառերը՝ որպես առարկայական աշխարհը բնութագրող միավորներ, որոնք լեզվական վերլուծություններում կոչվում են որոշիչ, որոնց գիտակցումը և կիրառումը

բացահայտում է աշակերտի մտածողության առանձնահատկությունները և խթանում է կարդացած ստեղծագործության բովանդակության ճիշտ պարզաբանմանը:

Բառերի կապակցական հնարավորությունների բացահայտումը նպաստում է կապակցված խոսք կազմելու հմտությունների զարգացմանը՝ լեզվական յուրաքանչյուր միավոր ներկայացվելով որպես խոսքի կառուցմանը մասնակցող բաղկացուցիչ տարր: Այս նպատակով էլ «Հայոց լեզվի» առարկայական չափորոշիչը կարևորում է բառագիտությունը, բառային իմաստաբանությունը և բառային ու քերականական ոճաբանությունը՝ ուշադրություն դարձնելով բառերի իմաստային, շարահյուսական ու ոճական կապակցելիությանը, խոսքի մեջ բառերի ճիշտ ընտրությանը, սովորողի գործուն բառապաշարի հարստացմանը:

«Միջին դպրոցի առարկայական չափորոշիչներում»⁴ ածականի ուսումնասիրումն առնչվում է գեղարվեստական խոսքում ունեցած կիրառություններին և նրանց դասավանդման առանձնահատկություններին:

Ուսումնասիրման առաջին աստիճանում բառերի որոշակի քանակություն բացատրվում է համատեքստում, երկրորդ աստիճանում բառերի բացատրություններն ուսուցանվում են ծրագրային նյութերի սահմաններում, իսկ երրորդ մակարդակում բառերն ուսուցանվում են իբրև պատկերավորման միջոցներ: Հենց այս դեպքում են կարևորվում ածականները՝ որպես գեղարվեստական մտածողության միավորներ:

Չափորոշիչների հմտությունների մակադակում աշակերտները պետք է կարողանան կազմել «ածական + գոյական» կառուցվածքով բառակապակցություններ՝ հասկանալով տեքստի բովանդակությունը՝ առաջադրելով տրամաբանական հարցեր և կատարելով վերլուծություններ:

Ուսումնասիրման կարողություններն ու հմտությունները նպաստում են ստեղծագործական, այնուհետև համագործածական և ապա ինքնուրույն կարողություններին և հմտություններին, որոնց վերջնարդյունքում նրանք լուծում են լեզվատրամաբանական առաջադրանքներն ու խաղերը, դասագրքի լեզվատրամաբանական առաջադրանքները գործածում են խոսքում՝ կազմելով լեզվատրամաբանական խաղեր, որոնց մեջ կարոր բե հատկանիշ արտահայտող բառերի

⁴ Տե՛ս **Հայոց լեզու և գրականություն**, Հանրակրթական հիմնական դպրոցի առարկայական չափորոշիչ, 1-9-րդ դասարաններ ՀՀ Կրթության և գիտության նախարարի 2011 թ. 29 օգոստոսի N 1000 – Ա/Ք հրամանի:

կիրառությունը՝ որպես ուսուցանվող նյութի ընկալման և կիրառման առանձնահատկություն:

Առարկայական չափորոշի և ծրագրերի համաձայն՝ նախատեսվում է լեզվական յուրաքանչյուր միավորի ուսումնասիրության ժամանակ ուշադրություն դարձնել նրա գործառական արժեքին, համապատասխան վարժությունների միջոցով ամրապնդել դրանց գործնական կիրառությունը խոսքում:

Ածականի՝ որպես առարկայի հատկանիշ ցույց տվող բառի ուսումնասիրումն սկսվում է դեռևս նախաայբբենական շրջանում գործնական վարժությունների միջոցով, որոնց շնորհիվ հարստանում է նրանց բառապաշարը հատկանիշ արտահայտող բառերով: Աշակերտների բառապաշարի մասին նախնական պատկերացում կազմելու համար առաջադրվում են ինչպիսի հարցին պատասխանող արտահայտություններ, որոնց արդյունքում աշակերտները համոզվում են, որ «միննույն հատկանիշ ցույց տվող բառը կարող է գործածվել տարբեր առարկա ցույց տվող բառերի հետ»⁵:

Ածականի գեղագիտական արժեքի գիտելիքներին առնչվող աշխատանքների կատարելագործման ուղիները պարզելու նպատակով կազմել ենք վարժություններ՝ զարգացնելու և ամրապնդելու սովորողների ունեցած գիտելիքները: Մեր նպատակն էր պրագել, թե իրականացվող առաջադրանքները ի՞նչ կերպ կընկալվեն և ի՞նչ արդյունքներ կարձագանքվեն միջին դասարաններում: Յոթերորդ դասարանում ածականի գեղագիտական արժեքի ընկալման շրջանակում անցկացրել ենք ունեցած գիտելիքների ամփոփման դաս, որի ընթացքում իրականացրել ենք մի շարք առաջադրանքներ: Առաջադրանքների կապված էին ուսումնասիրվող դասանյութին: Ստորև ներկայացնում ենք առաջադրանքները և դրանց վերլուծությունները:

Ընթացքը

Ընթերցի՛ր և վերարտադրի՛ր բնագիրը: Այս հանձնարարության շրջանակներում ընթերցել ենք Վ. Անանյանի «Անձրև» ստեղծագործությունից մի հատված:

Միրում եմ անձրևը իր բոլոր ձևերով, իր բոլոր արտահայտություններով: Միրում եմ ն՛ գարնան ուրախ անձրևը, որ անթիվ կյանքեր է արթնացնում երկրի վրա, և՛ աշնան մելամաղձոտ ու տևական անձրևը, որ թախիծ է բերում ու տխուր հուշեր: Երբ սկսվում է անձրևը, ես դուրս եմ գալիս ու քայլում բաց երկնքի տակ:

⁵ Տե՛ս **Գալստյան Հ.**, Մայրենի դաս՝ ածականի ուսուցումը տարրական դասարաններում: <https://multiurok.ru/files/mayreni-das-atsakani-owsowts-owme-tarrakan-dasaran.html> Հասանելի է 04. 04. 21:

Թող թափվի՛ բոլոր կյանքերին կյանք տվող երկնային հեղուկը: ...Ասում են, ես անձրևի տակ եմ ծնվել և երբ աշխարհ եկա՝ առաջին ձայները, որ լսեցի՝ ամպի գոռոցն էր և անձրևի շոնդալի թմբկահարությունը:

Գոռգոռում են ամպերը, կայծակը խփում է դիմացի ժայռին, և սհաբեկված մայրս այդ պահին աշխարհ է բերում ինձ՝ հազար տեղից կարկատած մեր վրանում: Դա օգոստոսն էր, բայց այնպես ցուրտ էր մեր սարերում, որ շներն անգամ դողում էին իրենց բներում: Առանց մորս համաձայնությունը հարցնելու, շալը կապել են նրա մեջքից, ինձ խանձարուրով զցել մեջը:

Իմ բոբիկ մայրը լեռան լանջով բարձունքից քայլել է դեպի հովիտը: Քայլել է դեպի տաքը, դեպի արևը՝ իր վերջին զավակին զազազած տարերքից փրկելու համար... Ահը սրտում իջել է մայրս լեռերից՝ իր մեջքին զգալով այն փոքրիկ արարածի գոյությունը, իջել է ամպերի միջից: Պետք է, որ մայրս թաքուն բերկրանք զգար իր սրտի տակ, բարի արևից ջերմացած այն հովիտն իջնելիս: Բայց և երկյուղ է ունեցել իր սրտում մինջև ոսկորները թրջված այդ գեղջկուհին, երկյուղ ինձ համար:

Ես տրոփում էի նրա նիհար մեջքին, և նա զգում էր, որ դեռևս կենդանի եմ: Կես դար է անցել այդ օրերից: Դու վաղուց ննջում ես հողի տակ, աղոտ եմ հիշում քո սուրբ պատկերը, վաղամեռ մայր իմ: Բայց հիմա էլ պարզ ու հստակ տեսնում եմ քեզ՝ ցուպը ձեռքիդ, ոտաբոբիկ, քոչվոր թրքուհու նման բեռդ թիկունքիցդ կապած՝ մերն ամպոտ սարերից հովիտն ես իջնում: Կայծակից ու որոտից փախցնում էիր ինձ՝ քո վերջին պտուղը

Բնագիրը երեք անգամ ընթերցելուց հետո աշակերտների հետ փորձեցինք զրույցի միջոցով վերարտադրել այն:

«Ընդգծի՛ր ածականները, փոխարինի՛ր դրանք հոմանիշ բառերով»
հանձնարարության շրջանակներում միասին հիշեցինք ածականի սահմանումը, հարցերը: Աշակերտները թվեցին մի շարք ածականներ: Կրկնությունից հետո աշակերտներին հանձնարարեցինք ընդգծել բնագրի ածականները: Նրանք ընդգծել էին *ուրախ, անթիվ, տևական, տխուր, երկնային, ցուրտ, տաք, փոքրիկ, թաքուն, բարի, նիհար, աղոտ, սուրբ, պարզ հստակ, քոչվոր* բառերը: Ածականներից չէին ընդգծել *մելամաղձոտ, շոնդալի, բոբիկ, վաղամեռ, ոտաբոբիկ, ամպոտ, վերջին* բառերը, որոնց մի մասը չհասկանալու պատճառով, մյուս մասն էլ պարզապես անուշաղիք լինելու պատճառով էր: Այստեղ

հատկապես կարևորեցինք անհասկանալի բառերի բացատրությունը և աշակերտների համար պարզաբանեցինք, որ *մեղամաղձոտ* նշանակում է շատ *տխուր*, *շոնդալի* նշանակում է *տեղատարափ*, *վարար*: Աշակերտները խնդրեցին երգել անձրևի մասին երգը, որ ուսուցչուհին սովորեցրել էր նրանց որպես ֆիզկուլդադարին երգվող առույգ երգ:

Ընդգծված բառերի շարքում կային նաև սխալ ընդգծումներ, օրինակ՝ աշակերտներից մեկն ընդգծել էր նաև *թախիծ* բառը, որ բացատրեցինք որպես գոյական՝ *տխրություն* բառին հոմանիշ: Այնուհետև ներկայացրինք *թախծալի* բառը, որն արդեն ածական է և նշանակում է *տխուր*:

Ինչպես և սպասելի էր, աշակերտները որպես ածական էին ընդգծել նաև հարակատար դերբայները՝ *կարկատած*, *ահաբեկված*, *գազազած*, *թրջված*, քանի որ սրանք նույնպես ցույց են տալիս առարկայի հատկանիշ:

Դժվարությունները

Աշակերտները դժվարացան գրել հոմանիշ բառերը, ուստի մենք դրանց վերաբերյալ հանձնարարությունը բանավոր կատարեցինք:

Նպատակի իրականացում: Կարողացանք գեղարվեստական բնագրի ընթերցանության և լեզվական վերլուծության միջոցով բացատրել հատկանիշ արտահայտող բառերի՝ ածականների գեղագիտական արժեքի նշանակությունը: Այս ամենից հետո աշակերտները բացատրեցին ածականների կիրառական առանձնահատկությունները՝ նույն այդ ածականներով տարբեր նշանակությամբ նախադասություններ կազմելով:

«Հատկանիշ արտահայտող ի՞նչ բառերով կարող եք բնութագրել բնությունը» վարժության կատարման ընթացքը:

1. Աշակերտներին հանձնարարեցինք հատկանիշ արտահայտող բառերով բնութագրել բնությունը: Նրանք ընտրել էին *գեղեցիկ*, *գունազեղ*, *հետաքրքիր* բառերը:

Դժվարություններ: Աշակերտները մասամբ կարողացան կազմել գեղեցիկ և ճիշտ նախադասություններ, որոնցում ածականները կիրառվել էին նաև գեղագիտական արժեքով:

Աշխատանքի նպատակը: Որպեսզի աշակերտները կարողանան կազմել գեղեցիկ և ճիշտ նախադասություններ, որոնցում ածականները կկիրառվեն գեղագիտական արժեքով, պետք է հետևողական աշխատանք կատարել:

«Գրի՛ր կապակցված խոսք անձրևի կամ ձյան մասին» վարժության կատարման

շրջանակներում աշակերտներին հանձնարարեցինք փոքրիկ գրառումներ կատարել, որոնցից առանձնացրել ենք երկուսը.

Դժվարություններ: Աշակերտները թերացան սովորած բառապաշարը միանգամից կիրառել գեղարվեստական խոսքում և իրենց մտքերն արտահայտեցին առօրեական բառապաշարով:

Աշխատանքի նպատակին հասնելու համար նույնպես ժամանակ է հարկավոր, որ սովորած բառապաշարի կիրառության հմտություններ ձևավորվեն:

Ածականների ուսումնասիրման արդյունավետությունը պարզելու նպատակով իրականացրել ենք հարցախույզ Լոռու մարզում: Հարցմանը մասնակցել են ուսուցիչներ, որոնց մի մասն աշխատում է քաղաքում, մյուս մասը՝ գյուղական համայնքում:

ՀԱՐՑԱԹԵՐԹԻՎ ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ՀԱՄԱՐ

Հարգելի՛ ուսուցիչ, մեր նպատակն է հարցման միջոցով պարզել, թե միջին դասարաններում ածականների ուսումնասիրումը որքանով է նպատում կարդացած ստեղծագործության գեղագիտական արժեքի բացահայտմանը:

Շնորհակալություն հարցմանը մասնակցելու համար:

1. Ո՞ր մեթոդներն են առավել արդյունավետ ածականներն ուսումնասիրելիս.

- Ա. զննական,
- Բ. տեսական,
- Գ. գործնական,
- Դ. այլ տարբերակ _____:

2. Ի՞նչ դժվարությունների եք առավելապես հանդիպում ածականներ ուսումնասիրելիս.

- Ա. նորածանոթ բառերի ընկալում,
- Բ. ածականները ուսուցանելու համապատասխան մեթոդների ընտրություն,
- Գ. ածականները այլ խոսքի մասերից տարբերակելու,
- Դ. այլ տարբերակ _____:

3. Ինչպե՞ս եք հաղթահարում առաջացած դժվարությունները.

- Ա. կիրառում ենք նորարական մեթոդներ, արդիական մոտեցումներ,
- Բ. օգտվում ենք բառարաններից,
- Գ. նորածանոթ բառերով կազմում ենք նախադասություններ,
- Դ. այլ տարբերակ _____:

4. Ընթերցանության ո՞ր տեսակն է առավելապես նպաստում ածականների ուսումնասիրմանը.

- Ա. դերերով ընթերցանությունը,
- Բ. բնագրի ամբողջական ընթերցանությունը,

Գ. բնագրի հատվածական ընթերցանությունը,

Դ. այլ տարբերակ _____:

5. Համընկնում են ածականի ուսումնասիրման տեսական և գործնական մոտեցումները.

Ա. հիմնականում, քանի որ ուսուցիչը պետք է գործնականը կիրառի ըստ ընդունված տեսության,

Բ. գործնականում կիրառվում են այնպիսի եղանակներ, որոնք մեթոդական գրականության մեջ ներկայացված չեն,

Գ. երբեմն, քանի որ լեզվական իրողությունների ուսումնասիրումը միջին դասարաններում կապված է լինում դասարանի մակարդակից,

Դ. այլ տարբերակ _____:

6. Ի՞նչ միջոցներ եք կիրառում նոր սովորած ածականները խոսքում ամրապնդելու համար.

Ա. տեղում բացատրվում են բառերը,

Բ. հանձնարարվում է կազմել նախադասություն,

Գ. աշակերտին սովորեցնում ենք բառի բացատրությունը որոնել դպրոցական բառարանում,

Դ. այլ տարբերակ _____:

7. Աշխատանքի կազմակերպման ո՞ր ձևն է առավել արդյունավետ ածականների ուսումնասիրման ժամանակ.

Ա. խմբային աշխատանք,

Բ. գույզերով աշխատանք,

Գ. անհատական աշխատանք,

Դ. այլ տարբերակ _____:

8. Ո՞ր դասարանից են աշակերտներն առավել խորությամբ բացահայտում կարդացած ստեղծագործության գեղագիտական արժեքը.

Ա. 1-ին,

Բ. 2-րդ,

Գ. 3-րդ,

Դ. 4-րդ:

9. Ածականների վերաբերյալ ուսումնական գործընթացն ինչպիսի՞ կարողությունների և հմտությունների զարգացմանն է նպաստում.

Ա. ստեղծագործական,

Բ. համագործածական,

Գ. ինքնուրույն աշխատելու,

Դ. այլ տարբերակ _____:

10. Որքանո՞վ է նպաստում ածականի ուսումնասիրումը կարդացած ստեղծագործության գեղագիտական արժեքի բացահայտմանը.

Ա. ամբողջությամբ,

Բ. մասամբ,

Գ. չի նպաստում,

Դ. այլ տարբերակ _____:

ԵԶՐԱԿԱՅՈՒԹՅՈՒՆ

Ամփոփելով ուսուցիչների շրջանում իրականացված հարցումը՝ ածականի ուսուցման միջոցով սովորողի գեղագիտական ճաշակի և կապակցված խոսքի զարգացման գործում ունեցած դերի ու արժեքի բացահայտման վերաբերյալ, կարող ենք եզրակացնել, որ՝

- ուսուցիչները շարունակում են լեզվական կանոնների անհատական ուսուցումը:
- Խմբային աշխատանքը նախընտրող ուսուցիչները գտնում են, որ այս եղանակով զարգանում են աշակերտների կարողությունները և հմտությունները:
- Զույգերով աշխատանքները դեռևս լայն տարածում չունեն մեր դպրոցներում, որը, սակայն, մենք համարում ենք դասավանդման արդյունավետ եղանակ:
- Ածականների ուսումնասիրումն ունի բառապաշարի հարստացման նպատակ, որը զարգացնում է նախադասություններ կազմելու հմտությունները և կարողությունները:

Ավելացնենք, որ ուսուցիչների համար նորույթ էր ածականի ուսումնասիրումը՝ ըստ ընթերցած ստեղծագործության գեղագիտական արժեքի ընկալման, այդ պատճառով նրանք խուսափել են այլ տարբերակներ ներկայացնելուց:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Գալստյան Հ.**, Մայրենի դաս՝ ածականի ուսուցումը տարրական դասարաններում: <https://multiurok.ru/files/mayreni-das-atsakani-owsowts-owme-tarrakan-dasaran.html>
Հասանելի է 04. 04. 21:
2. **Գյուլամիրյան Ջ.**, Մայրենիի ուսուցման մեթոդիկա, Երևան, 2018:
3. **Խաչատրյան Ա.**, Ածականի բառաքերականական կարգերի ուսուցումը միջին դպրոցում, Սեդմագիր, Երևան, 2014:
4. **Խաչատրյան Ս.**, Լեզվական գիտելիքների ուսուցումը տարրական դասարաններում՝ ըստ ծրագրային պահանջի, Գյումրու Մ. Նալբանդյանի անվան պետական մանկավարժական ինստիտուտ, Գիտական տեղեկագիր, Երևան, 2014:
5. **Հայոց լեզու և գրականություն**, Հանրակրթական հիմնական դպրոցի առարկայական չափորոշիչ, 1-9-րդ դասարաններ ՀՀ Կրթության և գիտության նախարարի 2011 թ. 29 օգոստոսի N 1000 – Ա/Ք հրամանի;
6. **Հայոց լեզու, գրականություն**, Հանրակրթական հիմնական դպրոցի առարկայական չափորոշիչ:
7. **Մկրտչյան Գ.**, Պատկերազարդ քերականություն, Երևան, 2017:
8. **Սարգսյան Ա., Համբարձումյան Ս.**, Հայոց լեզու և խոսքի մշակույթ, Ուսումնական ձեռնարկ, Երևան, 2012:

**ՀՀ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ, ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ, ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ԵՎ ՍՊՈՐՏԻ ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ
ՎԱՆԱԶՈՐԻ Հ. ԹՈՒՄԱՆՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ**

Հերթական ատեստավորման ենթակա ուսուցիչների վերապատրաստման
դասընթացներ

Սարգսյան Ալլա Արտիկի

Թեմա

**ՀՈԼՈՎԱԿԱՆ ՁԵՎԵՐԻ ՀԱՄԱԳՈՐԾՄԱԿՑԱՅԻՆՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ԱՎԱԳ ԴՊՐՈՑԻ
«ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՈՒ» ԵՎ «ՌՈՒՄԱՅ ԼԵԶՈՒ» ԱՌԱՐԿԱՆԵՐԻ ԶՈՒԳԱԴՐՄԱՄԲ**

ՀԵՏԱԶՈՏԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔ

Ղեկավար՝

Բ. Գ. Թ., դոցենտ Լիլիթ Պետրոսյան

Վանաձոր

2022

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Աշակերտներին ժամանակակից ձևերով նյութի յուրացման գործում ներգրավելու նպատակով առաջարկվում է կիրառել «Համագործակցային ուսումնառություն» մեթոդը, որի գործողություններն ուսուցչի հնարավորություն են ընձեռում դասը դարձնել ավելի բազմաբովանդակ և արդյունավետ:

Ավագ դպրոցի հոսքային դասարաններում հավաքագրվում են տարբեր դպրոցներում սովորած, բայց նույն հետաքրքրություններն ունեցող աշակերտներ: Ուսուցիչը պետք է կարողանա տարբեր դպրոցական ավանդույթները համատեղել մեկտեղ և աշակերտներին հնարավորություն տալ նորովի ներկայացնելու իրենց կարողություններն ու հմտությունները: Այս ամենը կարելի է ի կատար ածել համագործակցային ուսումնառության մեթոդաբանությամբ, որի հիմքում ընկնած է խմբային աշխատանքը: Այսպիսով կազմվում է դասի նոր պլան, որտեղ ճշգրիտ և սեղմ կերպով ներկայացնում է աշխատանքը՝ ներառելով թեմայի ամփոփ նկարագիրը, նպատակները, գնահատման նոր չափանիշները և ուսումնառության հաջող ընթացքին նպաստող օգտակար խորհուրդները:

Արդիականությունը: Մեր ժամանակներում առաջնակարգ նշանակություն են ստանում աշակերտների և ուսուցիչների համագործակցությունը, առարկաների և գիտությունների միջառարկայական կապերը: Ուսուցման գործընթացում կարևոր տեղ պետք է հատկացնել միջառարկայական կապերին, որոնք ուսուցման հաջողության անհրաժեշտ պայմաններից են:

Ուսումնական առարկաների փոխկապակցված ուսուցումը երեխաներին սովորեցնում է բացահայտել ուսումնասիրվող առարկաների և երևույթների միջև եղած կապերը: Միջառարկայական համագործակցության պայմաններում կարևոր դեր ունի քերականական իրողությունների բացահայտումը:

Սույն աշխատանքում որպես թեմա է ընտրված «Հոլովի քերականական կարգը»՝ «Հայոց լեզու» և «Ռուսաց լեզու» առարկաների միջգիտակարգային համադրմամբ, որի արդյունքում ստեղծվում է նոր ուսումնական միջավայր, որի ընթացքում սովորող և սովորեցնող են և՛ ուսուցիչները, և՛ աշակերտները, որոնք համատեղ աշխատում են հանուն անհատական և խմբային նպատակների:

Վերջիններս կարող են ներառել արդյունքներ թե՛ բովանդակության, թե՛ հմտության տեսքով: Համագործակցային ուսումնառության համատեքստում ուսուցիչների ու աշակերտների փոխադարձ շփումները նպատակադրվում են նոր բացահայտումների:

Աշակերտները միավորում են իրենց ունակությունները, գիտելիքները և սեփական միջոցները: Այսպես՝ աշակերտներին հանձնարարվում է հիշել, թե ինչ են սովորել միջին դպրոցում ռուսաց լեզվի հոլովների մասին: Կատարված փորձերը վկայում են այն մասին, որ աշակերտներից քչերն են հիշում հոլովների անվանումները և նրանց քերականական արտահայտությունները՝ ի տարբերություն հայերենի: Հայոց լեզվի ուսուցիչը համագործակցում է ռուսաց լեզվի ուսուցչի հետ, և միասին կազմում են դասի պլան՝ երկու լեզուների քերականական արտահայտությունների ձևերը հասկանալու և կիրառելու նպատակով:

Այստեղ ի հայտ է գալիս ծրագրային-դասագրքային անհամապատասխանություն¹, քանի որ ռուսաց լեզու առարկայի շրջանակներում հոլովի քերականական կարգը դասավանդվում է 10-րդ դասարանում, իսկ հայոց լեզու առարկայի շրջանակներում հոլովի քերականական կարգը դասավանդվում է 11-րդ դասարանում:

Նպատակը: Միջառարկայական համագործակցային խմբերով բացահայտել հոլովի քերականական կարգի արտահայտությունը երկու լեզուներում:

Խնդիրները: Ներկայացված նպատակին հասնելու համար առաջին հերթին քննել ենք երկու լեզուների հոլովների անվանումները, իմաստները, վերջավորությունները:

Առաջարկել ենք բնագրային համեմատություն, որի ընթացքում պարզ է դառնում նույն մտքի տարբեր լեզուներով արտահայտության իրողությունը:

Կատարված քննության արդյունքում պարզել ենք համագործակցային ուսումնառության առավելությունները:

Մեթոդները: Ընդհանուր գիտական մեթոդների ցուցակում լեզվաբանության կրթության ներկայացրած համագործակցային մեթոդից, որի բացահայտման

¹Եզեկյան Լ., Մարգարյան Ա., Մաքսապետոյան Ռ., Հայոց լեզու 10, Երևան, 2021:
Բայբուրաթյան Ն., Գրձեկյան Ռ. և այլք, Ռուսաց լեզու 10, Երևան, 2017:
Եզեկյան Լ., Մարգարյան Ա., Մաքսապետոյան Ռ., Հայոց լեզու 11, Երևան, 2022:

Ժամանակ կատարել ենք վերլուծություն՝ ներկայացնելով աշակերտների աշխատանքները, ուսուցչի վերլուծությունները և գնահատման հիմունքները:

ՀԱՄԱԳՈՐԾԱԿՑԱՅԻՆ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄ

Համագործակցային ուսուցումը առաջարկում ենք կատարել և 10-րդ և 11-րդ դասարաններում, քանի որ 10-րդ դասարանում աշակերտները միջին դպրոցից հիշում են հոլովները, և օտար լեզվի՝ մայրենի լեզվի հիման վրա ուսուցումը ավելի արդյունավետ է:

10-րդ դասարանում ռուսաց լեզվի ուսուցիչը հանձնարարում է աշակերտներին հիշել հայերենի հոլովների անվանումները և դրանք զուգադրել ռուսաց լեզվի անվանումներին: Ուսուցիչը հետևում է նրանց փոխշփմանը և ուղղորդում ուսումնառության գորընթացը: Համագործակցային ուսումնառության գործընթացը ներառում է փոխկախվածություն, փոխշփում, պատասխանատվություն, միջանձնային շփման հմտություններ և ինքնահսկում:

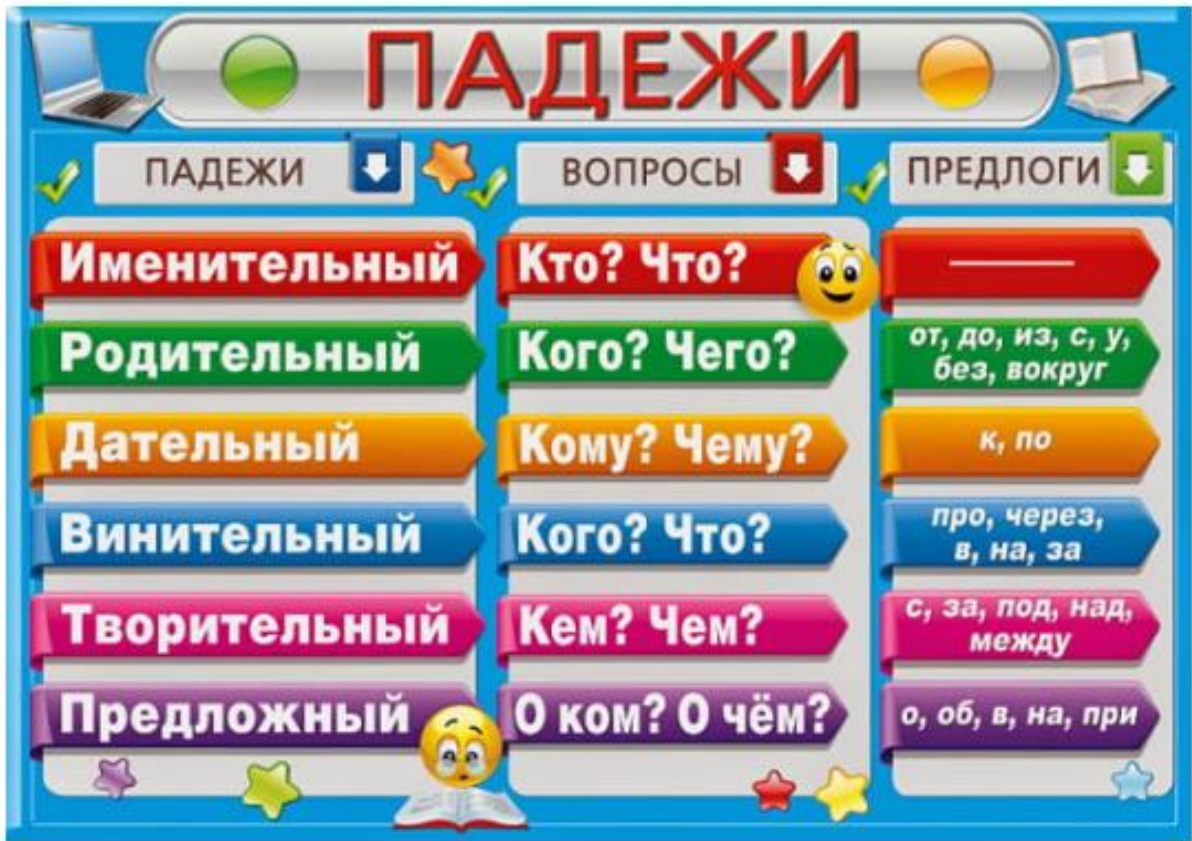
Համագործակցային ուսումնառության հաջող ընթացք ապահովելու համար ուսուցիչները պետք է ստանձնեն ուղղորդողի դեր: Ուսուցիչը վերահսկում է խմբային աշխատանքը, աշակերտները միմյանց սովորեցնում են յուրացվելիք նյութը: Միմյանց նկատմամբ վստահության սերմանումն ուսուցչի կարևորագույն գործառնություններից է: Համագործակցային ուսումնառության ժամանակ ուսուցիչը ներկայացնում է հինգ առանցքային առաջադրանք-բաղադրիչ²:

Ներկայացրե՛ք նպատակները: Ուսուցիչը աշակերտների հստակ ներկայացնում է յուրաքանչյուր առաջադրանքի նպատակը, օրինակ՝ համեմատել հայերենի և ռուսերենի հոլովների անվանումների նշանակությունները՝ հասկանալու համար հոլովական անվանումների ներքին իմաստները:

Աշակերտները հիմնականում նախընտրում են աղյուսակավորման մեթոդը, որը ակներև է դարձնում նրանց աշխատանքը և նպաստում է դասի ժամին տեսասանելիորեն օգտվելուն:

²Կրթակարգի մշակման և ինտեգրման մոտեցումներ, Երևան, 2004, էջ 284:

Ուղղական	Սեռական	Տրական	Հայցական	Բացառական	Գործիական	Ներգոյական
-	ի, ու, ան, ոջ, վա, ց, ա, ո	ի, ու, ան, ոջ, վա, ց, ա, ո + ը, ն	իր = ուղղական անձ = տրական	ից, ուց	ով, բ	ում
ի՞նչ, ո՞վ	ո՞ւմ, ինչի՞	ո՞ւմ, ինչի՞ն	ի՞նչ, ո՞վ ո՞ւմ, ինչի՞ն	ումի՞ց, ինչի՞ց	ումո՞վ, ինչո՞վ	ինչո՞ւմ



Կատարված աշխատանքից հետո աշակերտներին հանձնարարվում է ընթերցել նույն բնագրի ռուսերեն և հայերեն տարբերակները՝ հասկանալու համար թարգմանության արվեստի ձևային նրբությունները: Այսպիսով աշակերտները կհասկանան, թե ինչու են կատարում տվյալ համեմատությունը:

Բացատրե՛ք առաջադրանքը: Ընտրված բնագիրը ներկայացնում ենք աշակերտներին, բացատրում աշխատանքի բովանդակությունը և մատնանշում ենք, թե համագործակցային ուսումնառության ինչ կառույցներից կարող են օգտվել: Ըստ գործողության ամփոփ նկարագիր դասապլանի՝ աշակերտներն օգտվում են հայերեն և ռուսերեն բառարաններից՝ պարզելու համար ներկայացված բնագրի հոլովական ձևերի հիմնական և երկրորդական նշանակությունները:

<p>Ճպուռնումրջունը</p> <p>Թոփ–վոփՄի ճպուռ, Ողջ ամառը Շուր ու մուր, Երգեց, ճռռաց. Ճռճռաց: Մին էլ, ըհը՛, Ձմեռը, Փռեց իրա Թները. Բացեց գորգը Սպիտակ, Դաշտերն առավՁյունի տակ: Անցան պայծառ օրերը, էլ ո՞րն ասեմ, Էլ ո՞րը, Երբ ամեն մի թփի տակ Թե սեղան կար, Թե օթյակ: Եկան օրեր Ցրտաշունչ, Ճպուռն ընկավ Լուր ու մունջ. Քաղցած փորին էլ ի՛նչ երգ, Ցուրտը տարավ Ոտ ու ձեռք: Զընգը–զընգը Դողալով, Ծանր–ծանր Սողալով Նա մրջյունին Ասում էր. – Գլխիդ մատաղ, Սանամե՛ր, Մի ճա՛ր արաՇունչ առնեմ, Ցրտից, սովից Չմեռնեմ: Կերակրի՛, Տաքացրու՛, Մինչև գարուն Ապրեցրու: – Ի՛նչ խաբար է, Սանիկս, Զարմանում եմ, Չանիկս, Չաշխատեցի՞ր Ամառը, Ասա՛, ինչ էր Պատճառը:</p>	<p>СТРЕКОЗА И МУРАВЕЙ</p> <p>Попрыгунья Стрекоза Лето красное пропела; Оглянуться не успела, Как зима катит в глаза. Помертвело чисто поле; Нет уж дней тех светлых боле, Как под каждым ей листком Был готов и стол и дом. Все прошло: с зимой холодной Нужда, голод настает; Стрекоза уж не поет; И кому же в ум пойдет На желудок петь голодный! Злой тоской удручена, К Муравью ползет она: “Не оставь меня, кум милый! Дай ты мне собраться с силой И до вешних только дней Прокорми и обогрей!” — “Кумушка, мне странно это: Да работала ль ты в лето?” — Говорит ей Муравей. “До того ль, голубчик, было? В мягких мураваху нас —</p>
--	--

<p>– Էդպես բանի, Մանամե՛ր, Էլ ժամանակն՞ ւ ունէր. Էն խոստերում Բուրավէտ Երգում էինք Մերոնց հետ... – Ուրեմն դու՞ ... – Այո՛, ես Ողջ ամառը Դեն ու դես Երգում էի Մշտապես: – Երգո՞ւմ էիր... Շատ բարի, Այժմ էլ բռնի՛վեր–վերի, Քամին ծափ տա, Դու պարի՛:</p>	<p>Песни, резвость всякий час, Так что голову вскружило”. — “А, так ты...” — “Я без души Лето целое все пела”. — “Ты все пела? Это дело: Так поди же, попляши!”</p>
--	---

Բացատրե՛ք գործողության նպատակները: Համագործակցային ուսումնառության ցանկացած գործողություն երկու նպատակ է հետապնդում՝ ուսումնական և խմբային աշխատանքի հմտություններ: Հասկացնելով հոլովական վերջավորությունների իմաստները՝ աշակերտներից յուրաքանչյուրին հանձնարարվում է պարզաբանել հոլովական մեկ անվանման իմաստը և բացատրել ընկերներին, թե դրանք ինչ են նշանակում: Բառարանային որոնողական աշխատանքի արդյունքում պարզ դարձավ, որ հայերենի հոլովների անվանումները հիմնականում մենիմաստ են և որպես ածականներ գործածվում են միայն *հոլով* բառի հետ՝ ստեղծելով անվանական հարադրություն: Այս շարքում միայն *սեռական* բառն էր, որ գործածվում էր նաև այլ նշանակությամբ. «Մեռին հատուկ, վերաբերող». այս դեպքում ածականը կապակցվում է *գործարաններ*, *սանձարձակություն* և նման հասկացությունների՝ կազմելով կայուն բառակապակցություններ:

Հայերենի հոլովների իմաստների բառարանային վկայությունները³ ներկայացվում են հետևյալ կերպ՝

³ Ժամանակակից հայոց լեզվի բացատրական բառարան, Երևան, հ. 1, 1969, հ 2, 1972, հ 3, 1974, հ 4, 1980: Բառարանից կատարված հղումները ներկայացվում են ԺՀԼԲԲ համառոտագրությամբ:

Ողղական	<ul style="list-style-type: none"> • Հոլովվող բառի սկզբնական՝ չթեքված անվանական ձևը [ԺՀԼԲԲ, 4, 591]
Սեռական	<ul style="list-style-type: none"> • Ցույց է տալիս առարկայի պատկանելությունը, վերաբերումը [ԺՀԼԲԲ, 4, 288]
Տրական	<ul style="list-style-type: none"> • Ցույց է տալիս այն առարկան, որին տրվում կամ մոտենում է մի բան և կամ որին հանգում է ենթակայի գործողությունը [ԺՀԼԲԲ, 4, 530]
Հայցական	<ul style="list-style-type: none"> • Այն հոլովը, որով դրվում է սեռի խնդիրը ներգործական բայի մոտ [ԺՀԼԲԲ, 3, 288]
Բացառական	<ul style="list-style-type: none"> • Ցույց է տալիս անջատում, ելակետ, պատճառ, ներգործող խնդիր և այլն [ԺՀԼԲԲ, 1, 306]
Գործիական	<ul style="list-style-type: none"> • Ցույց է տալիս այն առարկան , որի միջոցով, վրայով, միջով կամ որի հետ միասին կատարվում է ենթակայի գործողությունը [ԺՀԼԲԲ, 1, 440]
Ներգոյական	<ul style="list-style-type: none"> • «Մեջ» նշանակությամբ՝ տեղի ու ժամանակի հարաբերությունն արտահայտող հոլով [ԺՀԼԲԲ, 4, 28]

Ռուսերեն հոլովների անվանումները և նրանց բացատրությունները⁴ ներկայացվում են հետևյալ կերպ.

⁴Ռուսերենի հոլովների անվանումները և բացատրությունները ներկայացված են ըստ <https://ru.wiktionary.org/wiki/%D0%92%D0%B8%D0%BA%D0%B8%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C:%D0%97%D0%B0%D0%B3%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D0%BD%D0%B0%D1%8F%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%86%D0%B0> Հասանելի է 27.08.22թ.:

Именительный	<ul style="list-style-type: none"> • относящийся к имени, именуемый, называющий
Родительный	<ul style="list-style-type: none"> • притяжательное отношение
Дательный	<ul style="list-style-type: none"> • обычно выражающий какое-либо действие, направленное к предмету и производные от него
Винительный	<ul style="list-style-type: none"> • номинативно-аккузативного строя обозначается объект действия
Творительный	<ul style="list-style-type: none"> • связанный с процессом творения, творчества
Предложный	<ul style="list-style-type: none"> • По происхождению русский предложный падеж восходит к индоевропейскому местному падежу (локативу) и сохраняет его значение с предлогами «в», «на», «при».
Местный	<ul style="list-style-type: none"> • обозначающего место или время действия

Աշակերտը, իմանալով հետևյալ տեղեկությունները, պարտավորվում է դրանք հաղորդել խմբի անդամներին, որոնցից ամենաթույլ աշակերտը վերջում պետք է ներկայացնի խմբի աշխատանքը, պարզի, թե ինչ է սովորել իր ընկերներից:

Հետևե՛ք խմբի աշխատանքին: Հարկավոր է հետևել աշակերտների համատեղ աշխատանքին՝ համոզվելու համար, որ նրանց համագործակցությունը արդյունավետ է: Դասի պլանների «Համագործակցային խմբերի կազմում», «Գիտելիքի փոխանակում», «Նշումներ ուսուցիչների համար» մեթոդական հնարները կօգնեն վերահսկել խմբային ուսումնառության գործընթացը: Այսպես՝ ուսուցիչը, ճանաչելով աշակերտներին, պետք է կարողանա նրանց ճիշտ խմբերի բաժանել այնպես, որ

չհակասի աշակերտների ցանկություններին: Դրանցից հետո պետք է օգնի, որ աշակերտները ճշգրիտ կերպով կատարեն գիտելիքի փոխանակումը, օգնի նրանց օգտվել գրադարաններից, համացանցային կայքերից: Աշակերտները համագործակցության ժամանակ հատկապես կիրառում են խոսակցական և բարբառային բառապաշարային միավորներ, որոնք ուսուցիչը գրառում է նոթատետրում՝ դրանց հետագայում անդրադառնալու համար ոչ թե իբրև սխալներ, այլ իբրև տվյալ ոճին և լեզվին հատուկ իրողություններ:

Գնահատում: Առաջնորդվելով ժամանակակից ուսումնառության մեջ հայտնի Բ. Բլումի տաքսոնոմիայով՝ զարգացնել աշակերտների քննադատական մտածողությունը:

Բենիամին Բլումը իմացության դրսևորումները դասակարգել է հիերարխիկ ձևով՝ առանձնացնելով վեց մակարդակներ, որտեղ նախորդ մակարդակի արդյունքները հիմք են հանդիսանում իմացության ավելի բարդ մակարդակներ զարգացնելու համար՝ ցածրակարգ մտածողության հենքի վրա աստիճանաբար կառուցելով բարձրակարգ մտածողություն⁵:

Ակնհայտ է, որ այս սկզբունքի վրա հիմնված տարբերակված գնահատումը արդյունավետ կդառնա յուրաքանչյուր մակարդակին համապատասխան տրամաբանորեն ճիշտ կառուցված, փոխլրացնող առաջադրանքների, հարցադրումների կամ խնդիրների լրակազմի ստեղծման դեպքում: Վերջինս դիտարկել ենք «Հայոց լեզու» և «Ռուսաց լեզու» առարկաների ինտեգրված դասավանդման շրջանակներում «Հոլովի քերականական կարգը» թեմայի օրինակով:

Ենթադրվում է, որ այս եղանակով իրականացվող գնահատման գործընթացը կապահովի գիտելիքի ծավալի և խորքայնության չափելիությունը, ավելի օբյեկտիվ և վավերական կդարձնի գնահատումը՝ հիմքում ունենալով հստակ չափանիշներ: Գնահատման չափանիշների մասին հստակ պատկերացումների համակարգը բաց և թափանցիկ կդարձնի գնահատման գործընթացը՝ որոշակիացնելով ուսուցչի պահանջները, հասկանալի դարձնելով գնահատման նպատակները, ընթացակարգերը: Այդպիսով կբացառվեն նաև գնահատականի

⁵Դավոյան

Բ.Բլումի տաքսոնոմիան՝ որպես քննադատական մտածողության զարգացման տեխնոլոգիա <http://lraber.asj-oa.am/6534/1/295.pdf> Հասանելի է 29.08.22թ.:

նպատակահարմարության և ճշգրտության վերաբերյալ կասկածները՝ կանխելով ակադեմիական անազնվությունը: Այս ամենը կնպաստի աշակերտների՝ ուսումնական պարապմունքներին էլ ավելի ընդգրկվածությանը, ակտիվ որոնողական գործընթացի վերածմանը, ուսումնական մոտիվացիային, կրթական գործընթացի բոլոր մասնակիցների միջև փոխվստահության ամրապնդմանը: Վերջիններս ոչ միայն հնարավորություն կտան մասնագիտական տեղեկատվությանը տիրապետելուն, այլ նաև այդ տեղեկատվությունը սեփական որոշումներին ծառայեցնելու կարողություններ և հմտություններ ձեռք բերելուն:

Ստորև բերված աղյուսակում տարբերակված գնահատումը համապատասխանեցրել ենք նշված տաքսոնոմիայի մակարդակներին՝ ըստ գնահատման չափանիշների և տաքսոնոմիայով նախանշված աստիճանակարգման տրամաբանության (տե՛ս Աղյուսակ 1):

Աղյուսակ 1

Գնահատակա ն (ըստ20 միավորանոց սանդղակի)	Բ.Բլումի տաքսոնոմիայիմակարդակն եր	Նկարագրող բայեր
8-10	Գիտելիք Հայոց և ռուսաց լեզուների հոլովական համակարգի վերաբերյալ տեղեկատվությունը գտնել կամ հիշել:	Պատմել, ցուցադրել, թվարկել,կրկնել, սահմանել, մտաբերել, անվանել:
10-12	Ընկալում Ներկայացված տեղեկությունները բացատրել բնագրային օրինակներով :	Հանրագումարել,տարրականգուգահեռներտա նել, վերաձևակերպել, քննարկել:
12-14	Վիրառություն Տեղակատվությունը գործածել, գործադրել, կիրառել Կազմել նոր խոսք հայերենով և ռուսերենով՝ գուգադրելով հոլովական	Դիագրամկառուցել, գրաֆիկներկառուցել, գործողություններիվերածել, կիրառել, կիրառականհամեմատությունանել, կիրառությունիցհետևությունանել, տարրերըիրարհետհամադրել,

	ձևերը:	հարմարեցնել:
14-16	Վերլուծություն Ներկայացված խոսքերը վերլուծել, պարզել, թե ընկերներից յուրաքանչյուրը որքանով է ընկալել ուսումնասիրությունը:	Ուսումնասիրել, տարանջատել, դասակարգել, հայտնաբերել, զննել, տարբերակել, մասերի բաժանել, համեմատել, վերլուծել:
16-18	Համադրում Կազմել նոր խոսք: Հաղորդակցվել հայերենով և ռուսերենով:	Առաջադրել թեզ, կանխատեսել, ստեղծել, արտադրել, մոդիֆիկացնել, ընդլայնել, նախագծել, ձևակերպել, մշակել, կառուցել:
18-20	Գնահատում Հայոց և ռուսաց լեզուների հոլովակա՝ համակարգերի վերաբերյալ եզրակացություններ անել՝ անդրադառնալով խոսքի մասային փոփոխություններին:	Մեկնաբանել, հիմնավորել, որոշել, քննադատել, դատողություն անել, ռեյտինգավորել, արժևորել, գնահատական տալ:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

1. «Համագործակցային ուսումնառություն» մեթոդը ուսուցչի հնարավորություն է ընձեռում դասը դարձնել ավելի արդյունավետ հատկապես ավագ դպրոցում:
2. Միջառարկայական կապերի միջոցով բացահայտվում են միջգիտակարգային հարաբերությունները, և աշակերտները հասկանում են, որ իրենց ունեցած գիտելիքները անջրպետված չեն, և մի առարկայից ունեցած հմտությունները և կարողությունները կարող է կիրառել մյուս առարկան հասկանլու ճանապարհին:
3. Հոլովի քերականական կարգի իմացումը նպաստում է խոսքի կառուցմանը, որ համադրական եղանակով դասավանդելիս ավելի ակնառու է դարձնում լեզուների միջև եղած նմանությունները և տարբերությունները:
4. Համացանցային հնարավորությունների բազմազանությունը հատկապես երևում է համագործակցային դասերի ժամանակ, որտեղ որոնող և բացահայտող է ոչ թե ուսուցիչը, այլ աշակերտը:
5. Քերականական նշյալ իրողության դասավանդումը առնչվում է նաև միջդասարանային կրթությանը, որտեղ աշակերտները հիշում են անցած տարիներին սովորած նյութերը, վերարժևորում են դրանք և դասագրքերի համեմատություն են կատարում:
6. Կարևոր է դասագրքերի համապատասխանությունը. Բազմաթիվ անհամապատասխանություններ խոչընդոտներ են ստեղծում քերականական նույն իրողությունը զուգահեռաբար դասավանդելիս:
7. Համագործակցային ուսումնառության ժամանակ հատկապես կարևորվում է խոսքի մշակույթը: Այս դեպքում աշակերտները սովորում են նաև սովորեցնելու և բանավիճելու արվեստները:
8. Աշակերտներին հատկապես օգնում են «Ինֆորմատիկա» առարկայի գիտելիքները, քանի որ նրանք ինքնուրույն աղյուսակներ, գծապատկերներ և տրամագրեր են կառուցում, որոնց մեջ ակնհայտ է լինում նրանց աշխատանքը:
9. Գեղարվեստական բնագրերի լեզվի ուսումնասիրությունը զարգացնում է ոչ միայն բառացի, այլ նաև գեղարվեստական թարգմանության կարողությունները և հմտությունները:

10. Հիերարխիկ գնահատման միջոցով աշակերտներից յուրաքանչյուրը հասկանում է, թե իր ունեցած գիտելիքներով ինքը ինչ գործողություններ կարող է կատարել:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Բայբուրաթյան Ն., Գրձեղյան Ռ. և այլք, Ռուսաց լեզու 10, Երևան, 2017:
2. Դավոյան Ն., Բ.Բլումի տաքսոնոմիան՝ որպես քննադատական մտածողության զարգացման տեխնոլոգիա <http://lraber.asj-oa.am/6534/1/295.pdf> Հասանելի է 29.08.22թ.:
3. Եզեկյան Լ., Սարգսյան Ա., Սաքապետոյան Ռ., Հայոց լեզու 10, Երևան, 2021:
4. Եզեկյան Լ., Սարգսյան Ա., Սաքապետոյան Ռ., Հայոց լեզու 11, Երևան, 2022:
5. Ժամանակակից հայոց լեզվի բացատրական բառարան, Երևան, հ. 1, 1969, հ 2, 1972, հ 3, 1974, հ 4, 1980:
6. Կրթակարգի մշակման և ինտեգրման մոտեցումներ, Երևան, 2004:
7. https://ru.wiktionary.org/wiki/%D0%92%D0%B8%D0%BA%D0%B8%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C:%D0%97%D0%B0%D0%B3%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D0%BD%D0%B0%D1%8F_%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%86%D0%B0 Հասանելի է 27.08.22թ.:

**ՀՀ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ, ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ, ՄՇԱԿՈՒՑԹԻ ԵՎ ՍՊՈՐՏԻ
ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ
ՎԱՆԱԶՈՐԻ Հ. ԹՈՒՄԱՆՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ**

Հերթական ատեստավորման ենթակա ուսուցիչների վերապատրաստման
դասընթացներ

Աննա Նորիկի Սուքիասյան

Թեմա

ԱՇՏԿԱՆԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ՆԱՐ-ԴՈՍԻ ՊԱՏՄՎԱԾՔՆԵՐԻ ՀԻՄԱՆ ՎՐԱ

ՀԵՏԱԶՈՏԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔ

Ղեկավար՝

բ. գ. թ., դոցենտ Լիլիթ Պետրոսյան

ՎԱՆԱԶՈՐ 2022

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

Ներածություն.....	3
Գլուխ 1.....	5
Գլուխ 2.....	10
Գլուխ 3.....	11
Եզրակացություն.....	15
Գրականություն	16

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Հետազոտության արդիականությունը: Ուսուցումը ոչ միայն գիտելիքների ձեռքբերման գործընթաց է, այլև կյանքի առաջընթացին ակտիվորեն մասնակցող անձի զարգացման և դաստիարակության միջոց: Հանրակրթության գերխնդիրը այնպիսի շրջանավարտի ձևավորումն ու զարգացումն է, ով պատրաստ կլինի ապահովելու իր երկրի գիտատեխնիկական ու պատմամշակութային առաջընթացը, կկարողանա հայտնաբերել, ձևավորել ու զարգացնել և հասարակայնորեն արդյունավետ ու նպատակահարմար կերպով կիրառել իր բոլոր բարձրաժեք ընդունակություններն ու ձիրքերը, ստեղծագործական արժեքները և ստեղծարար ներուժը, խորը բովանդակություն հաղորդել իր օգտակար գործունեությանը՝ ծառայեցնելով ինչպես հայրենիք, այնպես էլ սեփական բարօրությանը:

Ժամանակակից գիտության բազմազան ոլորտների, մշակութային կյանքի, ազգամիջյան, հասարակական-քաղաքական հարաբերությունների տարաբնույթ զարգացումներն ազդում են լեզվական համակարգի հարստացման անհրաժեշտություն: Այս հարցում կարևորվում է ածականի ուսուցման դերը, որովհետև ածականով են բնորոշվում իրերը, երևույթներն ու հարաբերությունները (բազմակողմանի, հումանիստական, խաղաղապաշտ, սպառազինային և այլն):

Անառարկելի է, որ պատկերավոր, դիպուկ, ճկուն ու դրական հույզերով օժտված հարուստ խոսքը մարդուն օգնում է կառուցողական հարաբերություններ ստեղծել թե՛ յուրայինների և թե՛ օտարների հետ, լուծել բազմաթիվ հիմնախնդիրներ, պաշտպանել իր և իր միջավայրի շահերը, հիմնավորել սեփական դիրքորոշումները, բանակցություններին հաղորդել դրական ելքեր ակնկալող լիցք:

Այս հայտարարությունների շրջանակով էլ պայմանավորված էր ատենախոսության թեմայի հետազոտության արդիականությունը:

Հետազոտության նպատակը: Ուսումնասիրության նյութ դարձնելով ածականի անվան հատկանիշների ուսումնասիրումը միջին դպրոցում՝ ուսուցման ավանդական և ժամանակակից մեթոդների ու մեթոդական հնարների կիրառման ճանապարհով մշակել թեմայի արդյունավետությունը բարձրացնող մեթոդական ամբողջական համակարգ, որի կիրառումը կնպաստի ածական խոսքի մասի գործնական

յուրացմանը, նյութի գիտակցական, առավել տրամաբանված ըմբռնմանը, սովորողների բազմաբնույթ մտածողության զարգացմանը, բառապաշարի՝ ածականներով հարստացմանը, գրավոր և բանավոր խոսք կառուցելու հմտությունների մշակմանը:

Հետազոտության օբյեկտը: Հիմնական դպրոցի սովորողների կողմից ածական անվան ըմբռնման, բազմաբնույթ մտածողության ձևավորման, բառապաշարի հարստացման գործում ունեցած նրա դերի գիտակցման, իմաստավորման և գնահատման համակարգն է:

Հետազոտության առարկան: Ածական անվան ուսուցման գործընթացն է միջին դպրոցում:

Հետազոտության հիմնական նպատակի համաձայն առաջ են բերվել հետևյալ **խնդիրները՝**

1. Բացահայտել ածականների տեղն ու դերը միջին դասարանների աշակերտների խոսքում,
2. Մշակել և փորձարկել ուսուցման նոր եղանակները՝ որոշելու ածականի դերը տարբեր խոսքի մասերի համակարգում,
3. Բացահայտել ածականի շարունակական ուսուցման փուլերը լեզվի տարբեր բաժիններն անցնելիս,
4. Փորձարկել և դասակարգել ածականի ուսուցման այնպիսի արդյունավետ մեթոդներ, որոնք կնպաստեն այդ խոսքի մասի յուրացման գործընթացում սովորողների բառապաշարի հարստացմանը, բանավոր ու գրավոր խոսքի զարգացմանը,
5. Սահմանել ածականի գործածությամբ կապակցված խոսք կառուցելու քայլերը՝ բառ-բառակապակցություն-նախադասություն-կապակցված խոսք շղթայում,
6. Մշակել և փորձարկել թեմայի յուրացման արդյունավետությանը նպաստող վարժությունների համակարգ:

ԳԼՈՒԽ 1

ԱԾԱԿԱՆԸ՝ ՈՐՊԵՍ ԽՈՍՔԻ ՄԱՍ

Լեզվի բառապաշարը, ըստ նրա մեջ մտնող բառերի ամենաընդհանուր իմաստների և ձևաբանական ու շարահյուսական առանձնահատկությունների բաժանվում է որոշակի խմբերի, որոնք կոչվում են խոսքի մասեր:

Խոսքիմասային իմաստը բառի ամենաընդհանուր քերականական իմաստներից տարբերվում է իր մեծ ընդգրկումով և առավել ընդհանրությամբ: Յուրաքանչյուր խոսքի մասի մեջ կարող են միավորվել ամենատարբեր բառային իմաստ արտահայտող բառեր:

Ածականի խոսքիմասային կարգի մեջ մտնում են ոչ միայն հատկանիշների անունները, ինչպես փոքր, կարմիր, արի, չարևայլն, այլն այնպիսի բառեր, որոնք իրենց արմատային իմաստով ցույց են տալիս առարկա կամ գործողություն: Ածականը որպես խոսքի մաս ուսումնասիրվել է մի շարք լեզվաբանների (Մ. Աբեղյան, Է. Աղայան, Գ. Ջահուկյան, Մ. Ասատրյան, Ա. Ղարիբյան և այլն) կողմից: Անդրադարձել են ածականի քերականական հատկանիշներին, խոսքիմասային առանձնահատկություններին, կիրառմանը: Ըստ «Լեզվաբանական բառարան»¹ գրքի ածականը խոսքի մաս է, որը ցույց է տալիս առարկաների տարբերակված որակական հատկանիշները: Սովորաբար ածականները խմբավորվում են երկու հիմնական տեսակների՝ որակական և հարաբերական ածականների մեջ: Նախապես դիտվել է իբրև «անուն» խոսքի մասի տեսակ, առաջին անգամ առանձնացվել է ու համարվել է ինքնուրույն խոսքի մաս Ա. Մ. Գարագաշյանի կողմից:

Որակականներից բացի մյուս բոլոր ածականները լավ է կոչել հարաբերական կամ վերագրական ածականներ:

Ածականի ուսումնասիրումը միջին դասարաններում

Ժամանակակից դպրոցում կարևոր խնդիր է ավանդական թեմաների նորովի ուսումնասիրման առանձնահատկությունների մշակումը: Ածականի

¹Պետրոսյան Հ., Գալստյան Ս., Ղարագոյլյան Թ., Լեզվաբանական բառարան, «Հայկական ՄՍՀ Գիտությունների ակադեմիա», Երևան, 1975, էջ 4:

ուսումնասիրումը՝ որպես առարկայի հատկանիշ արտահայտող միավորի, ավանդական ուսումնասիրման մեջ վերլուծված և քննված իրողություն է, որը, սակայն, ունի նորովի դասավանդելու կարիք, որպեսզի աշակերտներին հետաքրքրի: Այդ նպատակով սույն ուսումնասիրության մեջ մենք հատկապես կարևորել ենք ածականի գեղագիտական արժեքի ուսումնասիրությունը, որն ըստ էության հաճախադեպ իրողություն է միջին դասարաններում, քանի որ «Հայոց լեզու» առարկայի դասավանդման ընթացքում աշակերտները հիմնականում ընթերցում են գեղարվեստական ստեղծագործություններ, որոնցում հաճախադեպ են գեղագիտական արժեքով գործածված ածականները:

Ավանդական ուսուցման մեթոդաբանությունն ածական անվան, ինչպես և յուրաքանչյուր քերականական իրողության ուսումնասիրումը ներկայացնում է երկու փուլով՝ քերականական նախագիտելիքներ և գիտելիքներ: Ժամանակակից մեթոդաբանության մեջ այս փուլերին է գումարվում նաև ածականի գեղագիտական արժեքի բացահայտումը գեղարվեստական ստեղծագործությունների ընթերցանության ժամանակ:

Ուսուցման առաջին աստիճանում՝ քերականական նախագիտելիքների հաղորդման ժամանակ, ածականներն անվանվում են աշակերտներին հասկանալի բնութագրող արտահայտությամբ՝ «հատկանիշ ցույց տվող բառեր», իսկ երկրորդ աստիճանում անվանվում են քերականության մեջ ընդունված եզրույթով՝ «**ածական**»: Սրա ընդհանուր իմաստների ու մյուս խոսքի մասերի նկատմամբ ունեցած փոխհարաբերությունների մասին գիտելիքներն ուսումնասիրվում են միջին դասարանների «Ձևաբանություն» բաժնում, հետևյալ բաշխմամբ.

- բառերիփոփոխությունը խոսքի մեջ,
- հիմքը և վերջավորությունը,
- քերականականիմաստը և քերականական ձևը²:

Խոսքի մասերի ուսումնասիրումը ձևաբանական գիտելիքների ուսումնասիրումն է, որի յուրացման համար պահանջվում է.

² Տե՛ս Հայոց լեզու, գրականություն, Հանրակրթական հիմնական դպրոցի առարկայական չափորոշիչ, Երևան, 2011, էջ 11:

- Տվյալ կարգին պատկանող բառերի ընդհանուր նշանակության գիտակցում՝ կապված դրանց ձևական հատկանիշների հետ,
- Տվյալ խոսքի մասի քերականական հատկանիշների համակարգի վրա հենվելու կարողություն:

Միջին դասարաններում ձևաբանական գիտելիքների ուսումնասիրումը կատարվում է եռաստիճան համակարգով.

1. Աշակերտները խոսք են կազմում, իրենց մտքերն ու զգացմունքներն արտահայտում են նախադասությունների միջոցով:
2. Նախադասություններից առանձնացվում են բառերը, կատարվում են հարցադրումներ, որոշում, թե բացի բուն բառիմաստից՝ ի՞նչ են արտահայտում բառերը՝ առարկա՞, գործողություն՞ և, թե՞ առարկայի հատկանիշ:
3. Ընդհանրացնում են առարկա, գործողություն և հատկանիշ ցույց տվող բառերը՝ դրանք անվանում խոսքի մասեր և դասակարգում համապատասխան խմբերում:

Կարևոր է այն հանգամանքը, որ քերականական գիտելիքների ուսումնասիրումն ունի ոչ միայն լեզվական օրինաչափությունների ուսուցման ու գիտակցման բնույթ, այլ նաև աշակերտների բառապաշարի զարգացման, նախադասության մեջ բառերի ճիշտ կապակցման և ուղղագրական կարողությունների յուրացման:

Միջին դասարաններում խոսքի մասերի ուսումնասիրումը կազմակերպվում է «գոյական > ածական > թվական > դերանուն > բայ» հաջորդականությամբ, որն անընդհատ ուսումնասիրվում է զուգադրման եղանակով: Ինչպես՝ գոյական անունների տարբերակումից հետո աշակերտներին հանձնարարվում է առարկա ցույց տվող բառերից ածանցման միջոցով կերտել գործողություն ցույց տվող բառեր՝ բայեր, հատկանիշ ցույց տվող բառեր՝ ածականներ: Այնուհետև հանձնարարվում է կազմել բառակապակցություններ՝ զուգադրելով գոյականներն ու բայերը, գոյականներն ու ածականները և այլն:

Խոսքի մասերի տարբերակման հիմքում ընկած է ճիշտ հարցադրման ռազմավարությունը, որի արդյունքում աշակերտներն առանձնացնում են նույն հարցին պատասխանող բառերը, որոնց հատուկ է նույն քերականական վերջավորություններով հանդես գալը: Խոսքի մասերի ուսումնասիրումը միջին

դասարաններում անպայմանորեն կատարվում է բնագրի ընթերցանության շրջանակներում: Ընթերցված և բովանդակությունը բացահայտված բնագրից աշակերտները հեշտությամբ են դուրս գրում առարկա, գործողություն կամ հատկանիշ ցույց տվող բառերը, կազմում դրանց զուգահեռ քերականական ձևերը, դրանք կիրառում բառակապակցությունների, ինչպես նաև նոր նախադասությունների մեջ: Ածականների ուսումնասիրումը միջին դասարաններում միատարր չի կազմակերպվում, և սրանք ուսումնասիրվում են նաև այլ լեզվական իրողություններին զուգահեռ: Այսպես.

1. Ածականները զուգադրվում են բառերի ձևաիմաստային խմբերին և առաջարկվում է ներկայացնել ընտրված բառերի հոմանիշներն ու հականիշները, որոնք անվանվում են «ընկեր» և «հակառակորդ» բառերով: Բնականաբար այս առաջադրանքի հիմքում ընկնում է այն գաղափարը, որ նույն կամ հակառակ իմաստ ունեցող զույգերը միևնույն խոսքի մասին են պատկանում:
2. Խոսքի մասերի ուսումնասիրման կարևոր մեթոդներից է նկարների անվանումը և ներկայացումը: Հաճախ են աշակերտներին հանձնարարվում անվանել նկարում պատկերված իրողության «ի՞նչ», «ի՞նչ անել» և «ինչպիսի՞նք», «ինչքա՞ն» հարցերին պատասխանող բառերը: Այսպիսով՝ քերականությունը կոչվում է «պատկերագարդ», քանի որ աշակերտներն իրենց իմացած լեզվական իրողությունները որոնում են նաև նկարներում կամ դրանք արտահայտում են նկարներով, ձեռագործ աշխատանքներով: Այս դեպքում հատկապես կարևորվում են միջառարկայական հարաբերությունները, և խոսքի ճիշտ զարգացման հեռանկարը ավելի ակնհայտ է լինում³:

Ածականների ուսումնասիրումը կազմակերպվում է նաև նկարագրության եղանակով, հանձնարարվում է նկարագրել կենդանիներ, մարդկանց կամ շրջապատող աշխարհի յուրաքանչյուր երևույթ՝ բացահայտելով միմյանց կապակցվող բառերի միջև եղած տրամաբանական կապերը:

Բառերի գեղագիտական արժեքի ըմբռնումը զարգացնում է աշակերտի կապակցված խոսքը՝ ազդելով լեզվական համակարգի կատարելագործման

³Տե՛ս Մկրտչյան Գ., Պատկերագարդ քերականություն, Երևան, 2017, էջ 19:

գործընթացի վրա նկատարելագործելով արտահայտչամիջոցների ձևերնուեղանակները: Այս հարցում կարևորվում է դասընթացների միջոցով բովանդակային նյութի հաղորդումը և հմտությունների զարգացումը, որն իրականացվում է ոչ միայն ակադեմիական գիտելիքների և հմտությունների զարգացնող առարկաների, այլ նաև կրթադաստիարակչական նշանակություն ունեցող, արվեստը բացահայտող բնագրերի դասավանդմամբ:

Անառարկելի է, որ պատկերավոր, դիպուկ, ճկուն զուգադրումներով օժտված հարուստ խոսքը մարդուն օգնում է կառուցողական հարաբերություններ ստեղծել թե՛ յուրայինների և թե՛ օտարների հետ, լուծել բազմաթիվ հիմնախնդիրներ, պաշտպանել իր և իր միջավայրի շահերը, հիմնավորել սեփական դիրքորոշումները:

ԳԼՈՒԽ 2
ԱԾԱԿԱՆԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Միջին դպրոցում դասավանդվող հայոց լեզվի ուսուցման մեթոդիկան դիտարկում ենք որպես պատմական ըմբռնում՝ այդ համատեքստում քննելով ածականի ուսուցման հիմնախնդիրները դրանց լուծման մեթոդիկան:

Լեզվի պատմական զարգացման ընթացքում տեղի են ունենում բառերի խոսքիմասային պատկանելության տեղաշարժ: Ուսուցման ժամանակ կարևոր է անդրադարձ կատարել ածական-մակբայ, ածական-գոյական տարբերությանը:

Պետք է կանոնել հետևյալ դրույթները⁴ ածականը ուսուցանելիս՝

1. Ածականի ուսուցումը միջին դպրոցում կարևոր դեր է խաղում աշակերտների բառապաշարի հարստացման և պատկերավոր խոսքի զարգացման գործում:
2. Ածականների օգնությամբ հարուստ ու կապակցված խոսք կառուցելու կարողության զարգացմանը միտված աշխատանքները պիտի իրականացվեն բացառապես լեզվական վարժությունների յուրացման միջոցով, գործնական ճանապարհով:
3. Ածականի ուսումնասիրման գործընթացում պետք է հենվել ոչ միայն հայոց լեզվի և հայ գրականության, այլև հումանիտար այլ առարկաների դասընթացների՝ պատմության, կրոնի, հայրենագիտության և միջառարկայական այլ կապերի վրա:
4. Դպրոցականների՝ ածականներով հարուստ և պատկերավոր խոսք կառուցելու կարողության ձևավորման ուղղությամբ տարվող աշխատանքները չպետք է սահմանափակվեն միայն հիմնական դպրոցի հայոց լեզվի դասագրքերի ընձեռած հնարավորություններով. այն պետք է կրի շարունակական բնույթ՝ աշխատանք իրականացնելով նաև արտադասարանական ընթերցանության միջոցով:
5. Կարևորվում են ածականի ուսուցման միջոցով բառապաշարի հարստացման ու խոսքի զարգացման գործընթացին նպաստող մեր կողմից երաշխավորվող մեթոդներն ու հնարները և դրանց գործադրման ուղիները:

⁴ **Ղարիբյան Ա.**, Հայ մանկավարժական լեզվաբանություն, «Լույս» հրատարակչություն, Երևան, 1969, էջ 169-170:

ԳԼՈՒԽ 3 ԱԾԱԿԱՆԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ԲՆԱԳՐԻ ՀԻՄԱՆ ՎՐԱ

Մինչ անական անունը ուսումնասիրելը, դասարանը բաժանում ենք երեք խմբի և յուրաքանչյուր խմբին առանձին-առանձին համապատասխանաբար հանձնարարվում է ընթերցել Նար-Դոսի «Ադամամութին»,⁵ «Ինչպե՞ս բժշկեցին», «Թե ինչ եղավ հետո, երբ շաքարամանից երկու կտոր շաքար պակասեց» պատմվածքները և դուրս գրել հատկանիշ ցույց տվող բոլոր բառերը: Ածականի ուսուցման առաջին դասին զրույցի մեթոդով փորձում ենք հասկանալ, թե երեխաներն ինչ գիտեն անականի մասին, քանի որ տարրական դասարաններում նրանք որոշակի պատկերացում ունեն արդեն: Իրենց դուրս գրած բառերին հարցեր տալով՝ վեր են հանում անականի հարցերը:

Առաջին խմբի երեխաներին հանձնարարված էր «Ինչպե՞ս բժշկեցին» պատմվածքը: Այս պատմվածքում գործածված են մեծ, փարթամ, հավիտենական, ծուռտիկ-մուռտիկ, նեղլիկ, կույր, խարխուլ, փոքրիկ, հողածածկ, տափակ, խեղճ թշվառ, ջուլհակ Թորոս, Ժիր, Նահապետական, խեր, միալար, սպիտակափառ, սպիտակ, թավ, խորցից-ցից, թիթեղյա, խորին, ձերունի հայր, անտեր-անտիրական, ասիական, տարօրինակ, ուրախ, ծանրաբարո, սակավախոս, աստվածուհի, ամենապաշտելի, տխուր, մանուկհասակ, բարի, չար, հեռու-մոտիկ ազգականներ, թոքախտավոր, երիտասարդական, ազատ շարժումներ, անմիտ, թույլ, դողդողուն, սարսափահար, կաշվե, սառը, ցամաք հաց, ուժեղ, այրի կին, զրբաց և հեքիմ Գրիգոր, անվրեպ, խոշոր, կանխիկ, սրտացավ, կլորիկ, պստիկ, ժպտուն, մաքուր, կարմիր, դեղին, ոսկոզոձ, նեղ, կարճ, ճարպոտ, ծծկեր, տկլոր, մետաքսե, կաշեկազմ, հաստ. խելագար, սպասողական, կատարյալ, կիսախավար, պսպղուն, խորհրդավոր, հանդիսավոր, սոսկալի, կեղտոտ, հստակ, դողդողուն, ներքին, մութ, նախապաշտպանված, բարեպաշտական, խավար, անհաճո, դաժան, ժպտերես, երկայն, շորիկ-մորիկ, մտազբաղ, կցկտուր, սրտամաշ, միալար, բութ, աղեկտուր, երերուն, ձեր, շրջիկ, դատարկ, կանացի, սովորական, արտակարգ, լայն, ֆիզիկական, վստահ, երկաթի (երկաթե), ցաքուցրիվ, մարդավարի, համարձակ,

⁵Նար-Դոս, Պատմվածքներ, «Լույս» հրատարակչություն, Երևան, 1980, էջ 3-20:

սուր, թույլ, չարագուշակ, սպառնական, անգոր, ծաղրական ածականները:

Երկրորդ խմբի երեխաները դուրս են գրել «Աղամամութին» պատմվածքի ածականները՝ պստիկ, լղար, մեծ, կթան, խոնավ, հին, հնամաշ, երկարատև, սուր, ցուրտ, լույսաշխարհ, ցամաք, դառը, տաք, լավ, չթի (չթե), ցեցակերշալ, զերք, ամենամեծ, փոքրիկ, փողոցային, համարձակ, կարճ, խոնավ, անհոգ, կատաղի, մանկական, մերկ, ուժգին, ուրախական, ուրախ, երջանիկ, սոսկալի, հավաքական, չոր, անխնա, տկլոր, արժանի, խրատական, միալար, սոսկալի, անլուր, անեծքներ, հարուստ, աշնանային, կարճատև, մութ, անտեր, տաք, հաստ, նոր, անշարժ, ծանր, սև, ալկարմիր, թանձր, անտանելի, տարօրինակ, անսովոր, կարմիր, մերկ, նորածին մանուկ:

Վերջին խմբին բաժին էր ընկել «Թե ի՞նչ եղավ հետո, երբ շաքարամանից երկու կտոր շաքար պակասեց» պատմվածքը, որտեղից դուրս էին գրել ընդարձակ, ամայի, հնօրյա, ցածրիկ, հողե, սպիտակ, ինաձև, կարմիր, ծանր, անշարժ, շահել, չթի(չթե), հնամաշ, մաքուր, սուր, բարակ, տարօրինակ, ապուշ, ծիծաղկոտ, փամփիլիկ, թեթև, թխիլիկ, սև, կիսափելագար, չար, կռվարար, կատարյալ, հզոր, ազդու, անսագ, թաղական, ճարտար, ֆիզիկական, ցածրահասակ, լղար, արտուշարժ, պստիկ, պլպլուն, ջղային, սուր, անատիթ, թիթեղյա, ծայրահեղ, սուր-սուր, անգոր, նրբազգաց, կատաղի, ցանցառ, նեղ, երկարատև, անտանելի, պառավ, կապույտ, փոքրիկ, պղտոր, հոգնատանջ, սև, կիսափակ, դեղին, մանր, անջնջելի, որբ, պառավտատ, ավելի մեծ, ոչպակասվայրագ, մշտական, ծակ, վճիտ, լպրծուն, կիզել, հուսահատական, ներքին, բուռն, ահագին, կոպիտ, անտաշ, հսկա, խոշոր, շլապինդ, արևառ, թավամագ, լայն, անկրունկ, երկարաճիտ, կանաչի, սարսափելի, սպառնազին, հորինական, տարօրինակ, նախնական, դատական ածականները:

Ուսուցչուհու նախաձեռնությամբ դուրս գրած բառերը խմբավորում են ըստ կազմության՝ պարզ, ածանցավոր, բարդ, բարդաձանցավոր: Աշխատանքը կատարելուց հետո ուշադրություն ենք դարձնում ածանցավոր ածականներին: Այստեղից հետևություն են անում, թե որ ածանցներով կարող ենք ածականներ կազմել:

Պարզ	Ածանցավոր	Բարդ	Բարդաւծանցավոր
Մեծ	Անգոր	Քարուքանդ	Ծանրաբարո
Կույր	Կատաղի	Թավամազ	Թոքախտավոր
Տխուր	Ապուշ	Կիսախակ	Դողդոջուն
Թույլ	Փոքրիկ	Ոսկեգօծ	Բարեպաշտական
Սև	Նահապետական	Սուր-սուր	Հնօրյա
Պղտոր	Թիթեղյա	Ալկարմիր	Պլպլան
Կարճ	Աշնանային	Արագաշարժ	Հուսահատական
Տաք	Սոսկալի	Կարճատև	
Մերկ	Ժպտուն	Ցածրահասակ	
Դեղին	Կատարյալ	Միալար	
Հսկա	Չթե	Ծծկեր	
	Ծիծաղկոտ		
	Կիզիչ		
	Սպառնազին		

Երեխաները, օգտվելով դասագրքից, կավելացնեն ածականակերտ ածանցների ցանկը:

Երեխաների համար նորույթ է ածականների տեսակները, քերականական հատկանիշները: Ածականի կազմության ուսուցման առանձնահատկությունների բացահայտման գործում կարևորում ենք որակական ածականներ կերտող նախաւծանցները և հարաբերական ածականների կերտող ածանցները, բաղադրյալ ածականների բաղադրյալ հիմքերի բառակազմական նշանակությունը: Օգտագործելով Ֆրայերի մոդելը, ուուցիչը կմեկնաբանի, թե ի՞նչ է որակական և հարաբերական ածականները, ինչպե՞ս տարբերել միմյանցից համեմատության աստիճանը, ինչպե՞ս է կազմվում, որ ածականներին է հատուկ համեմատության աստիճանը:

Ֆրայերի մոդել	
<p>Էական բնութագիրը</p> <p>Որակական - հատկանիշ, որը հատուկ է տվյալ առարկային անկախ ուրիշ առարկաներից:</p> <p>Հարաբերական-առարկայի վերաբերություն կամ հարաբերություն, այսինքն՝ արտահայտում են կապը ուրիշ առարկաների հետ:</p>	<p>Համեմատության աստիճաններ</p> <p><i>դրական</i> <i>բաղդատական</i> <i>գերադրական</i></p> <p>ժիր ավելի մեծ ամենամեծ</p> <p>բարի ավելի լավ ամենապաշտելի</p>
<p style="text-align: center;">Օրինակներ</p> <p><i>Որակական հարաբերական</i></p> <p>Խեղճ թիթեղյա</p> <p>Կարմիր թավամազ</p> <p>Թանձր հնօրյա</p> <p>Վճիտ աշնանային</p>	<p>Չունեն համեմատության աստիճաններ որոշ ածականներ</p> <p>կույր, ծծկեր, մերկ, ըկլոր, որբ</p> <p>Հարաբերական</p> <p>Նահապետական, աշնանային, թոքախտավոր, թիթեղյա</p>

Երեխաները, վերլուծելով բնագիրը, նկատում են, որ որոշ գոյականներ ածականի արժեք ունեն (ջուլիակ Թորոս, գրբաց Գրիգոր, հեքիմ Գրիգոր, ծերունի հայրս), որոշ մակբայներ ևս ածականի արժեք ունեն (հեռու-մոտիկ ազգականներ), ուսուցչի ուղղորդմամբ վեր է հանվում գոյական II ածական, մակբայ II ածական, տարածք բառերը և աշակերտները համոզվում են, որ խոսքիմասային բառերն ըստ ձևաբանական արժեքների գործառական հաճախականություն լինում են երկարժեք: Կարևորվում է նաև ածականի գոյականաբար կիրառվելը: Գոյականաբար գործածվելիս հոլովվում է, կատարում է գոյականին հատուկ բոլոր պաշտոնները: Բնագրերից գտնում ենք համապատասխան օրինակներ: Վերջում բնագրերից վերցնում ենք որևէ հատվածներ, հանում գործածված ածականները և նկատում ենք, որ տեքստը կորցրեց իր իմաստը, գեղարվեստական արժեքը: Հետևություն են անում երեխաները, որածականը կարևոր դեր ու նշանակություն ունի գեղեցիկ, ճիշտ խոսք կազմելու համար, հարստացնում է բառապաշարը:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Ամփոփելով ավարտական աշխատանքը եկել ենք հետևյալ եզրակացության.

1. Որպեսզի ածականի ուսուցումը նպաստի աշակերտների բառապաշարի հարստացմանը, խոսքիզարգացմանըևպատկերավորմտածողությանը, այլև պետք է իրականացնել ինդուկտիվ նշանակումով:
2. Ածական անվան ուսումնասիրումը ձևավորվում է գոյական-ածական բառակապակցությունների միջոցով կապակցված խոսք կազմելու կարողություն, ունակություն ու հմտություն: Ապահովում է անկաշկանդ հաղորդակցելու, սեփական հույզերն արտահայտելու կարողություն:
3. Ածականի տեսակների աստիճանակազմության և ձևակազմության գիտակցական յուրացումը խորացնում է սովորողների տեսական գիտելիքները, բացահայտում է բառակազմության բազմատեսակ դրսևորումները հայերենի բառակազմության միջակա մակարդակում:
4. Ածականի ձևաբանական տարաբժեքության ուսումնասիրումը հնարավորություն է տալիս գիտակցելու ածականի խոսքիմասային առավելությունները հարաբերական խոսքի մասերի՝ գոյականի և մակբայի հետ, որը նպաստում է խոսքում, այդ կարգի բառերի ճիշտ արժևորմանը, որի արդյունքում աշակերտները յուրացնում են տեսական հարցեր:
5. Ածականի, նրա հատկանիշների ուսուցմանն ուղղված վարժությունների համակարգն է իր տարատեսակ դրսևորումներով կարող է նպաստել այդ խոսքի մասի համակողմանի ուսուցմանը, օգնել նրա յուրացման գործընթացին:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Բարսեղյան Հ., Հայոց լեզու 7, «Ատդիկ գրատուն» հրատարակչություն, Երևան, 2021:
2. Ղարիբյան Ա., Հայ մանկավարժական լեզվաբանություն, «Լույս» հրատարակչություն, Երևան, 1969:
3. Նար-Դոս, Դպրոցական գրադարան մատենաշար, «Լույս» հրատարակչություն, Երևան, 1980:
4. Պետրոսյան Հ., Գալստյան Ս., Ղարաբույյան Թ., Լեզվաբանական բառարան, «Հայկական ՄՍՀ գիտությունների Ակադեմիա» Երևան, 1975:

**ՀՀ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ, ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ, ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ԵՎ ՍՊՈՐՏԻ
ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ**

ՎԱՆԱԶՈՐԻ Հ. ԹՈՒՄԱՆՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ

Հերթական ատեստավորման ենթակա ուսուցիչների վերապատրաստման
դասընթացներ

ԱՐՄԻՆԵ ՄԱՐՏԻԿԻ ՀՈՎՍԵՓՅԱՆ

Թեմա՝ «Խոհական և պատկերավոր խոսքի արտահայտության զուգորդումը
Շիրազի «Բիրլիական» պոեմում»

Առարկա- Հայ գրականություն

Հետազոտական աշխատանք

Ղեկավար՝ Գ. Մալումյան

ՎԱՆԱԶՈՐ 2022

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

Ներածություն.....	3
Սյուժե.....	5
Գաղափար և կառուցվածք.....	7
Եզրակացություն.....	10
Օգտագործված գրականության ցանկ.....	11

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

«Ցավը տվեց սարերին՝

Մարերը չտարան...

Ցավը տվեց մարդուն՝

Մարդը տարավ»

Պոեմի բնաբանը ժողովրդական բանահյուսությունից է վերցրած: Այս իմաստությունը արտահայտում է մարդու հզորության միտքը և վշտերին դիմակայած մարդկային ուժի գերազանցությունը չարիքի ու բռնության ուժերի դեմ: Հեղինակի խոսքարվեստի կատարելությունը պայմանավորված է նրա կերտած կերպարների և պատկերների (պատկեր-գործողություն, պատկեր-խոհ) հաջողվածությունից, որովհետև պատկերը ոչ միայն ինքնուրույն արտահայտչամիջոց է, այլև տարբեր արտահայտչամիջոցների ներթափանցումով մտահղված ամբողջություն: Լեզվաոճական ուսումնասիրություններում երբեմն նախապատվությունը տրվում է տվյալ պատկերի ներսում առկա արտահայտչամիջոցների վերլուծություններին:

Ուսումնասիրության գլխավոր նպատակն է քննել խոհական և պատկերավոր խոսքի արտահայտության գուգորդումը Շիրազի <<Բիբլիական>> պոեմում: Աշխատանքում առաջադրել ենք հետևյալ խնդիրները:

- Խոհական խոսքի արտահայտչությունը
- Պոեմի գաղափարը
- Պատկերավոր խոսքի վերլուծությունը

Պոեմի ուսումնասիրությունը ունի արդիական նշանակություն. կատարելության կարոտը, ներդաշնակության ծարավը, հոգու խաղաղության հասնելու տենչանքը,

գեղեցիկ գալիքի երազը և այլ տող-պատկերները բնորոշ են ապագայի բազում երազանքներ կերտող մարդուն:Շիրազը պոեմում ծավալում է աստվածամարտության ժողովրդական մի դրամա, ուր արարիչը հանդես է գալիս իր պայմանական հզորությամբ և գոյության ժխտումով:Ստեղծելով աշխարհը՝ արարիչը մի պահ տարակուսեց՝ ու՞մ տար վիշտը, << ո՞վ ուներ մի սիրտ՝ այնքան լայն ու մեծ, որ վշտի խայթը անխռով տաներ>>:

Ու ցավն առնելով արարողն էլի,

Խորհում էր՝ ու՞մ տար,որ գեթ մի գիշեր

Անխռով տաներ պարզևն ահալի

Որ, ավա՛ղ, ինքն էլ չէր կարող տանել,

Մոսկաց, թե ցավը կմնա իրեն...:

Աստվածային ամենակարող <<որոնումների>> ճանապարհին հանդիպում է մարդը՝ երկնային վշտի ու գեղեցկության, բանականության ու խոր զգացմունքի, հավատի ու ստեղծման կրողը: Եվ ահա մարդն անցնում է կատարելության և ներդաշնակության, ինքնաճանաչման ու մարդկայնացման ուղին, խորտակում է աստվածաշնչյան հավատը և հաստատում իր բանականության իշխանությունը:

Եվ աստծուց հզոր՝ ինքն էլ արարեց

Չեղած հրաշքներ աշխարհի վրա,-

Իր արարչության խնդությամբ խեղդեց

Մարդը բյուր դարեր բյուր ցավերն իրա:-

Մարեց կրակով իր ստեղծագործ՝

Ցավերի ծովը իր մի բուռ սրտում,

Եվ տիեզերքում լոկ մարդը՝ անեղծ
Վշտին հաղթելով՝ դարձավ իմաստուն:

Երկրի ու երկնքի մեջտեղում կանգնել է մարդը և մարդու մեջ խտացված ողջ մարդկությունը: Ոչ թե աստված ստեղծեց մարդուն, այլ մարդն իր ահից ստեղծեց աստծուն: Այս միտքը խոսում է այն մասին, որ կատարյալը մարդու մեջ է և մարդու տենչը՝ հասնելու կատարելության: Պոեմը աչքի է ընկնում գեղարվեստական կատարելությամբ:

Փոխաբերությունների, համեմատությունների և մակդիրների թարմությունը նոր տեսանկյուն են բացել մարդու ու աշխարհի հարաբերության մեջ ավելի ցայտուն ուրվագծել բնությունը:

Ամպերով գոռաց երկինքը զարհուր
Ցավից անձրևը կարկուտի փոխվեց
Անեծք կայծակեց ու լացեց անհույս
Ու մնաց լուսինն աչքում երկնքի
Որպես մի շիթը սառած արցունքի:

Այս և այլ պատկերներ փոխաբերությունների ամբողջական ձուլվածքներ են: Անդրեյ Դեմենտևը Շիրազին անվանել է <<Փոխաբերական բանաստեղծ>> և <<Բիբլիական>> պոեմը համեմատել Եսենինի և Գիլյենի ստեղծագործությունների հետ:

Մեծ հետաքրքրություն են ներկայացնում նաև երկի դիպաշարային առանձնահատկությունները, որոնք տանում են դեպի առասպելապատմական անցյալը:

Արարիչը կանգնած է իր ստեղծագործության առջև: Աշխարհն արարող անհայտ ոգին ստեղծել է տիեզերքն ու համայն աշխարհը: Լույսի հրճվանքը տվել է երկնքին,

կապույտ ծիծաղը ծավալել է ծովերի վրա, ճերմակ ժպիտը սփռել է ձյուներին, և իր մոտ է մնացել միայն վիշտը: Մտածում է աստված, թե ու՞մ տա վիշտը և ո՞վ ունի լայն ու մեծ սիրտ որ այն անխռով տանի: Ու այսպես ո՛չ ծաղիկները, ո՛չ գազանները, ո՛չ անսասան լեռները, ո՛չ դաշտերը, ո՛չ ծովերը և ո՛չ երկինքը և ո՛չ էլ աստղերը վշտին չեն դիմացել: Եվ այսպես աղավաղվել է մանուկ աշխարհի դիմանկարը և չկա մտքի ու բանականության կարգավորող ձեռքը որով միայն աստծո աշխարհը կատարյալ և ամբողջական կլիներ:

Եվ հառաչեցին լեռները ցավից
Անեծք ժայթքեցին հրաբուխներով,
Ցավից լանջերին խոցեր բացվեցին՝
Դարձան անդունդներ և խորանալով
Այն սեզ լեռների տանջանքը լացին
Եվ արցունքները գետերի փոխված,
Իբրև լեռների լեզուն փրփրած՝
Խոցված լեռների անեծքն են լալիս,
Իսկ գազաթների ձյունն հավերժացած
Սառած արցունքն է, որ ցած չի գալիս:

Ու խորհում է Աստված, թե ցավը կմնա իրեն: Եվ այդ պահին նա նկատում է մարդուն, և հասկանում, որ միայն մարդն է, ով կդիմակայի վշտին: Եվ մարդն էլ զգաց, որ ամենամեծ վիշտը դա մահն է:

Եվ կովի ելավ մահվան դեմ մահով,-
Գերեզմանի դեմ դնելով մանկան
Ոսկի օրոցքը՝ իր հույսն օրորեց,
Իր մահը դարձրեց գոյի հոլովում՝
Ու սերնդաշար ապրեց վերստին՝

Տանելով դժնի վիշտը մոր մահվան
Դիմացավ որդոց անհետ կորստին,
Տարավ դառնանուշ տանջանքը սիրո
Տոկաց բնության խոլ աղետներին,
Ու լցված կյանքի ծարավուտ սիրով՝
Դիմացավ այրող վերքերի ցավին:
...Եվ տիեզերքում լոկ մարդը անեղծ
Վշտին հաղթելով՝ դարձավ իմաստուն...
Եվ ինչու՞ միայն մարդը կարողացավ դիմակայել վշտին և ահա.

Բայց իր թույնի հետ վիշտն էլ մեղր ունի՝
Վիշտը՝ մեծ դայակն իր մանուկ մտքի,
Վիշտը, որ դարձավ հույսի օթևան...:

Այս տողերը այն բանալին են, որ մեզ ասում են, թե վշտի հետ տրվում է նրա հաղթահարման միջոցը: Դիմանալով իր ճամփին հանդիպած բոլոր փորձություններին՝ մարդը կարծես հիանում է իրենով և ցանկանում իմանալ, թե ով է ստեղծել իրեն:

Բայց իմաստնացած մի պարմանի պես՝
Մարդն էլ իրենով հիացավ կարծես,
Ու մեծ տենչանքի ու կրքի ճամփով
Ելավ փնտրելու իր ստեղծողին:

Մարդը դարեր շարունակ փնտրեց իր ստեղծողին, փորձեց նմանվել, չափվել և նույնիսկ հասնել նրան, սակայն երբ չգտավ, էլ չապավինեց ոչ մի աստծո: Բայց ահա պոեմի վերջին տողը մեզ հուշում է, թե Մարդը գտավ աստծուն.

Այնինչ՝ նիրհում է աստված իր հոգում:

ԳԱՂԱՓԱՐԸ ԵՎ ԿԱՌՈՒՑՎԱԾՔԸ

<<Ցավը տվեց սարերին՝

Սարերը չտարան...

Ցավը տվեց մարդուն՝

Մարդը տարավ>>

Այս տողերում խտացված է պոեմի ողջ գաղափարական բովանդակությունը: Այս իմաստությունը մի կողմից արտահայտում է մարդու հզոր միտքը, մյուս կողմից մարտահրավերն ընդունած մարդկության հաղթանակը չարիքի ու բռնության ուժերի դեմ:

Նախ անհրաժեշտ է սովորողներին գիտելիքներ հաղորդել, իսկ եթե արդեն ունեն, հիշեցնել, որ պոեմն ունի երեք հիմնական տեսակ՝ քնարական, քնարաէպիկական, էպիկական, բացատրել, թե դրանցից յուրաքանչյուրն ինչ ձևաբովանդակային հատկանիշներ ունի, ապա Շիրազի «Բիբլիական» պոեմի վերլուծության միջոցով ցույց տալ, թե այն պոեմի որ տեսակին է պատկանում:

Շիրազի այս պոեմի ուսուցումը մեթոդական հետաքրքիր լուծումներ կարող է ունենալ, քանի որ գաղափարակն առումով բազմաշերտ է, աշակերտների հոգեբանական և գեղագիտական դաստիարակության մեջ էական դեր կարող է խաղալ:

Աշակերտներին կարելի է հանձնարարել T-աձև աղյուսակով համեմատական ուսումնասիրություններ կատարել, աստվածաշնչյան բնագիրն ընթերցել որպես երկի հիմք, թեկուզ թույլ զուգահեռներ գտնել երկու բնագրերի միջև՝ վերլուծությունը կառուցելով այդ համեմատական հիմքի վրա:

Շիրազի այս ստեղծագործությունը նվիրված է մարդուն, նրա ցուցաբերած ուժին և այն հնարամտություններին, որով օժտված է նա: Շիրազը իր բանաստեղծական ընկալումով պատմում է աշխարհի ստեղծման մասին:

Իրեն հատուկ շքեղ ոճով, գեղեցիկ համեմատություններով և պատկերավորության միջոցներով, Շիրազը նկարագրում է նորաստեղծ աշխարհը իր բոլոր հրաշալիքներով: Բայց ահա կա մի մտահոգություն, բանաստեղծը խոսում է վշտի մասին, այս գեղեցիկ աշխարհի նկարագրությունից հետո վիշտը հանդես է գալիս, և բոլոր հրաշալիքները այլ պատկերներ են ստանում: Աստիճանաբար արթնանում է ներքին խռովքը, որ պատճառ է դառնում մտահոգության. այսինքն ուրախ և գեղեցիկ տեսարաններից հեղինակը անցում է կատարում բոլորովին այլ պատկերների՝ տխուր, ցավից հառաչող, ցավից ալեկոծվող և այլն: Ստեղծվում է ցավագագոռությունից տանջող տրամադրություն և այն փոխելու համար հայտնվում է հույսը, որը ցրում է տխրության բոլոր սահմանները:

Շիրազը անելանելի իրավիճակից ստեղծել է նոր ճանապարհ՝ հույսի ճանապարհ:

Եվ Աստված մտածում է, որ միայն մարդը կարող է դիմանալ ցավին, և Աստված ցավը տալիս է մարդուն:

Բանաստեղծը պոեմում բերում է մարդ-աստված հարաբերության նորովի ընկալում: Երբ Աստված արարեց ողջ աշխարհը և վիշտը բաժանեց բնության յուրաքանչյուր մասնիկին, ողջ բնությունը տնքաց վշտի ցավից, և միայն մարդը կարողացավ դիմակայել ցավին: Մարդը պայքարեց կատաղորեն և երբեք չհանձնվեց: Իր ստեղծագործ խելքով նա արարեց, ձգտեց ավելիին և դիմագրավեց վշտին, և երբ Աստված տեսավ, թե որքան համբերատար է մարդը և որքան ուժեղ է դիմակայում կյանքի փորձություններին.

–Դու, ասաց մարդուն, վշտին հաղթեցիր

Ժառանգիր ահա տիեզերքն իմ մեծ,

Քո մտքի թագով իր արքան դարձիր:

Վշտին հաղթողը՝ իշխանն է խինդի,

Իշխիր գաղտնալից տիեզերքն համայն:

Նա մարդուն տվեց բոլոր հնարավորությունները, ողջ տիեզերքի իշխողը դարձրեց: Իր բոլոր լիազորությունները հանձնեց մարդուն՝ նրան վստահելով երկրի ու տիեզերքի ճակատագիրը: Եվ այստեղից կարելի է կատարել հետաքրքիր եզրակացություն մեջբերելով այս տողերը՝

Էլ չապավիհնեց նա ոչ մի աստծո

Ու ոչ մի ոգու, որ իբր ահի

Տեսիլն էր անգո այս տիեզերքում:

Այնինչ՝ նիրհում է աստված իր հոգում:

Հեղինակը աստվածացնում է մարդուն, որին աստված վստահեց տիեզերքի ճակատագիրը: Ըստ բանաստեղծի՝ այս պոեմում մարդը նորարար է, մարդը արարող է, դիմակայող և պայքարող: <<Բիբլիականը>> այն գաղափարն է արտահայտում, որ ցավն ու տառապանքը մարդուն մաքրում են մեղքերից, դարձնելով հնարամիտ, հրաշագործ, որոնող, ստեղծող, ինչն էլ իմաստավորում է կատարելության հասնելու մարդկային ձգտումը: Պոեմը չունի նախաբան ու վերջաբան, այն ունի բնաբան, որը կատարում է նախաբանի դեր: Պոեմի վերջին տողը վերջաբանի արժեք ունի, քանի որ այն ոչ միայն եզրափակում է պոեմը այլև արժեքավորում է ողջ երկը՝ գաղափարական տեսակետից:

Պոեմը պայմանականորեն կարելի է բաժանել 2 մասի՝ հաշվի առնելով ցավը և բնությունը, ցավը և մարդը ենթաթեմաները: Առաջին մասում կան հետևյալ պատկեր-դրվագները՝ աստծո արարչագործությունը, բարիքների բաժանումը բնության տարբեր

առարկաներին ու երևույթներին, ցավի զգացմամբ նրանց օժտելը: Պոեմի երկրորդ մասում հանդես եկող մարդը ներկայացված է <<սյուժետային 4 օղակներում>>:

1.Ցավը բերում է մահվան ահի զգացում և պայքարելու անհրաժեշտություն:

2.Գոյության կռիվ բնության դեմ:

3.Մարդու իմաստնացում և կատարելության երազանքներ:

4.Գոյի և իր ստեղծողի որոնումներ:

Պոեմի ոճը պատմական-էպիկական է, այստեղ անընդհատ շարժման մեջ է միտքը, հյուսվածքը: Պոեմում շարժումը ծավալվում է և ուղղված է ոչ թե տարածական մակերեսների վրա, այլ դեպի խորքը:

Բանաստեղծը վերաշնչավորում է բնությունը: Նա անկենդան, ոչ բնական աշխարհը մարդկայնացնում է, սիրտ ու հոգի դնելով՝ բնավորություն է ստեղծում: <<Բիբլիականը>> բնության այլափոխումն է ու մարդու ձևավորումը քնարական վերիմաստավորմամբ: Այն նաև մարդու ճանապարհի փիլիսոփայությունն է: Փիլիսոփայության խորությունը (Իր մահը դարձրեց գոյի հոլովում) պայմանավորված է մարդու իրական գործունեությամբ (Եվ կովի ելավ մահվան դեմ մահով): Պոեմը նաև որոնման փիլիսոփայությունն է: Փիլիսոփայական խոհերով բանաստեղծը անցյալը միահյուսում է ներկային և մտորում գալիքի շուրջ: Այն նաև մարդապաշտպան փիլիսոփայություն է:

Ոգու կատարյալ ներդաշնակության հասնելու ցանկությամբ <<Բիբլիականը>> հիշեցնում է Նարեկացու <<Մատյան ողբերգության>> պոեմի ընդհանուր ոգին: Նարեկացու քնարական հերոսն ինքն իրեն հաստատում է Աստծո առջև իր թերի, աղավաղված էության խոստովանությամբ և ձգտում դեպի կատարյալը, որն անհասանելի է:

Նարեկացին խորհել է կատարելության ձգտման հավերժական գաղափարը: Շիրազի <<Բիբլիական>>-ում մարդն առավել չափով վերափոխվում է ցավի ու վշտի

արտաքին ազդակներով, որոնք աստիճանաբար վերածվելով ներքին հոգեբանական գործոնի, նրան պարտադրում են մաքառումներով նվաճելու իր կարողության սահմանները:

Հետաքրքիր ու արդյունավետ աշխատանք կարող է լինել նաև նարեկացիական բնագրի հետ համեմատությունը, պոեմի պատկերային համակարգի ուսումնասիրությունը:

ԵԶՐԱԿԱՅՈՒԹՅՈՒՆ

Շիրազի <<Բիբլիական>> պոեմը խորը փիլիսոփայություն է արտահայտում և գրված է գեղարվեստական գեղեցիկ խոսքով: Բանաստեղծը ստեղծել է մի աստվածային աշխարհ, մի ողջ բնություն՝ իր նկարագրումներով: Աստված արարիչն է համայն, արարիչն է բնության և տիեզերքի: Եվ բանաստեղծը գեղեցիկ համադրումներով նկարագրել է աստծո կատարելությունը: Մարդու կատարելությունը համեմատել է աստծո կատարելության հետ, քանի որ մարդն է աստծո ստեղծած միակը, որ դիմակայեց վշտին:

Այս ստեղծագործության մեջ բանաստեղծը ստեղծել է աստվածային աշխարհ, հիանալի բնություն, գեղեցկություն և հմայք: Գեղեցիկ նկարագրումներով է ներկայացրել այդ բնաշխարհը և յուրօրինակ փիլիսոփայությամբ անցում կատարել դեպի ալեկոծվող վշտի ավերք: Եվ նորից այն լուսավոր էակը՝ մարդը, ում բանաստեղծը աստվածացրել է, փոխում է ամեն բան՝ կրելով վիշտը: Մարդը բնության զավակն է, նա բնությունից քաղում է իր հոգևոր գեղեցկությունները և հոգևոր ապրումները: Կատարյալ ոգին ստեղծել է բնությունը, ստեղծել նաև մարդուն՝ նրան տալով երկնային վիշտը...

Մարդուն վիճակված է տառապանք և տառապանքի ուղի, մարդը որպես սերունդների օղակ, որպես մահկանացու և որպես Աստված՝ սրանք են պոեմի հիմնադրույթները: Մարդը դառնում է ամենակարող տեր ու տիրակալ: Աստված մարդուն ժառանգում է տիեզերքը, որպեսզի նոր հրաշքներ ծնի:

Շիրազի այս պոեմի ուսուցումը մեթոդական հետաքրքիր լուծումներ կարող է ունենալ, քանի որ գաղափարակն առումով բազմաշերտ է, աշակերտների հոգեբանական և գեղագիտական դաստիարակության մեջ էական դեր կարող է խաղալ:

Աշակերտներին կարելի է հանձնարարել T-աձև աղյուսակով համեմատական ուսումնասիրություններ կատարել, աստվածաշնչյան բնագիրն ընթերցել որպես երկի հիմք, թեկուզ թույլ զուգահեռներ գտնել երկու բնագրերի միջև՝ վերլուծությունը կառուցելով այդ համեմատական հիմքի վրա:

Հետաքրքիր ու արդյունավետ աշխատանք կարող է լինել նաև նարեկացիական բնագրի հետ համեմատությունը, պոեմի պատկերային համակարգի ուսումնասիրությունը:

ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1.Սուրեն Աղաբաբյան, «Հովհաննես Շիրազ», Երևան, «Սովետական գրող», 1984,
84 էջ:

2.Ս.Ա. Աթաբեկյան, «Հովհաննես Շիրազի քնարերգությունը», Երևան, Երևանի
համալս. հրատ., 1979:

3.Հովհաննես Շիրազ, «Երկերի ժողովածու», հատոր երկրորդ, Երևան, 1982, 352 էջ:

ՀՀ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ, ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ, ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ԵՎ ՍՊՈՐՏԻ ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅԱՆ
ՎԱՆԱԶՈՐԻ Հ. ԹՈՒՄԱՆՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ

Հերթական ատեստավորման ենթակա ուսուցիչների
վերապատրաստման դասընթացներ

ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՈՒ ԵՎ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

ՀԵՏԱԶՈՏԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔ

Թեմա՝ «ԲԱՌԱՐԱՆԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆ» ԹԵՄԱՅԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ
ՀԱՄԱԳՈՐԾԱԿՑԱՅԻՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱՌՈՒԹՅԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐՈՎ

Կատարող՝ Գոհար Քոչարյան

Ստուգող՝ Բ.Գ.Թ. դոցենտ Լիլիթ Պետրոսյան

ՎԱՆԱԶՈՐ 2022

Ներածություն

Ներկայումս դպրոցն ապրում է դժվարին և պատասխանատու ժամանակաշրջան: Երկրում ընթանում է նոր կրթական համակարգի ներդրման գործընթաց, որը կողմնորոշված է համաշխարհային կրթական տարածություն դուրս գալուն: Այս բարենորոգչական գործընթացն ուղեկցվում է մանկավարժական տեսության և պրակտիկայի մեջ կատարվող էական փոփոխություններով: Առաջարկվում են նոր մոտեցումներ, նոր բովանդակություն և մանկավարժական նոր մտածողություն: Նման բարեփոխման ընթացքում մշակվում են ուսումնական նոր ծրագրեր, վերանայվում են դասագրքերը, կատարելագործվում են ուսուցման ձևերն ու մեթոդները: Արդի փուլում զգալի փոփոխություններ են կատարվում նաև հայագիտության և հայերենի դասավանդման բնագավառում: Ժամանակակից դպրոցում դասավանդման մեթոդիկան գտնվում է ժամանակավոր ճգնաժամի մեջ: Դա պայմանավորված է կրթության բովանդակության վերանայմամբ: Մինևույն ժամանակ անցումային ժամանակաշրջանում կրթության զարգացման ռազմավարության հստակ ձևակերպումը հնարավորություն է տալիս նախանշել դպրոցում դասավանդման ժամանակակից նպատակներն ու խնդիրները, սահմանել դպրոցական կրթության նոր գերակայությունները և կատարելագործել ուսուցման մեթոդները: Այսօր առանձնահատուկ կարևորություն է ձեռք բերում հանրակրթական դպրոցում հայոց լեզվի դասավանդման որակի բարձրացումը:

Հայոց լեզվի դպրոցական դասընթացի առջև դրված խնդիրները հաջողությամբ լուծելու համար ուսուցիչը հարկադրված է լինում դիմել ուսուցման տարատեսակ մեթոդների և հնարների: Ժամանակակից մանկավարժությունը այս տեսակետից լայն հնարավորություններ է ընձեռում ուսուցչին: Դասի ժամանակ մեթոդական բազմազանության ապահովումն այսօր հրամայական պահանջ է դարձել:

Աշխատանքը կատարելու համար օգտվել ենք մի շարք գրքերից, մասնավորապես՝ «Կառուցողական կրթության հիմունքները և մեթոդները» ժողովածուից[1]: Օգտվել ենք նաև ներկայումս ավագ դպրոցում կիրառվող

դասագրքերից: Ներկայացրել ենք նաև ավագ դպրոցում մեր տարիների
դասավանդման փորձը:

ԳԼՈՒԽ 1

«Բառարանագրություն» թեմայի ուսուցումը համագործակցային ուսումնառության մեթոդներով

«Բառարանագրություն» թեմայի՝ համագործակցային ուսումնառության ընթացքում աշակերտները համագործակցում են միասին բառարանային գիտելիքներ ձեռքբերելու նպատակով և պատասխանատու են ինչպես իրենց, այնպես էլ թիմակիցների ուսումնառության համար: Թիմային նպատակներից մեկը պետք է լինի «Աշակերտական բառարանի» ստեղծումը, որի հաջողության գրավականը կարող է լինել անհասկանալի, հազվադեպ գործածվող բառերի և տերմինների իմաստներն ու խոսքում դրանց կապակցելիությունը սովորելը: Կատարած աշխատանքի թիմային պարզևն է ինչպես ուսուցչի և դասարանի կողմից տրվող գնահատական-միավորը, այնպես էլ հաջորդ տարիներին բառարանի վերաբերյալ մյուս աշակերտների դիտարկումները. այսպիսով կամրապնդվեն նաև միջդասարանային և հետդպրոցական հարաբերությունները:

Աշխատանքը կատարելու համար աշակերտներին առաջարկվում է ընտրել որևէ բնագավառ և առանձնացնել այդ բնագավառին բնորոշ բառեր ու ներկայացնել դրանց բացատրությունը, խոսքիմասային պատկանելիությունը, շարահյուսական-ռճական կիրառությունները՝ բերելով համապատասխան օրինակներ: Յուրաքանչյուր կատարված աշխատանքից հետո աշակերտները պետք է հաշվետու լինեն անհատապես, քանի որ թիմի հաջողությունը կախված է բոլոր անդամների անհատական ձեռքբերումներից: Հաշվետու լինելու անհրաժեշտությունը խմբի անդամների գործունեությունը մղում է փոխօգնության՝ համոզվելու, որ բոլորն էլ պատրաստ են բառարանային աշխատանքի, բառիմաստների որոնումների և կիրառական առանձնահատկությունները ներկայացնելու՝ այլ բառարանային տվյալները ուսումնասիրելով: Հաջողության հասնելու հավասար

հնարավորություններ ունենալ՝ նշանակում է յուրաքանչյուր աշակերտ իր ավանդն է բերում թիմի ընդհանուր հաջողությանը և բարելավում սեփական առաջադիմությունը:

Կատարված աշխատանքները գնահատվում են ըստ թիմային առաջադիմության, որի նպատակն է աշակերտների փոխներգործության և փոխօգնության ապահովումը՝ ուսուցչի ներկայացրած նոր հմտությունները՝ բառարանագրությունը յուրացնելու ուղղությամբ [1, 146-147]:

Բառարանագրության ուսուցման ամբողջական պատկերը ներկայացնենք՝ ըստ ավագ դպրոցի հումանիտար հոսքի 2011-2015 թթ. «Հայոց լեզու» դասագրքերի ուսումնական նյութի:

10-րդ դասարանում [2] բառարանագրության վերաբերյալ առաջին դիտարկումը ներկայացված է «Հայոց կրթօջախներ: Մխիթարյան միաբանություն» դասընթացի շրջանակներում: Մխիթար աբբայի հեղինակած գրքերի շարքում կարևորվում է «Բառգիրք հայկազեան լեզուի» բառարանը, որի վրա նա աշխատել է շուրջ 20 տարի (1727-1745) [2, 19]: Առաջարկում ենք սահիկահանդեսի միջոցով դասարանում ցուցադրել երկհատոր բառարանը, թերթել և բացատրել, թե ինչպես է հեղինակը հավաքել հայ մատենագիրների տպագիր և անտիպ երկերում գործածված բառերը (շուրջ 100 000 բառահոդված), այնուհետև բնագրային օրինակների հիման վրա բացատրել այդ բոլոր բառերի իմաստները՝ նշելով դրանց աշխարհաբար, ինչպես նաև թուրքերեն, հունարեն, լատիներեն համարժեքները: Այսպիսով՝ պարզ կդառնա այս բառարանի՝ համաաշխարհային մակարդակով իր ժամանակի եզակի կոթողային աշխատություն լինելը [2, 20]:

Կատարված աշխատանքն իր տրամաբանական շարունակությունն է ունենում նաև Մխիթար Սեբաստացու վախճանից հետո՝ իրենից հետո թողնելով բարգավաճ ու գործուն միաբանություն, աշակերտները եռանդով շարունակում են հիմնադիր-ուսուցչի ավանդույթները: Գ. Ավետիքյանը, Խ. Սյուրմեյանը և Մ. Ավգերյանը

հեղինակում են «Նոր բառգիրք հայկազեան լեզուի» վերնագրով գրաբարի կոթողային բացատրական բառարանը, որը հայ բանասիրության մեջ ավանդաբար կոչվեց «Նոր հայկազյան բառարան» (ՆՀԲ)՝ ի տարբերություն Մխիթար Մեբաստացու բառարանի, որն սկսեցին անվանել «Հին հայկազեան բառարան»: Հետագայում լույս տեսավ «Առձեռն բառարանը», որը Նոր հայկազյան բառարանի վերամշակումն է՝ առանց բնագրային օրինակների, բայց ավելի լրացված բառացանկով [2, 20] Այս աշխատությունները նույնպես առաջարկում ենք ցուցադրել դասարանում՝ ներկայացնելով նրանց էական տարբերությունները, բառաներկայացման սկզբունքները:

Գրաբարի բառարանների մասին տեղեկությունները կարող են գործածվել գրաբարի ուսուցման դասերին [2, 10-17]. ուսուցիչը գրքային վարժություններից դուրս կարող է հանձնարարել տրված գրաբար հատվածների բառապաշարի բառարանային քննություն կազմակերպել՝ այսպիսով դասը դարձնելով ավելի հետաքրքիր:

«Բառարանագրություն» թեմայի [2,135-140] հիմնական ուսուցումն սկսվում է ֆրանսիացի գրող, փիլիսոփա Վոլտերի խոսքերով. «Բառարանը տիեզերք է՝ այբբենականկարգով: Բառարանը զիրք է՝ բառիս ամենալայն իմաստով: Մյուս բոլոր գրքերը զետեղված են բառարանի մեջ. բանը միայն այդ գրքերը նրանից դուրս կորզելն է»:

Բառարանագրությունը, սահմանվելով իբրև բառարանների տեսակները ուսումնասիրող, բառարաններ կազմելու կանոնները մշակող գիտաճյուղ, ներկայացված է իբրև բառագիտության առանձին բաժին, որը սերտորեն առնչվում է իմաստաբանության, ստուգաբանության, ոճագիտության հետ: Այստեղ առաջարկում ենք կրկնել վերը թվարկված գիտաճյուղերի առանձնահատկությունները և գործառույթները:

Դասարանում ներկայացնելով մի քանի բառարաններից դուրս գրված բառահոդվածներ՝ առաջարկում ենք սահմանել բառարանագրության նպատակը. այն

Է՝ կոնկրետ բառի նկարագրությունը՝ իմաստային և ձևային տարբեր հատկանիշների վերհանումով: Այսպիսով պարզ կդառնա, որ իմաստաբանության դերը բառարանագրության մեջ հատկապես կարևորվում է՝ ճշգրիտ բացատրելու տասնյակ հազարավոր բառերի արտահայտած իմաստները, վերջիններիս նրբերանգները՝ ցույց տալով բառիմաստի կրած փոփոխությունները, մեկ կամ մի քանի լեզուներում դրանց համապատասխանությունները:

Անդրադարձ կատարելով «Բառագիտություն» [2, 76], «Բառապաշար» [2, 78], «Փոխառություններ» [2, 80], «Փոխառյալ և բնիկ բառերի համարժեքություն» [2, 83] թեմաներին՝ ներկայացվում է բառարանագրության և ստուգաբանության սերտ կապը. այս դեպքում անհրաժեշտություն է առաջանում բացատրելու բառի ծագումը, կապը ցեղակից լեզուների հետ կամ դրանց փոխադարձ առնչությունները և այլն: «Բառերի տեսակներն ըստ ձևի և իմաստի փոխհարաբերության» [2, 87], «Մենիմաստ և բազմիմաստ բառեր» [2, 104], «Հայերենի բառապաշարն ըստ գործուն և ոչ գործուն հատկանիշների» [2, 106], «Ժամանակակից հայերենի բառապաշարի շերտերը ըստ զարգացման տարբեր փուլերի» [2, 130] թեմաների կրկնության հիման վրա էլ պետք է ներկայացնել ոճաբանության և բառարանագրության հարաբերությունը, քանի որ բառերի ոճական առանձնահատկությունների նշումը բառի բնութագրերից է, որոնք նպաստում են բառերի ճիշտ և տեղին գործածությանը, պատկերացում են տալիս դրանց կիրառության ոլորտների, հուզարտահայտչական երանգավորման մասին:

«Բառարանների տեսակները» վերնագրի տակ են ներկայացված բառարանների երկու մեծ խմբերը՝ հանրագիտական և բանասիրական՝ իրենց համապատասխան սահմանումներով և ենթատեսակներով: Այսդասի սահմաններում առաջարկում ենք կազմակերպել միջառարակայական ինտեգրմանտիպի դաս: Համագործակցելով ֆիզիկայի, կենսաբանության, մաթեմատիկայի, աշխարհագրության, պատմության ուսուցիչների հետ՝ աշակերտներին հանձնարարում ենք դասին ներկայացնել հանրագիտարանային գիտելիքներ

շրջապատող աշխարհի ու բնության, հասարակական կյանքի, գիտության ու մշակույթի, տնտեսության, տեխնիկայի ու սպորտի, ինչպես նաև նշանավոր մարդկանց մասին: Շարունակելով հանրագիտարանային բառարանների շուրջ կատարվող աշխատանքները՝ առաջարկում ենք նաև անձնանվան քննություն՝ ըստ Հ. Աճառյանի «Հայոց անձնանունների բառարանի»:

Բանասիրական կամ լեզվաբանական բառարաններին աշակերտներն արդեն ծանոթ են նաև նախորդ տարիներից: Պետք է պարզապես աշակերտների ուշադրությունը դարձնել նախորդ տարիների դասագրքերի վերջում ներկայացվող բառարաններին, որոնք նույնպես գրված են բառարանագրության ընդհանուր սկզբունքներով: Աշակերտներին ցուցադրելով հայերենի բառարանները և ներկայացնելով նրանց էությունը՝ կարելի է միասին տարբերակել դրանք՝ նշելով դրանց ենթատեսակները՝ բացատրական, թարգմանական, հոմանիշների, հականիշների, ուղղագրական, ստուգաբանական, տեղանունների և այլն:

Բառարանները, հիմնականում ունենալով գործնական նշանակություն, կազմվում են հատուկ եղանակներով, որոնցից օգտվելու համար պետք է իմանալ մի շարք կանոններ.

- Բառարանների բառացանկը կազմող բառերը կոչվում են գլխաբառեր, որոնք դասավորվում են խիստ այբբենական կարգով:
- Բառերը բառարանում նշվում են նաև ըստ քերականական-ոճական նշումների (խոսքիմասային պատկանելիության, սեռական հոլովի, հոգնակիի, անցյալ կատարյալի, երբեմն հրամայականի կազմության), բառի ոճական բնութագրման, կիրառության բնագավառի և այլն:
- Յուրաքանչյուր բառարանից օգտվելուց առաջ պետք է կարդալ այդ բառարանից օգտվելու կարգը:
- Ծանոթանալ համառոտագրություններին:

10-րդ դասարանի դասագրքում բառարանային աշխատանքներին վերաբերող վարժությունները խիստ սահմանափակ են, ուստի աշխատանքը լիարժեք դարձնելու նպատակով առաջարկում ենք հավելվածում նշված «Հայերենի նշանավոր բառարանները» թեմայի յուրացումը կազմակերպել այս դասերի շրջանակներում: Այստեղ բավականին տեղեկություններ կան «Գիտե՞ք որ....» խորագրի ներքո, որը միշտ էլ հետաքրքրում է աշակերտներին և կարող է հիմք լինել նաև «Հայերեն բառարաններ» վերնագրով գիտամշակութային միջոցառման համար:

Բնագրային էջերի ցուցադրումով աշակերտներին են ներկայացված.

1. Հ. Աճառյան – «Հայոց անձնանունների բառարան», «Հայերեն արմատական բառարան»,

2. Մխիթար Սեֆաստացի – «Բառգիրք հայկազեան լեզուի»

3. «Ժամանակակից հայոց լեզվի բացատրական բառարան»

4. Էդուարդ Աղայան – «Արդի հայերենի բացատրական բառարան»

5. Աշոտ Սուքիասյան – «Հայոց լեզվի հոմանիշների բառարանը»

6. Աշոտ Սուքիասյան, Սերգեյ Գալստյան – «Դարձվածաբանական բառարանը»

7. Ռուբեն Սաքապետոյան – «Արևելահայերեն-արևմտահայերեն ուղղախոսական-բացատրական բառարան»

8. Արարատ Ղարիբյան – «Ուղղագրական համառոտ բառարան:

Ներկայացված դասերի բազմակողմանի ուսուցումը կնպաստի աշակերտներին քննությունների զարգացմանը և ավելի կոյուրացնի ավարտական քննություններին ներկայացվող բառարանային վարժությունների կատարումը: Ներկայացված աշխատանքները կարելի է ամփոփել հետևյալ բովանդակությամբ.⁹

ԴԱՍԻ ՊԼԱՆ

	10-րդ դասարան	
1.	Օրը, ամիսը, տարեթիվը կարելի է մոտավորապես գրել	
2.	Համագործակցային դաս	
3.	ԲԱՌԱՐԱՆԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆ	
4.	Համագործակցային դաս	
5.	Դասի նպատակները	«Աշակերտական բառարան» գրքույկի պատրաստում
6.		Բառարանագրության կանոնների յուրացում
7.		Բառարանագրության կանոնների կիրառում
8.	Դասի ընթացքը	Խթանում Միջին դպրոցի դասագրքերի բառարանների մասին տեղեկություններ: Անցած տարիներին ձևավորած բառատեսերերի ցուցադրում:
9.	Իմաստի ընկալում	Բառարանը՝ որպես գիրք. առանձնահատկությունները և էությունը:
10.	Ամփոփում	Հայ հարուստ բառարանագրության պատմությունը: «Ես շարունակողն եմ իմ նախնիների կատարած աշխատանքի»

			արտահայտության իրականացումը:
11.	Դասից հետո	Դասի մասին ինքնադիտարկման արդյունքները	«Աշակերտական բառարան» խորագրով աշխատանքի իրականացում:

11-րդ դասարանում [3] «Բառարանագրություն» թեմային աշակերտները կարող են անդրադառնալ «Հայ և օտարազգի նշանավոր հայագետներ» դասընթացի շրջանակներում, որտեղ առանձին ենթագլխով են ներկայացված հայ բառարանագիր հեղինակները [3, 31]:

12-րդ դասարանում բառարանագրության մասին դիտարկումներն սկսվում են «Վերհիշե՛ք» հանձնարարությամբ, այնուհետև ընդհանուր դրույթներով ներկայացվում է բառարանագիտությունը՝ որպես բառագիտության բաժին, որն ուսումնասիրում է բառարանների տեսակները՝ հանրագիտական, բանասիրական (լեզվաբանական), և բառարան կազմելու սկզբունքները: Ընդհանուր կերպով սահմանվել են.

- հանրագիտական բառարանը, ուր ներկայացվում, բացատրվում է բառի նշանակած առարկան կամ երևույթը,
- բանասիրական բառարանը, ուր մեկնաբանվում են բառի լեզվական հատկանիշները:

Ներկայացված տեղեկություններից հետո աշակերտներին հանձնարարվում է պատասխանել տրված հարցերին՝ հանրագիտական և բանասիրական բառարանների տարբերությունների, տեսակների մասին [4, 93]: Վերջինս հնարավոր է միայն 11-րդ դասարանի նյութի կրկնության հիման վրա:

Բառարան կազմելու մասին տեղեկություններն առնչվում են բառերի հնչյունատառային դասավորվածությանը, ուստի աշակերտներին հանձնարարվում է

գտնել, թե որ շարքերում են բառերը դասավորված այբբենական հաջորդականությամբ: Սրան գուգաիեռ՝ մենք առաջարկում ենք նաև գործնական բնույթի այլ վարժություններ, օրինակ՝ այբբենական կարգով դասավորել տրված բառախմբերը և դրանք ներկայացնել.

- իբրև բանասիրական բառարանի միավոր
- իբրև հանրագիտական բառարանի միավոր:

Աշակերտները, ավելի ամրապնդելով իրենց գիտելիքները բառարանագրության մասին, կկարողանան դյուրությամբ օգտվել հայերենի հարուստ բառարանաֆոնդից: Կիրառելով դասավանդման առավել արդյունավետ մեթոդներ և ժամանակակից տեխնոլոգիաներ՝ աշակերտներին ներկայացվում են nayiri.com կայքի հնարավորությունները. այստեղ ներկայացված են ավելի քան 66 բառարաններ, որոնցից գրագետ օգտվելը կարող է նպաստել առարակայական ու մասնագիտական գիտելիքների և հմտությունների հետևողական կատարելագործմանը՝ իրականացնելով հետազոտական աշխատանքներ և զարգացնելով ինքնուրույնություն, նախաձեռնություն և ստեղծագործական ունակություններ:

Բառարանային աշխատանքները աշակերտներին սովորեցնում են հատկապես համագործակցված աշխատանք կատարելու հմտություններ՝ զարգացնելով թիմային մտածելակերպը: Աշակերտներին հանձնարարելով բառարանների կազմում՝ նրանց մեջ զարգանում է ստեղծագործական և վերլուծական մտածողություն, քանի որ նրանք տրված բառերը ոչ միայն կարող են ներկայացնել՝ ըստ հիմնական նշանակության, այլ նաև ըստ նոր նշանակությունների և կիրառությունների: Ուշադրություն դարձնելով նաև բառի բացատրության՝ նախադասությամբ հիմնավորմանը՝ աշակերտները այդ բառերով կազմում են նախադասություններ:

Աշխատանքի որակի համար առավելագույն պատասխանատվություն դաստիարակելու նպատակով աշակերտներին նախազգուշացվում է, որ իրենց

բառարանները քննվելու և լրամշակվելու են նաև հաջորդ տարիներին սովորող աշակերտների կողմից՝ վերջում «Աշակերտական բառարան» կազմելու նպատակով:

Բառերի բազմիմաստությունը ներկայացնելու համար առաջարկում ենք ավագ դասարանում սովորող աշակերտներին համագործակցել նաև ցածր դասարաններում սովորող աշակերտների հետ. ինչը կարող է նաև զարգացնել տարբեր տարիքային խմբի երեխաների հետ աշխատելու և համագործակցելու կարողությունը:

ՎԵՐՁԱԲԱՆ

Հայոց լեզվի դասերին «Բառարանագրություն» թեմայի դասավանդումն արդյունավետ կազմակերպելու համար, ինչպես արդեն նշեցինք, կարևոր է ուսուցման նոր մեթոդների, հնարների կիրառումը: Դրանք ուսուցչին հնարավորություն են տալիս դասը առավել պատկերավոր, հետաքրքիր, ոչ ավանդական ձևով ներկայացնել: Մյուս կողմից նոր մեթոդները աշակերտների մոտ հետաքրքրություն են առաջացնում դասի նկատմամբ:

Բառարանային աշխատանքները աշակերտներին սովորեցնում են հատկապես համագործակցված աշխատանք կատարելու հմտություններ՝ զարգացնելով թիմային մտածելակերպը: Աշակերտներին հանձնարարելով բառարանների կազմում՝ նրանց մեջ զարգանում է ստեղծագործական և վերլուծական մտածողություն, քանի որ նրանք տրված բառերը ոչ միայն կարող են ներկայացնել՝ ըստ հիմնական նշանակության, այլ նաև ըստ նոր նշանակությունների և կիրառությունների: Ուշադրություն դարձնելով նաև բառի բացատրության՝ նախադասությամբ հիմնավորմանը՝ աշակերտները այդ բառերով կազմում են նախադասություններ:

Այսպիսով՝ ձեռք բերելով բանասիրական գիտելիքներ՝ աշակերտները հմտանում են նաև մարդկային տարբեր հարաբերություններում գրագետ աշխատելու մեջ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Կառուցողական կրթության հիմունքները և մեթոդները, Ձեռնարկ ուսուցիչների համար, «Տիգրան Մեծ» հրատ., Երևան, 2004, 336 էջ:
2. Լ. Եզեկյան, Ա. Սարգսյան, Ռ. Սաքապետոյան, Հայոց լեզու, հումանիտար հոսք, 10, «ՄանՄար» հրատ., Երևան, 2014:
3. Լ. Եզեկյան, Ա. Սարգսյան, Ռ. Սաքապետոյան, Հայոց լեզու, հումանիտար հոսք, 11, «ՄանՄար» հրատ., Երևան, 2015:
4. Լ. Եզեկյան, Ա. Սարգսյան, Ռ. Սաքապետոյան, Հայոց լեզու, հումանիտար հոսք, 12-րդ դասարան, Երևան, «ՄանՄար» հրատ., 2011, 184 էջ:

ՀՀ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ, ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ, ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ԵՎ ՍՊՈՐՏԻ
ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ
ՎԱՆԱԶՈՐԻ Հ. ԹՈՒՄԱՆՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ

Հերթական ատեստավորման ենթակա ուսուցիչների վերապատրաստման
դասընթացներ

ՍԱՆԹՐՈՍՅԱՆ ԳՐԵՏԱ

ՀԵՏԱԶՈՏԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔ

Հայազգի կերպարները Շահան Շահնուրի «Նահանջը առանց երգի» վեպում

Ղեկավար՝ քանասիրական գիտությունների
թեկնածու, դոցենտ Վ. ՓԻԼՈՅԱՆ

ՎԱՆԱԶՈՐ - 2022

Բովանդակություն

Ներածություն	3
1. Միյուրոքահայ գրականության առաջացումը: Նահանջի գրական շարժումը: Շահնուրը գրական զարգացումների համատեքստում	5
2. «Նահանջը առանց երգի» ծրագրային վեպը խաչվող հակասությունների կիզակետում	8
3. Հայազգի կերպարները Շահնուրի «Նահանջը առանց երգի» վեպում	10
Եզրակացություն	17
Գրականության ցանկ	18

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

20-րդ դարի սկիզբը հայոց պատմության մեջ մնացել է սև տարեթվերի շարքով, և անքննելի է, որ ժողովրդի կյանքում տեղի ունեցող ցանկացած իրողություն առաջինը իր արտահայտությունը գտնում է հենց գրականության մեջ: Եղեռնին հաջորդած տարիները մեր գրականության արևմտահայ թևի համար վերակառուցման և շյուղը շյուղին նորից ամրացնելու ու գրականություն հավաքելու շրջան էր, սակայն փաստ էր, որ արևմտահայ գրականության բուն զարգացումը տեղի ունեցավ պատմական Հայաստանի սահմաններից դուրս, և հենց այս շրջանում ձևավորվեց սփյուռքահայ գրականությունը, որը, հետագայում իր մեջ ունենալով ներքին բանավեճերի խնդիր, տարբերակվեց երկու գրական շարժումներով՝ «Նահանջի գրական շարժում» և «Կարոտի գրական շարժում»: Գրական այս երկու շարժումների նպատակը թերևս նույնն էր, սակայն տարբեր էին այդ նպատակին հասնելու ճանապարհները:

Այդ շրջանում «Նահանջի գրական շարժման» առաջամարտիկներից էր Շահան Շահնուրը, ում «Նահանջը առանց երգի» վեպը դարձավ գրական մանիֆեստ: Շահան Շահնուրը մեր գրականության ամենահակասական հեղինակներից մեկն է, ում անձի շուրջ բազմիցս առաջանում են տարակարծություններ: Շահնուրի յուրաքանչյուր նոր ստեղծագործություն երկար ժամանակ հայտնվում էր գրականագիտական հետազոտությունների կիզակետում և նույնիսկ մեր օրերում այդ քննարկումները բավական արդիական են. «Յարալեզներուն դաւաճանութիւնը», «Թերթիս կիրակնօրեայ թիւր», «Բաց տոմար», «Կրակը կողքիս», «Շուրջը՝ ոչինչ», «Զոյգ մը կարմիր տետրակներ» և, իհարկէ, ամենամեծ աղմուկ բարձրացրած «Նահանջը առանց երգի» վեպը, որտեղ Շահնուրը առաջին անգամ համարձակություն ունեցավ նայելու հայերի ազգային դիմագիծը կորցնելու վտանգին շատ մոտիկից, քննելու այդ վտանգը և հնչեցնելու ժամանակի համար առանցքային համարող ձուլման ահազանգը: Վեպի գրության առաջին և կարևոր շարժառիթը հենց սա էր: Շահնուրը, ապրելով ֆրանսիական իրականության մեջ, բոլորից լավ էր տեսնում և ընկալում նահանջի նախահիմքերն ու պատճառները և նույնիսկ հաճախ չգիտակցված կողմերը: Հետագայում Արմեն Լյուբեն գրական կեղածունն ընտրած և ֆրանսիական գրականություն հենց այս անունով մուտք գործած Շահնուրը գուցեև գիտակցում էր, որ նահանջը կարող է հետապնդել նաև իրեն: Իհարկէ, պետք է նշել, որ վեպի

հաջողությունը պայմանավորված չէր միայն վեպի ներսում կենսական հարցերի արծարծմամբ: Վեպի հաջողությունները պայմանավորված էին նաև գեղարվեստական կառույցներով և հարցին գրողի ինքնատիպ մոտեցմամբ: Շահնուրի վեպը, ինչպես ինքն է ասում, մեկն էր այդ երկերից, որ անդրադառնում էր այդ հարցին, բայց և առաջինն էր, նշանակալիցը, գեղարվեստորեն բարձրարժեքը, որ ոչ միայն ճանապարհ էր բացում, այլև պիտի մնար լավագույնը այդ թեմայի մեջ հետագա բոլոր տասնամյակներին: Եվ, իհարկե, այս հանգամանքն ավելի արդիական է դարձնում թեմայի արծարծումը: Բոլոր ժամանակաշրջաններում ազգային նահանջի խնդիրը, ցավոք, արդիական է համարվում և մեր օրերում առավել քան երբևէ անհրաժեշտ է հետևողական լինել այս հարցի շուրջ, քանի որ բարձր դասարանի աշակերտներից շատերն առանձնակի մղում ունեն դեպի արտերկիր՝ հաճախ վերցնելով այնտեղից միայն վատ երևույթներ: Թեմային անդրադարձն արդիական է նաև այդ առումով:

Հետազոտության նպատակն է ներկայացնել հայազգի կերպարների բարոյահոգեբանական տիպերը Շահան Շահնուրի «Նահանջը առանց երգի» վեպում:

Հետազոտության խնդիրներն են՝

1. բացահայտել սփյուռքահայ գրականության ձևավորման նախապայմանները և սփյուռքում առաջացած գրական շարժումների հիմնական գաղափարախոսությունները
2. ուսումնասիրել նահանջի գրական շարժման առաջացման նախահիմքերը,
3. խոսել Շահնուրի վեպի գրության հասարակական շարժառիթների մասին,
4. ներկայացնել հայազգի կերպարներին և այդ կերպարների նահանջի նախահիմքերը վեպում,
5. բերել վեպի լիարժեք ուսումնասիրության համար կարևորագույն փաստարկներ:

1. **Սփյուռքահայ գրականության առաջացումը: Նահանջի գրական շարժումը: Շահնուրը գրական զարգացումների համատեքստում**

Հայի վրա արևը երբեք մայր չի մտնում. նա ցրված է աշխարհի բոլոր կողմերում: Երբ մի տեղ մայրամուտ է, մյուս տեղում արևածագ է¹: Գարեգին Նժդեհի այս խոսքերը արտահայտությունն են շատ ցավոտ իրողության: Սփռված աշխարհով մեկ, իրարից հեռու, նաև անձանոթ ու հաճախ անհաղորդ իրար կյանքի, բայց իրար բերող ու միավորող մի բան կա բոլորի մեջ՝ հայրենիքի կարոտը, որը երբեք չի քնում: Անգամ հայրենիքում հայն էլի կարոտում է՝ հլու հիշողության ձայնին, արյան կանչին: Բնական օրինաչափությամբ մեր գրականության մեջ խոր ակոս է ձգել հայրենաբաղձությունը, վերածվել ցավի, կարոտի ու վերապրում-վերակերտումի գրականության ենթաբնագրում՝ մաքառում ու պայքար գոյատևման համար ու ձուլման դեմ: Ձևավորումն սկսվեց 1920-ականներից, երբ 1915-ի սպանդից հետո հայության փրկված խլյակները թոթափեցին ճանապարհի փոշին և աշխարհի տարբեր ծագերում վերարծարծեցին կյանքի սերն ու ապրելու տենչը, հոլովեցին գոյության հիմնը: Հենց այս շրջանում բավական դանդաղ ընթացքով ձևավորվեց սփյուռքահայ գրականությունը: Այն անցավ գրական զարգացման բավական բարդ շրջան և, ինչպես նշեցինք, զարգացավ երկու ուղղություններում՝ «Նահանջի գրական շարժում» և «Կարոտի գրական շարժում»:

20-ական թվականների սփյուռքահայ գրականության մեջ, շնորհիվ ֆրանսահայ երիտասարդ գրողների՝ Շահան Շահնուրի, Զարեհ Որբունու, Հրաչ Զարդարյանի, Նիկողոս Սարաֆյանի, Նշան Պեշիկթաշյանի և այլոց, ինչպես նաև ժամանակի հրամայականով ձևավորվեց գրական մի նոր ուղղություն՝ Նահանջի գրականությունը, որի համար հենք հանդիսացան «Մենք» գրական շարժումը և Շ. Շահնուրի «Նահանջը առանց երգի» վեպը: Հայ երիտասարդ գրողներն իրենց հայացքն ուղղեցին իրական կյանքին, որն օրավուր իր հորձանուտի մեջ էր առնում հայորդիներին, ականա նրանց հեռացնում ազգային ավազանից: Նահանջի գրականությունը միտված էր նահանջի դեմն առնելու, սթափեցնելու օտար ափերում հաճող հայորդիներին, նրանց էտ բերելու ազգային ակունք:

¹Գարեգին Նժդեհ (Կենսագրական ակնարկ), Յեղակրոն շարժումը (Պատմությունը և գաղափարախոսությունը), Երևան, 2002, էջ 13:

Անշուշտ, պայմանական էր Նահանջի գրական շարժման բուն անվանումը, որը բխում էր Շահնուրի վեպի վերնագրից: Շարժման կարգախոսները ծնունդ առան օրվա հրամայականից: Նահանջն առաջին հերթին ահագանգ էր: Նահանջի կարգախոսները սփյուռքահայությանն ուղղում էին դեպի ներկան, դառնում ժամանակակից բարդ հարաբերություններում ինքնության և ազգային լինելության պաշտպանության հուսալի գրավական ու նրա հարաբերական կորստյան սարսափի բերած սարսուռ: Առօրյան, հոգեբանությունը, ազգային գիտակցական շերտերը ամեն վայրկյան հուշում են գրական նահանջի ահագնությունը, բայց և առօրյայի մեջ նահանջի արագության թավալվոր թափը: Այստեղից էլ Շ. Շահնուրի վեպի ծրագրային ենթախորքը՝ «Նահանջը առանց երգի», այսինքն՝ ամեն օր, ամեն ժամ, առանց շեփորումի, ուզես թե չուզես, շատ հաճախ ինքնըստինքյան, շատ հաճախ ակամա:

Գրական զարգացումների խաչմերուկներում Նահանջի գաղափարախոսությունը ուներ նույնքան սուր այլ հանձնառություն, որ հետապնդում էր ֆրանսահայ արձակագիրը: Նահանջի առաքելությունն ավելի քան «գեղարվեստական» նշանակություն էր ձեռք բերում, որին այնքան էլ վարժ չէինք: Խոսքը վերաբերում է ոչ միայն կարոտի շարժման հանրահայտ հատկանիշների դեմ խոր դժգոհության երբեմն պարզունակ կերպերին, այլև գրականության մեջ այլազան միտումի տարբեր դրսևորումներին, որոնք հեղինակներին այս կամ այն կերպ ներքաշում էին պատմաքաղաքական հորձանուտ՝ կտրելով գրական-գեղարվեստական զարգացման «սովորական» հունից, գեղագիտական նորաոճ փնտրտուքներից: Բանն այն է, որ միտումը, ժողովրդի պատմության ուրվագծերի առարկայական պարտադրանքը գրականության մշտական ուղեկիցներն էին տասնամյակներ շարունակ: Իսկ ահա Շ. Շահնուրը փորձում է պատուհան բացել դեպի արևմտյան քաղաքակրթության արժեքները: Դա գրական ծրագրային հայացքի կազմավորման արտահայտություն էր: Նպատակը, անշուշտ, շահագրգիռ, ջղուտ վերաբերմունքի վկայություն էր՝ մերձեցնել հայ գրականության հետաքրքրությունները համաշխարհային գեղարվեստական ընթացքներին: Այդ միասնության մեջ է Շ. Շահնուրը տեսնում մեր գրական հարցադրումների արմատական կերպափոխությունը, ավանդական նյութի ազատագրումը, ազգային գրականության, այսպես կոչված, նոր «գեղարվեստականացումը», ինչը գտնում էր այնքան անհրաժեշտ: Հեշտ չէր իր համար: Նա սուրեր էր ճոճում կուռքերի դեմ,

ծառանում նվիրական անունների, սրբացված գնահատականների դեմ, հաճախ սայթաքում, պարտվում, անգամ արտաքսվում գրական ընտանիքից, սակայն համառությամբ շարունակում էր իր ըմբռնումների գեղարվեստական համակարգի պաշտպանությունը, առնվազն նրա գոյության իրավունքի սահմանները վերագծում մեր պատկերացումների մեջ: Իսկ դա նշանակում է, որ Շ. Շահնուրը շարժում էր մեր ավանդական թվացող մտածումների հունը բոլորովին նոր ուղղությամբ: Այստեղ է մեծության գրավականը: Այստեղ արդեն նա, կարելի է ասել, չի «նահանջում»: Այստեղ իր երթը վերելք է գուցեն «առանց երգի», առանց մասնավոր թմբկահարումների, քանի որ նա իր օրերի ականատեսն է, գրական հրապարակների յուրովի, ընդունված, հաճախ նաև շեմից «վռնդված» գրող, քանի որ շարունակում էր ձևավորել բարոյագետ մեր աշխարհը իր խոսքով, շարունակում էր սրբագրել ազգային զգացմունքների դաստիարակությունը՝ հետևելով ֆլորեթյան գեղարվեստական սկզբունքներին: Նա առաջիններից էր, որ ծառացավ գրական արևելյան ուղղվածության ճնշիչ ավանդույթների դեմ, որովհետև կեղծ արժեքները, ըստ արձակագրի, խափանում են մեր գեղարվեստական առաջընթացը: Հաճախ էր ընդդիմանում Գր. Նարեկացուն, Բաֆֆուն, դժգոհ էր Ավետիս Ահարոնյանից, Ռուբեն Զարդարյանից, գտնում էր, թե մեր գրականությունը նախկինից մնացած հեքիաթի պես է: Գրականության մեջ, տխրությամբ նկատում էր գրողը, առաջին գիծ ավանդաբար բարձրանում են ժողովրդի ճակատագրի մերկացույց, առարկայական հիմնահարցերը, պատմությանը կառչած մնալու և այն չհաղթահարելու նշանավոր «թուլությունը», մինչդեռ գրականությունը պետք է ձգտեր ներկայացնել ժողովրդի կյանքը նախ որպես միջոց, այլ ոչ որպես հպատակություն նպատակին: Նրա համար գեղարվեստականության հիմնարար հատկանիշը մարդու պեղումն է, գեղեցիկի, վեհի մատուցման եղանակի անդուլ որոնումը: Մինչդեռ «ազգայինը» գալիս շրջանցում է մարդակերտումի բուն ստեղծագործական խնդիրը, ստանում է պարտադրվաած մենաշնորհի կերպընկալ կարգավիճակներ, ինչի պատճառով զգալիորեն հետ է մնում համաշխարհային գրական ընթացքների նոր արագություններից: Սրանից էր դժգոհում Շ. Շահնուրը: Պահանջը բոլորովին նոր հայացքի ձևակերպման փորձ էր: Նա գրողի առաջ իրապես դժվարին պահանջ էր դնում. «Ամուր կառչէ տեսությանդ,

բայց նախ նայե, որ տեսութիւնդ ամուր ըլլայ: Ամբողջ ուժովդ վազէ դէպի նպատակդ, բայց նախ նայե, որ նպատակդ վազածդ ուղղութեան վրայ ըլլայ»²:

Ազնիվ էր Շ. Շահնուրի գրական այսպիսի «փառասիրությունը». նա չէր ուզում, որ ազգային գրականությունը մնա իբրև բյուրեղյա փխրուն, երկնառաք շինություն, ուր թարմ օդը իր տեղը վաղուց զիջել է սենյակային հեղձուկին: Ուրեմն առաջարկը չի ուշանում. «Երբ ձեռքդ քար մը անցնի, մի նայե, որ գայն տաշես, յղկես, վար առ ապակիները, կըսես, անկցի ոճը, անկցի գեղեցիկ ասութիւնը, վար առ ապակիները, կըսես, մենք պետք ունինք մաքուր օդի, տես, թէ ինչպէս կը խեղդուինք անոր պակասէն»³:

Գրականության մեջ բազմիցս նկատված է, ինքն էլ իր ստեղծագործական նկարագրով դա հաստատում էր, որ երկփեղկված աշխարհ ունի, իրեն մոտենալը, իրեն «նվաճելը» ամենից դժվարն է: Երկփեղկված է Արարատը, երկփեղկված է և իր լեզուն: Երկու նվիրական միջավայրեր՝ Պոլիսն ու Փարիզը, բախվում էին իրար, որ նման էր ներքին «աստվածամարտության»: Ֆրանսիայում հոշակ է վայելել, ստացել մրցանակներ, բայց իր սիրտը փափագում էր աշխարհի առջև «խեղճացած» աշխարհից խռոված, աշխարհի դեմ «փակված» հայերենին: Երկփեղկված էր նրա գրական միջուկը. այն հայացք էր, մարտնչում, ընդդիմություն, բզկտված մարմին: Շ. Շահնուրը ֆիզիկապես, մարմնով էլ երկփեղկված էր. ապրել է 71 տարի, որի ուղիղ կեսը՝ անկողնուն գամված, ինչպէս իր գրականությունը գամված իրեն ծնած ժողովրդի փշրված երազներին, որոնք հարալեզները այդպէս էլ վերադարձնել չեն կարողանում:

2Շահան Շահնուր, Թերթիս կիրակնօրեայ թիւը, Պէյրուօ, 1958, էջ 21:
3Նույն տեղում, էջ 24:

2. «Նահանջը առանց երգի» ծրագրային վեպը խաչվող հակասությունների կիզակետում

1929 թ. նա հրատարակեց իր «Պատկերազարդ պատմություն հայոց» վեպը «Նահանջը առանց երգի» ենթախորագրով: Այս խոսուն վերնագրերը վեպը բացելու, խորքով ըմբռնելու բանալիներն են: Եթե երկրորդ վերնագրով Շահնուրը հուշում է վեպում պատկերվող ազգային նահանջը, ապա առաջին վերնագրով, ինչպես իրավացիորեն նկատել է սփյուռքահայ գրականագետ Ժ. Դանիելյանը, «Շահնուր հայոց պատմությունը կու տա մեր ժամանակներուն չգերազանցված գեղարվեստական ոճով մը»⁴: Վեպը՝ առաջին անգամ որպես թերթոն, մաս առ մաս լույս է տեսել Շավարշ Միսաքյանի «Հառաջ» թերթում (1929 թ., մայիս-սեպտեմբեր), ապա մեծ հայրենասեր Վ. Իսպիրյանի ծախսերով հրատարակվել է առանձին գրքով: Շ. Շահնուրն այն նվիրել է իր լավագույն բարեկամին՝ Հ. Տեր-Հակոբյանին⁵: Վեպը միանգամից ջերմ ընդունելություն է գտել: Դրվատական գրախոսականներով հանդես են եկել շատ ու շատ գրողներ ու քննադատներ: Այսպես. «Նահանջը,– գրում է Վ. Թեքեյանը,– որ իր առաջին գործն էր, բավական ընդարձակ վեպ մըն էր, որ խոստումներ չէր բերեր միայն՝ այլ և առատ իրականացումներ: Արդեն իսկ իր ոճը ունեցող, դիտելու, զգալու և պատմելու ձիրքերով օժտված գրողի մը մեզի համար բարեբախտ հայտնություն էր ան՝ գոր խանդաղատանքով ողջունեց արտասահմանը, ինչպես Պոլիսն ալ իրենց գրեթե բոլոր հին ու նոր գրողներով և իրենց... այլևս սակավաթիվ գրասերներով, և գոր Խորհրդային Հայաստանը ըստ սովորության նկատեց իրեն համար խորթ, զայն չկարդաց ու կարդացողը անոր վերագրեց անճիշտ ձգտումներ՝ համաձայն իր կանխակալ կարծիքին...»⁶:

Ուշագրավ է նաև Ա. Չոպանյանի գնահատականը. «Շահնուրը բազմապատիկ հասկություններով օժտված տոհմիկ գրագետ մըն է, ունի ինքնուրույն դիտողության կարողություն, խոր զգայնություն՝ որ հաճախ նույնիսկ բուռն կդառնա, հոգեբանական բարդ վիճակներ թափանցելու և արտահայտելու ձիրք, տիպարներ գծելու, բնանկարներ, բարքերու պատկերներ, տրոփյուն կյանքով մը վերարտադրելու շնորհք, ունի սրամտություն, քնարերգություն, նկարչական տեսիլ, բյուրազան ու

⁴Շահնուրյան ընթերցումներ, Բեյրութ, 1933, էջ 156-157:

⁵Թորոս Թորանյան. Վերստին կարդալով Շահան Շահնուրը, Հալեպ, 1971, էջ 15:

⁶«Ապագա», 11-13 հունվար, 1934, էջ 2:

հանկուցիչ, քմայք մը և ոճ մը բազմաձև, իր բարդության մեջ միաձույլ, ճկուն, գունագեղ, անակնկալներով լեցուն, մեծապես ինքնատիպ, խորապես ու բնականորեն արդիական»⁷: Եղան նաև մերժողական, խիստ քննադատական արձագանքներ, օրինակ՝ Վ. Շուշանյանի «Մարդ մը, որ Արարատ չունի հոգվույն մեջ» (Բեյրութ, 1998), Գ.Մխիթարյանի «Քառորդ դար գրականության» (Կահիրե, 1946), որոնք, սակայն, չաղարտեցին վեպի արժեքը:

Ի՞նչի մեջ էր հաջողության գաղտնիքը: Տաղանդավոր գրողը կատարում էր Սփյուռքի կյանքի խորունկ վերլուծությունը, պատասխանում էր Սփյուռքի հարցերի հարցին՝ ի՞նչ է ուժացումը: Ասիմիլյացիայի իրողությունը Շահնուրը բնութագրում է նահանջ բառով՝ ազգային ինքնությունից նահանջ դեպի օտարացումը: Նահանջ՝ լուռ ու գլխահակ, նահանջ՝ առանց երգի: Շահնուրը խոսեց այդ գլխավայր նահանջի մասին իր հերոսների բերանով, խոսեց ըմբոստ ու կրքոտ, որպես արդարամիտ մեղադրող՝ կերտելով համոզիչ, կենդանի կերպարներ, հայ գաղթականի ճակատագիրը՝ իր գահավեժ ընթացքի մեջ⁸:

Վեպը բացվում է Ղուկասի Ավետարանից քաղված երկու հատվածներով. «Եւ ամենայն ժողովուրդքն որ եկեալ էին, եւ տեսանէին՝ զայն եւ զգործ, բախէին զկուրծս եւ դառնային» (Ղուկ. ԻԳ. 48) և «Եւ ասէ [Յիսուս] զնոսա. զի խռովեալ էք եւ ընդէր խորհուրդք ելանեն ի սիրտս ձեր: Տեսէք զձեռս իմ եւ զոտս, զի ես նոյն եմ. շօշափեցէք զիս եւ տեսէք. զի ոզի՝ մարմին եւ ոսկերս ոչ ունի, որպէս զիսս տեսանէք զի ունիմ: Եւ զայս ասացեալ՝ եցոյց նոցա զձեռսն եւ զոտս» (Ղուկ. ԻԴ. 38–40): Առաջին հայացքից թվում է, թե դրանք ոչ մի կապ չունեն վեպի նյութի հետ: Վեպի նախադուրը հանդիսացող բնաբաններով Շահնուրն ակնարկում է մահվան և հարության գաղափարները՝ դաժան եղեռնը, նրա թողած հոգևոր ու ֆիզիկական ավերածությունները և հայի հետագա ճակատագիրը, նրա մաքառումներն ու սայթաքումները: Ավետարանական բնաբանների ենթաիմաստը ճիշտ է բնորոշել սփյուռքահայ բանաստեղծ Ա. Դարյանը. «Նազովրեցի Յիսուսին օրինակով, Շահան Շահնուր, մեզ կը հրավիրե տեսնելու իրականությունը՝ իր վերքերուն ընդմեջեն, որոնք մեր իսկ վերքերն են, և կ'ակնկալե, որ անդրադառնանք անոնց գոյության ճշմարտության Այս տեսանկյունեն՝ «Նահանջը» իր առաջին էջեն մինչև վերջին տողը

7«Անահիտ», 1930, Ա տարի, մարտ-ապրիլ, – 6, էջ 110:

8Վազգեն Գաբրիելյան, Սփյուռքահայ գրականություն, Երևան 1994, էջ 97:

մարտահրավեր մըն է, ուղղված մեր բոլոր Թովմասներուն, հայ կյանքի բոլոր կամավոր խուլերուն և կույրերուն՝ ճանչնալու, շոշափելու ճշմարտություն, ինչքան ալ դառն ըլլան անոնք»⁹:

Վեպը երեք մասից է բաղկացած, որոնք աստիճանաբար բացում են հերոսների հոգեկան աշխարհը, օգնում խորքով ըմբռնելու 20–30-ական թվականների ֆրանսահայ կյանքը՝ իր տարաբնույթ աշխարհով, ուժացման, օտարացման տանող ուղիով: Բուն գործողությունները ծավալվում են Պետրոսի շուրջ: Այս հիմնական սյուժետային գիծն աստիճանաբար իր մեջ է ներառում գործողությունների երկրորդական զարգացումներ: Սյուժեն կարծես վեց տարբեր ճյուղավորում ունի՝ Պետրոսի (Պիեր), Սուրենի, Հրաչի, Լոխումի, Լեսքյուռի և Նենեթի (մադամ Ժան) ընտանեկան, ընկերային միջավայրերն իրենց թե՛ ներքին, թե՛ արտաքին կյանքով: Վեց տարբեր մարդիկ՝ առանձնահատուկ ըմբռնումներով և բարոյական վարքագծով:

⁹Շահնուրյան ընթերցումներ, էջ 50:

3. Հայագգի կերպարները Շահնուրի «Նահանջը առանց երգի» վեպում

«Նահանջը առանց երգի» վեպն ունի կուռ ամբողջական սյուժե, որի զարգացման հիմքում Շահնուրը որոշակի միտումով է դրել Պետրոսի և մադամ Ժանի սիրո պատմությունը, սակայն բուն սյուժետային գծի կողքին զարգանում է նաև սյուժետային-գաղափարական մեկ այլ գիծ, որի գլխավոր կերպարները հայագգի երիտասարդներն են՝ Պետրոսը, Սուրենը, Հրաչը, Լոխումը և Միսաքը: Այս կերպարներից յուրաքանչյուրը օտարության մեջ էր հայտնվել ինչ-ինչ պայմաններից ելնելով, սակայն նրանց բոլորին միավորում էր նահանջը: Շահնուրը նահանջի ձևերը քննելիս բուն երևույթի նկարագրությունը տալիս է նույնիսկ մանրուքների մեջ՝ ֆրանսիական միջավայրում աշխատանք, սերը ֆրանսուհիների նկատմամբ, օտար լեզվով գրելը: Շահնուրն իր վեպը սկսում է «տկար մը խմբի» նահանջից: Չորս ընկերներ, որ սկզբում ավելի հաճախ, հետո արդեն դեպքից-դեպք են հավաքվում, բաժանվում են, ի վերջո, յուրաքանչյուրը գնում է իր ճանապարհով: Բաժանումը հետևանքն է ուժացման իրողության, իսկ մինչ բաժանումը գիտակից այս երիտասարդները, հատկապես Պետրոսն ու Սուրենը, որ առավել խոր են հասկանում ուժացման իրողությունը, իրենց զրույցների մեջ փորձում են թափանցել մեր պատմության մեջ, փորձում են վերլուծել, ստեղծված կացությունը, գտնել պատճառն ու հետևանքը, մեղավորներին: Եվ այս ընկերների խմբից առաջինը հեռանում է Միսաքը, որ ընդգծված, աչքի ընկնող կերպար չէ: Նա ըմբոստացող էլ չէ: Կյանքի հորձանքը, նրան իր մեջ առած, տանում է թեթև ու հեշտ: Օրվա հացը մի կերպ ճարելով՝ նա որ «...օրապահիկը շահելով հանդերձ հետևեցավ մեծ զոհաբերություններով ատամնաբուժական վարժարանի դասընթացքին ու կրցավ վերջապես վկայականը շահիլ»¹⁰, աշխատանքի է մեկնում հորեղբոր մոտ՝ Մարսել՝ կոշկակարություն անելու:

Հրաչը բնավորությամբ ու կենցաղով իսկական հայ ու արևելքցի է, գիտի ազգային հրաշալի կերակուրներ պատրաստել, սկզբնապես չի հաշտվում ֆրանսիական բարքերի հետ, բացասական կարծիք ունի ֆրանսուհիների մասին: Բայց ժամանակը, կյանքը արագորեն փոխում են նրան, և չի էլ զգում, թե ինչպես ընտանիք է կազմում ֆրանսուհու՝ անբարոյական Սյուզանի հետ: Մերկ կնոջ

10Շ. Շահնուր, Նահանջը առանց երգի, Երևան, 1994, էջ 125:

պատկերը ձեռքին ցինիկաբար կրկնում էր. «Հա-յաս-տա-նի պատ-կերն է. բան մը տվեք, նա-յե-ցեք: Հա-յաս-տա-նի պատ-կերն է. բան մը տվեք, նա-յե-ցեք...»¹¹:

Սյուզանը այնպես է մոլորեցնում Հրաչին, որ վերջինս նույնիսկ երջանիկ է համարում իրեն «զմայլելի, պատվական» այդ աղջկան «համոզելու» համար: Հրաչը իրեն արդարացնում էր այսպես. «...հայուհին իմ հիշողությանը կներկայանա երկու հաստ սրունքով և քիչ մը պեխով»¹²:

Սյուզանը զավակ է ունենում ամուսնությունից առաջ, որ իբրև թե ծնողները «չընդիմանան» իրենց միությանը, իր մանչուկին հոր անունով Ռենն է կոչում, և Հրաչը չի էլ փորձում գոնե հայկական անուն դնել, քանի որ աղջկա հայրը տան իրեր էր նվիրել, կնեղանար: Սյուզանը մոլորեցնում է, հայրը՝ նյութապես կաշառում: Հրաչը ամբողջովին հանձնվում է օտարին: Նույնիսկ հիշողությամբ: Երբ հարսանիքի մի պահի հրավիրված Պետրոսը առաջարկում է խմել Հրաչի ծնողների կենացը՝ տալով նրանց անունները, ներկաները զարմացած հարցնում են իրար՝ «ո՞վ են, ո՞վ են»: Եվ Հրաչը նոր միայն հիշում է ու «Հայրիկս... մայրիկս...- կակազեց մեկեն հեկեկալով, մինչ Սյուզան թաշկինակը կերկարեր, անոր արցունքներն անգամ առնելու համար»¹³:

Անգամ արցունքը: Օտար կյանքը կլանում է Հրաչին ամբողջովին: Նա օտարվում է իր հարազատներից, ընկերներից, ինքն իր էությունից, օտարվում է ամբողջովին, մտքով ու զգացումով: Նահանջը տեղի է ունենում մինչև վերջ:

Սուրենը՝ ընկերների մեջ «ամենեն ավելի բարձր իմացականության տեր երիտասարդը», նահանջում է յուրովի: Նա մտավորական է, գրող, լավ գիտի մեր պատմությունը և անցյալից ու ներկայից օրինակներ բերելով՝ դատողություններ է անում սփյուռքահայության մասին: Նա գտնում է, թե սփյուռքահայությունը դատապարտված է մահվան, թե «պիտ ալլասերինք, ամենքս ալ, պիտի **կարավանք** բոլորս ալ», քանի որ հայ երիտասարդներն ամուսնանում են օտարների հետ և «կհարվածվի մեզ վեր բռնող մեծագույն և հիմնական սյունը՝ ընտանիքը», քանի որ հայ զանգվածը մոռանում է իր մշակույթը, լեզուն, իսկ մտավոր դասը չի մղում նրան ըմբոստ դիմադրության: Սուրենը, արհամարհելով հայ մտավորականի կեղծ բարեպաշտությունը, խիստ քննադատության է ենթարկում հայ ժողովրդի անխոհեմ, եսասեր, փառասեր վարքագիծը, որը դարեր շարունակ եղել է հայի կործանման,

11Նույն տեղում, էջ 133:

12Նույն տեղում, էջ 140:

13Նույն տեղում, էջ 150:

դժբախտության պատճառը: «Որքան որ մտածումս ետև տանիմ,– ասում է Սուրենը,– հայերը կտեսնեմ միշտ այնպես, ինչպես որ են այսօր: Պզտիկ, գաճաճ, տխեղծ: Յուրաքանչյուրը անդիմադրելի պաշտամունքը ունի իր կաշիին, իր մորթին»¹⁴: Սուրենը ըմբոստ անհատ է, կրքոտ խառնվածքի տեր, համարձակորեն քննադատում է մեր մշակույթի գործիչներին, գաղափարախոսներին, երբեմն էլ հասնելով ծայրահեղությունների՝ այն բանի համար, որ նրանք չեղան միասնական ու ժողովրդին չմղեցին ըմբոստության, պայքարի: Սուրենն այն հայն է, որ չի վախենում ճշմարտությունն ասելուց, և ինչո՞ւ վախենա, ի՞նչ ունի կորցնելու, բացի առողջ դատելուց և լեզվից, որը ևս անդառնալիորեն կորցնելու է. գրեթե ամեն ինչ արդեն կորցրել է՝ հայրենիք, հարազատներ. իրերն իրենց անունով է կոչում: Սուրենը իրավացիորեն հայի դժբախտության պատճառը ուրիշների նման չի փնտրում այլադավան, այլազգի մարդկանց մեջ, այլ տեսնում է իր ազգի մեջ, որը անխոհեմաբար չկարողացավ դասեր քաղել պատմությունից: Խորենացու հետևողությամբ Շահնուրը խոսում է մեր հայ իշխանների և թագավորների մասին ու խիստ քննադատում նրանց անիմաստասեր բարքերը, որոնց պատճառով էլ հայ ժողովուրդը դարեր շարունակ տառապել է ու հալածվել: «Մեր այն թագավորը,– ասում է Սուրենը,– որ կկոչվեր Աբգար, Գագիկ կամ Խոսրով, հավաքեց իր երկրին այն բոլոր անձերը, որոնց համար կըսեին թե խելացի են, իմաստուն, պայծառատես և լուսամիտ: Հավաքեց բոլորն ալ ու ջարդեց»¹⁵: Սուրենը պարզորոշ գիտակցում է, որ ազգային հին ու նոր առաջնորդների անձին ու անպտուղ վարքը հանգեցրել է մի տխուր իրավիճակի. իրենք, որ կոչվում են նոր սերունդ, մոռացության են մատնում ոչ միայն անցյալի արժեքներն ու զոհողությունները, այլև վշտի իրենց զգացողությունը, ինչը կարևորագույն ազդակներից է. «Դուն, հայ լակոտ, դու ամենեն շուտը կփոխվիս անասունի, եթե օր մը իսկ մնաս առանց վիշտի»¹⁶:

Սուրենի բերանով Շահնուրը գուժում է մեծ վտանգի մասին, որպես Համազգային աղետ: «Կը նահանջեն ծնողք, որդի, քեռի, փեսա, կը նահանջեն բարք, ըմբոնում, բարոյական, սեր: Կը նահանջե լեզուն, կը նահանջե լեզուն, կը նահանջե լեզուն: Եվ մենք դեռ կը նահանջենք բանիվ և գործով, կամա և ակամա, գիտությամբ ու անգիտությամբ, մեղա, մեղա Արարատին»: Եվ այդ նահանջի մեջ ամենասարսափելին

14Նույն տեղում, էջ 130:

15Նույն տեղում, էջ 132:

16Նույն տեղում, էջ 132:

այն է, որ ձուլվում են ոչ միայն ապրողները, այլև գալիք սերունդը: Ապրելու նրանց փրկագինը նրանց գավակներն են, մանուկներ՝ ապագայի սերունդը, որ վաղը պիտի ծնվի ու «պիտի ըլլա օտար, բանիվ և գործով...»¹⁷:

Սուրենը հայի առաջին դժբախտության պատճառներից մեկն էլ տեսնում է կրոնի մեջ և փորձում է դուրս գալ դրա դեմ՝ իր սուրն ուղղելով Նարեկացու «Մատյանին»։ «Հայերը գիրք մը ունին: Անոնց ամենագեշ, զգվելի, ամենասխալ, վատառողջ և ամենեն ավելի անբարոյական գիրքն է ան Նարեկը: ...Ոչ մեկ սերունդ չխորհեցավ զայն ջնջել, որովհետև անոր լեզվական և բանաստեղծական ինչ ինչ հասկություններեն խաբվելով ծածկված թույնը չնշմարեց: Ընդհակառակն փոխանցեցին որդիե որդի, արյունե արյուն, ու ան եկավ մինչև մեզ: Թունավորվեցանք, ազգովին թունավորվեցանք: Ահա թե ինչու պարտված ենք: Պարտվածներ ենք, որովհետև այն վանականին հաշմանդամ հոգիին պես արհամարհեցինք և անգիտացանք գոյությունը մեր եսին, մեր ուժին, կամքին, անհատականության, չկովեցանք, չխածինք, չմաքառեցանք: Քրիստոնեական վարդապետության անոր սխալ ու թերի մեկնությունը ընդունելով եղանք անմտորեն կրավորական, համակերպվող, աղերսարկու, անգիտակից»:¹⁸ Շահնուրը «Նարեկին» վերագրում է մեծ դեր. այն դարեր շարունակ հայի համար եղել է Աստվածաշունչ, դարեր շարունակ ազդել է հայ մարդու ոգու և անհատականության վրա՝ նրան դարձնելով կրավորական, համբերատար, հանդուրժող, նրա մեջ խեղդելով ազատատենչ ոգին: Նարեկացու խիստ քննադատությամբ երևում է Սուրենի՝ ոչ միայն կրոնի նկատմամբ ունեցած հակակրանքը, այլև նրա ժխտողական վերաբերմունքը մեր անցյալ պատմության, մշակույթի հանդեպ: Անցյալը Շահնուրի համար անողորմ քննության նյութ է եղել, որն էլ ժամանակին խիստ դժգոհության տեղիք է տվել: Հատկապես նշելի է Վ. Շուշանյանի «Մարդ մը որ Արարատ չունի իր հոգվույն խորը» գիրքը, ուր սուր քննադատության է ենթարկել Շ. Շահնուրին:

Սուրենը հստակ գիտակցում է, որ իրենք նահանջում են, ձուլվում և վաղ թե ուշ դադարելու են հայ լինելուց: Սուրենը չի ցանկանում այլևս հայերեն գրել. ո՞ւմ համար գրել, երբ կարդացող չկա, երբ իր գրածը լինելու է սոսկ ձայն բարբառո հանապատի, երբ իրեն չեն ճանաչելու որպես գրող, երբ իր գրածը միայն մարդկային նեղ

17Նույն տեղում, էջ 160:

18Նույն տեղում, էջ 148:

շրջանակների համար է լինելու և իրեն փառք երբեք չի բերելու: «Ամեն գրագետ սնապարծ է և հավակնոտ: Միայն թե ամեն գրագետ չի խոստովանիր: Իսկ ես կըսեմ բարձրաձայն, որովհետև մտածումս թերակար չունի: Ես ույժ մըն եմ – գոնե այդ հավատքը ունիմ – ույժ մը, որ կուզե գործել: Մեր մեջ գետին չկա. շարժում չկա. գործունեության դաշտ չկա: ...Պետք է որ ապրիմ և երիտասարդի ավյունս արժեցնեմ: Հույսերով կարելի չէ զիս օրորել, տեսա ինձմե առաջ եկող հայերը, որոնք միշտ սպասեցին լավագույն օրերու և այդ հույսով ծերացան: Իմ արվեստս չուզեր սպասել ոչ մեկ վաղորդայնի: Չեմ ուզեր ամբաստանել հայր, բայց ան ալ զիս ամբաստանելու իրավունք չունի: Կուզեմ խոսիլ, և բնական է, որ խոսքս կուղղեմ անոնց, որոնք լսելու ատեն և փափագ ունին...»¹⁹:

Թվում է՝ Սուրենը անհայրենասեր մեկն է, սակայն իրականում նա հայրենասեր է, խորը ցավով է խոսում իր ազգի մասին, նրան վիշտ է պատճառում իրենց այս նոր նախճիրը, որ կոչվում է մեկ այլ բառով՝ նահանջ: Սուրենը գրողի գաղափարակիրն է: Նրա միջոցով է Շահնուրն արտահայտել իր մտքերն ու դիտարկումները: Վեպում Սուրենին տեսնում ենք երկու անգամ, երկու անգամ էլ նա հանդես է գալիս որպես գաղափարախոս: Թվում է՝ Սուրենը երբեք չի նահանջելու, բայց իր ընկերների նման նահանջում է, միայն թե այլ կերպ: Նա սկսում է ստեղծագործել ֆրանսերեն, դա դեռ ոչինչ, ցավալին այն է, որ իր ստեղծագործություններում ազգային թեմատիկան նույնիսկ չի շոշափվում: «Գրածներդ ոչ մեկ հայու կրնան խոսիլ, – մտահոգված ասում է Պետրոսը՝ ցանկանալով նրան դարձի բերել, – որքան ատեն, որ անոնց մեջ «կարոտ» բառը չկա... Այո՛, մի խնդար, որովհետև միայն այդ չէ, որ թերի է. դու արդեն գիտես, բայց թող որ հիշեցնեմ, թե ֆրանսերենը գոյություն չունի նաև «մայր» բառին, «հայ» բառին, «աքտոր» բառին. – ֆրանսերենը չկա մեր «գաղթականին», մեր «որբին»...»²⁰: Նահանջը, սակայն, իր ամենակուլ հորձանքի մեջ էր առել Սուրենին, և այլևս դարձի ճանապարհ չկար:

Պետրոսը վեպի գլխավոր և առանցքային կերպարն է: Եվ իբրև կերպար նա ամենից հաջողվածն է, քանի որ պատկերված է գործողության մեջ՝ մարդկային իր ապրումներով, ազգային ու անձնական տառապանքներով, սիրտ հուզումներով: Պոլսից Փարիզ ընկած Պետրոսի նահանջը սկսվում է նրա խառնվածքի

19Նույն տեղում, էջ 196:

20Նույն տեղում, էջ 197:

փոփոխությամբ: Լուսանկարչատներում, ուր նա աշխատում է, լուսանկարվող մերկ, անսեր կանայք ստիպում են նրան վարժվել նոր բարքերին՝ նույնպես անտարբեր, անսեր: Երկրորդ կորուստը անվանափոխությունն էր. Պետրոսը դառնում է Պիեռ: Նա կարճ ժամանակում ընտելանում է Փարիզի՝ իր համար այնքան անսովոր վարք ու բարքին. «Ամեն օր, և գրեթե ամբողջ օրը, մերկություններու հետ էր իր գործը: Բայց ալ աչքերը չբացավ, ձեռքերը չդողացին, ենթակային կրցավ պետք եղածին պես մոտենալ, ավերով բռնել զայն՝ անհրաժեշտ դիրքը տալու համար, և իզուր ցանկաց մեկը սիրել: Կուրծքերը, պորտերը, սրունքները շփոթվեցան իրարու հետ ու մտքին մեջ մնաց միայն կատարելության մի պատկերը ճարտար մագահարդարի մը հասցեով. Փարիզը անոր վրա ալ դրավ իր արտաքին վայելչության դրոշմը ու տարիները անցան այդ կիներուն պես մերկ, անսեր»²¹: Պետրոսը, որի երակներում հոսում էր մաքուր և առողջ արյուն, աստիճանաբար տեղի է տալիս ազգային անաղարտ սովորույթներին, հաճախ տրվում է սեռային կրքերին: Դա են վկայում նրա օրագրային գրառումները: Աշխատանքը նրան ավելի է մերձեցնում փարիզյան բարքերին: Արդեն իր գործում հմտացած Պետրոսը Լեսքյուռի հրավերով աշխատանքի է անցնում լուսանկարչական մի նոր արհեստանոցում, որտեղ էլ նա հային հատուկ անկեղծությամբ սիրահարվում է մադամ Ժանին: Սեռի հրապույրը տարագիր հայ երիտասարդներին ուղիղ ճանապարհով տանում է դեպի կրկնակի օտարում, արագացնում է ազգային ավազանից հեռացումը: Օտար հողում ազգային դիմագծից հեռացումն առաջին հերթին սկսվում, ապա շարունակվում է «ազատ» բարքերին տրվելով, հրապուրանքներով ու գայթակղություններով: Միանգամայն ճիշտ է նկատվել, որ «Շահնուրը ողջ վեպի միջով անց է կացնում գերագույն մի միտք՝ օտար սերը ազգային առումով նույնքան այլասերող է, որքան օտար լեզվի օգտագործումը, բաներ, որոնք, սակայն, որպես անխուսափելի պարտադրանք կախված են հող ու հայրենիք կորցրած սերունդների զլխին»²²: Շահնուրը սիրո խնդիրը վեպում ինքնանպատակ չի ներկայացնում: Նրա սիրային այս վեպն ունի «ազգայնական ուղղություն»: Շ. Շահնուրի վեպի սիրային-սեռային ամեն մի հարաբերություն՝ Պետրոս-Լիզ-Նենեթ, Սյուզան, Գաբրիելա և ուրիշներ, փաստում է հայերի արագընթաց օտարացումը: Շահան Շահնուրը նահանջի առաջին ազդակը համարում է սեռը, և նրա վեպը ոչ այլ

21Նույն տեղում, էջ 35:

22Ա. Ավագյան. Պատկերազարդ պատմություն Շահան Շահնուրի, Երևան, 2004, էջ 77:

ինչ է, եթե ոչ սեռի վերհանում և քննում: Սեռի հարցերը 20-30-ական թվականներին սփյուռքահայ գրողների ստեղծագործություններում դիտվում են որպես ազգային-ավանդականից նահանջի «նախադուռ»: Պետրոսն ինչքան էլ անհատականացված լինի, մնում է տիպական կերպար. նա այն հայն է, որ ընդդիմանալով ուժացման ռեալ վտանգին, չի կարողանում սահմանազատվել նահանջի հետապնդումներից, արարքներն ավելի են մխրձում իրեն օտարության ճահիճը: Պետրոսի անցած ճանապարհը համընդհանուր է. այդպես շարժվում է մի ամբողջ սերունդ: Ճիշտ է, Պետրոսը կանխատեսող չէ, «շարքային» ֆրանսահայ է, սակայն գրողը վճռում է նրա մեջ օտար կյանքի ոսպնյակով բեկել ազգային տազնապները և նրա միջոցով ցույց տալ հայամնա ու հայակորույս վիճակները: Պետրոսի և Նենեթի սիրո հարաբերություններով, որոնց հիմքում ընկած է երկու ազգերի՝ հայերի և ֆրանսիացիների, Արևելքի և Արևմուտքի՝ սիրո հանդեպ ունեցած գաղափարների բախումը, ըմբռնումների տարբերությունը, Շահնուրը վարպետ գրչով տվել է նահանջի պատկերը: Վեպում հայր՝ արևելցին, ներկայացված է Պետրոսի միջոցով: Նա սիրո մեջ հայ է, անշահախնդիր: Սիրում է անկեղծ, անվերապահ, սրտի ամբողջ քուրայով: Պետրոսն իր ողջ էությանը պատրաստ է անմնացորդ նվիրվել իր սիրած էակին՝ Նենեթին: Հայի համար սերը հոգեկան ապրում է, ներաշխարհի արև: Այդ սերն է, որ վաղ թե ուշ կործանելու է Պետրոսին: «Այդ սերը,– իրավացիորեն գրում է Ա. Եղիազարյանը,– Փարիզի պայմաններում ծուղակ է Պետրոսի համար, որովհետև դա նրան քաշում է դեպի փարիզյան ճահիճը, սեռի ու վայելքների ազգություն չճանաչող աշխարհը, հենց այն Լեսքյուռի աշխարհը, որ այնքան արգահատելի էր Պետրոսի համար»²³: Ֆրանսիացին՝ Արևմուտքը, ներկայացված է Նենեթի միջոցով, որի սերն՝ առօրյա, ընթացիկ, խաբող, հաշիվների ենթակա, սեր է, որ կարող է շատերին տրվել և վերածվել անասնական կրքի: Ավելին՝ սիրելով Պետրոսին՝ չի դադարում ուրիշներ լինել, վարում է բոհեմական կյանք, նա լուսանկարների բնորդուհի է, և դեռ սա ամենը չէ. նա ունի զավակ, որին երբեք մայրություն չի արել: Հայ մարդու համար, թերևս, այս վերջինն արդարացում չէր կարող ունենալ: Սակայն Պետրոսը, արհամարհելով ամեն ինչ, անմնացորդ սիրում է նրան: Ըստ Շահնուրի, այս սերունդը նման չէ իր ավանդապահ նախնիներին, ունի միանգամայն տարբեր մտածելակերպ, իրերին նայում է այլ տեսանկյունով, շատ շուտ սիրահարվում է և գտնվում տևական

23Ա. Եղիազարյան. Հայոց նորագույն գրականություն, Երևան, 2004, էջ 165:

ազդեցության տակ, ամենից ավելի տրվում է սրտի թելադրանքին, քան մտքի: Եվ սա է պատճառը, որ կամա թե ակամա բռնում է նահանջի ուղին: Ահավասիկ, սերը նահանջի բազում ուղիներից մեկն է, որի վրա էլ իր լուսարձակն է ուղղել Շահնուրը: Հետաքրքիր է, որ գրողը որպես հերոսուհի ընտրել է ոչ թե Փթիթ Լիզին, Թերեզին, Գաբիին կամ Գիին, այլ՝ Նենեթին: Դա ունի իր բացատրությունը. թե՛ Պետրոսը և թե՛ Նենեթը դատապարտված են միայնության, նրանք ճակատագրից հալածվածներ են և փորձում են միմյանց մեջ փրկություն գտնել: Մեկին դժբախտ է դարձրել ազգային աղետը, հայահալած քաղաքականությունը, անհայրենիք մնալու տխուր փաստը, մյուսին՝ այլասերված, փողի վրա հենված իրականությունը: Պետրոսն անում է ամեն ինչ՝ երջանկացնելու նրան. անտեսում է Նենեթի անցյալի հետ կապված տխուր փաստերը. անմնացորդ սիրում է իր ժանին, իսկ սիրող սիրտն ընդունակ է ամեն զոհողության. իր առջև կանգնած է դժբախտ մի կին, որ անչափ գեղեցիկ է և ունի սիրվելու իրավունք. մի՞թե մեղավոր է, որ դարձել է կյանքի քմահաճույքի զոհը: Պետրոսը գիտի, որ դժվար է լինելու Նենեթին իր անցյալից կտրելը, նամանավանդ, որ վերջինս շարունակում է կապը իր կյանքը խորտակած, իրեն շահագործած Լեսքյուռի հետ, ավելին՝ փորձում է հայրություն անել Նենեթի որդուն՝ Բիբիին: Թվում է՝ Պետրոսը ուժեղ անձնավորություն է, բայց իրականում այդպես չէ, հաճախ երկվորյուններ է ունենում. հիասթափության պահերին, հեռանում է Նենեթից, հոգու հանգիստը փորձում գտնել ազգային միջավայրում՝ իր ընկերների շրջապատում, որն այլևս նախկինը չէ: Եվ վերջին հատվածում արդեն Պետրոսը ստիպված է լինում կրկնել Կոստանի կողմից թելադրված աղոթքը բառ առ բառ՝ ֆրանսերեն: Օտարացումը, նահանջը կարծես իր ավարտին է հասնում: Պետրոսն էլ է գնում ընկերների ճանապարհով: Նահանջը համընդհանուր էր:

Վեպում բոլորը նահանջում են, չի նահանջում միայն **Լոխումը (Զարեհ)**: Ո՞վ է նա. քահանայի որդի, Պոլսի Պերպերյան վարժարանի նախկին սան: «Անունը Յարություն Մարտիրոսյան էր,– վկայում է նրա դասընկեր Օննիկ Գոչունյանը,– մենք Լոխում մկրտեր էինք զինք դասարանին ամենեն անույշ, ամենեն կակուղ և ամենեն սեմփաթիք տղան ըլլալուն: Աչքերը հաղորդականություն ունեին, որոնցմե բխող անկեղծ ժպիտը մեր զգացումները իրեն կ'առնիսներ: Մազերը միշտ խուզված, ուսին մեկը վար, մեկը՝ վեր. դասարան կը մտներ արագաշարժ, ասդին-անդին ժպիտներ բաժանելով: Հեզասահ գետ մըն էր, բայց խորքին մեջ փոթորիկ, այդ հանդարտ,

հեզաբարո նկարագրին մեջ, անթեղված էր հեղափոխական հոգի մը. երբեմն մեկեն կը բռնկեր, թևերը օդին մեջ կը սկսեր պոռալ, պոռչտալ... Օր մը այդ կենսունակ, բողբոջուն, աղվոր տղաքը հրաբխային ժայթքով լավայի մը հանգույն. հոսեցան դեպի Փարիզ: Շահնուրը, Լոխումը, Ճիզմեճյանը, Որբունին, Փարիզի այդ հեղձուցիչ մթնոլորտին մեջ. սկսան ծլարձակիլ՝ կերտելով մեր հետպատերազմյան գրականության շքեղանքը... Լոխումները բան մը չարտադրեցին, բայց իրենց փարիզյան կյանքով, սնունդ տվին Շահնուրյան գրականության բողբոջումին ու ուռձացման: Ամենն ալ լավ տղաք էին Շահանի շունչով ու Պերպերյանի ոգիով օծուն»²⁴:

Լոխումը փորձում է մնալ հայ, ավելին՝ յուրայինների մեջ ձգտում է արթնացնել հայի ոգին, որը դարեր շարունակ նրան ուժ ու եռանդ է տվել ապրելու, մաքառելու և իր ազգային ինքնությունը պահպանելու: Նա հաճախ ըմբոստանում է. նախ ըմբոստանում է ընկերների դեմ. «Նորեն ֆրանսերեն թերթ, նորեն ֆրանսերեն թատրոն. աստոնց հայերենը չկա: Չպիտի ըլլա որ դուք սանկ մեյ մը ցնցվիք, գիտակցիք մեր վիճակին, չպիտի ըլլա, որ կովիք, մաքառիք ձուլումին ու այլասերումին դեմ...»²⁵, ապա՝ օտար միջավայրի և չգտնելով օտարացման ու ուռձացման դեմ պայքարի ուղի՝ ցանկանում է մեկնել Հայաստան, նորօրյա հայրենիքի կառուցմանը մասնակցելու, դառնալու նրա մի մասնիկը. «Ռուսական դեսպանատուն է գացեր Լոխում, պահանջելով, որ Հայաստան երթալու համար իրեն անցագիր տան: Մերժեր են: Ըսեր է, թե կուզե իր հայրենիքը ապրիլ. մերժեր են: Ըսեր է, թե կուզե ճահիճներու չորացումին և ջրանցքներու բացումին համար իր բազուկները տանիլ. մերժեր են: Ըսեր է նույնիսկ, թե կուզե Արարատը տեսնել ու շնչել զայն: Նորեն մերժեր են»²⁶:

Շահնուրը սփյուռքահայ գրականության մեջ առաջինն էր, որ իր ստեղծագործության մեջ, հանձին Լոխումի, հնչեցրեց հայրենադարձության թեման՝ որպես հայափրկիչ ու հայամնա յուրօրինակ ծրագիր: Լոխումը փորձում է վերադառնալ Պոլիս՝ մահամերձ մոր մոտ, սակայն այս անգամ ևս իր առջև փակ են դեսպանատան դռները: Լոխումը հայտնվում է անելանելի վիճակում. մնալ այլևս չի կարող, չի կարող տեսնել հայրենակիցների օրավուր նահանջը, հեռանալ ևս չի կարող. նրա առջև գոց են Փարիզից դուրս տանող ճանապարհները: Այս վիճակից

24 Անդրանիկ Լ. Փոլստյան. Շահան Շահնուր, Նյու Ջերսի, 2003, էջ 118:

25 Շ. Շահնուր. Նահանջը առանց երգի, Երևան, 1994, էջ 156:

26 Նույն տեղում, էջ 158:

դուրս գալու ելք չկա, այս ելքի բացակայությունն էլ ավելի է խաթարում նրա ջղագրգիռ վիճակը, որից ժամանակավորապես ազատվելու միայն մի ելք է տեսնում հերոսը՝ հարբեցողություն, թմրամոլություն, որոնք, ի վերջո, դառնում են նրա կործանման պատճառը. Լոխումը կորցնում է հոգեկան հավասարակշռությունը, կործանվում է ֆիզիկապես:

Եզրակացություն

Քննելով «Հայազգի կերպարները Շահան Շահնուրի «Նահանջը առանց երգի վեպում» թեման՝ գալիս ենք հետևյալ եզրակացությունների.

1. Մփյուռքահայ գրականության զարգացումը բուն հայրենիքից դուրս ընթացավ երկու ուղղությամբ, և այդ ուղղություններից յուրաքանչյուրի ներկայացուցիչները բարձրաձայնում էին սփյուռքի առաջ ծառայած կարևորագույն խնդիրները:
2. Շահնուրի «Նահանջը առանց երգի» վեպը դարձավ մանիֆեստ Նահանջի գրական շարժման համար և հրապարակման օրվանից արժանացավ բազմաթիվ քննադատությունների:
3. Վեպի գործողությունները զարգանում են մի քանի ուղղություններով, և այդ ուղղություններից յուրքանչյուրում նկատելին են նահանջի տարրերը:
4. Վեպը արժեքավոր է նաև այն տեսանկյունից, որ Շահնուրը տալիս է նահանջի արտահայտությունը տարբեր կողմերով՝ լեզու, հավատ, ընտանիք, և սրանցից յուրաքանչյուրը Շահնուրը տալիս է որևէ կերպարի միջոցով:
5. Չնայած այն հանգամանքին, որ հայազգի կերպարները վեպի նույն միջավայրում հայտնված ընկերներ են, միևնույն է, նրանցից յուրաքանչյուրի նահանջը տարբերվող ու անհատական էր, և բուն նահանջից հետո նրանց կապը ընդհատվում էր: Նրանց միացնող թելը հայրենիքի զգացողությունն էր:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ազատ Եղիազարյան. Հայոց նորագույն գրականություն, Երևան, 2004, 300 էջ :
2. «Անահիտ», 1930, Ա տարի, մարտ-ապրիլ, 6, էջ 110:
3. Անդրանիկ Լ. Փոլատյան. Շահան Շահնուր, Նյու Ջերսի, 2003, 150 էջ:
4. «Ապագա», 11-13 հունվար, 1934, 10 էջ:
5. Արծրուն Ավագյան. Պատկերազարդ պատմություն Շահան Շահնուրի, Երևան, 2004, 280 էջ:
6. Գարեգին Նժդեհ (Կենսագրական ակնարկ), Ցեղակրոն շարժումը (Պատմությունը և գաղափարախոսությունը), Երևան, 2002թ, 120 էջ:
7. Թորոս Թորանյան. Վերստին կարդալով Շահան Շահնուրը, Հալեպ, 1971, 230 էջ:
8. Շահնուրյան ընթերցումներ, Բեյրութ, 1933, 250 էջ:
9. Շահան Շահնուր, Թերթիս կիրակնօրեայ թիւր, Պեյրութ, 1958, 151 էջ:
8. Շ. Շահնուր. Նահանջը առանց երգի, Երևան, 1994, 216 էջ:
9. Վազգեն Գաբրիելյան, Սփյուռքահայ գրականություն, Երևան 1994, 382 էջ:

**ՀՀԿՐԹՈՒԹՅԱՆ, ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ, ՄՇԱԿՈՒՑԹԻԵՎՍՊՈՐՏԻՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ
ՎԱՆԱԶՈՐԻՉ, ԹՈՒՄԱՆՅԱՆԻԱՆՎԱՆՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ**

**Հերթական ատեստավորման ենթակա ուսուցիչների վերապատրաստման
դասընթացներ**

Լիլիթ Ռուբիկի Մարտիրոսյան

Թեմա

**ԺՈՂՈՎՐԴԱԿԱՆ ԹԵՎԱՎՈՐ ԽՈՍՔԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ԱՇԱԿԵՐՏԻ ԽՈՍՔԻ
ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ**

ՀԵՏԱԶՈՏԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔ

Ղեկավար՝

բ. գ. թ., դոցենտ Լիլիթ Պետրոսյան

Վանաձոր

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ..... 3

ԳԼՈՒԽ 1

Առած-ասացվածքների ուսուցման առանձնահատկությունները միջին դասարաններում.....5

ԳԼՈՒԽ 2

Դարձվածքների ուսուցման առանձնահատկությունները միջին դասարաններում.....13

ԵԶՐԱԿԱՅՈՒԹՅՈՒՆ..... 20

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ..... 22

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Հետազոտության արդիականությունը: Աշակերտի խոսքի զարգացման նպատակով ժողովրդական թևավոր խոսքերի ուսուցումը գիտելիքների ձեռքբերման ավանդական գործընթաց է, որի շնորհիվ անձի առաջընթացը զարգանում է ակտիվորեն՝ իր մեջ ներառելով ժողովրդական դաստիարակությանն առնչվող բազմաթիվ խնդիրներ:

Ժամանակակից մանկավարժական ընկալումներն ավանդական ուսուցման եղանակների վերաիմաստավորումներ են, որոնք կարևորում են աշակերտի խոսքի զարգացումը՝ որպես ունեցած գիտելիքի կիրառման հմտություն ու կարողություն: «Մայրենի» դասընթացի կարևոր առաքելություններից է լեզվական համակարգի կատարելագործման գործընթացը, որը ենթադրում է արտահայտչամիջոցների հարստացում՝ գրական-գեղարվեստական պատկերավորման միջոցով, իսկ վերջինս հնարավոր է հատկապես ժողովրդական թևավոր խոսքերի իմաստի բացահայտման և կիրառման միջոցով:

Անառակելի է, որ պատկերավոր, դիպուկ, ճկուն ժողովրդական արտահայտչամիջոցներով օժտված հարուստ խոսքը մարդուն օգնում է կառուցողական հարաբերություններ ստեղծել թե՛ յուրայինների և թե՛ օտարների հետ, լուծել բազմաթիվ հիմնախնդիրներ, պաշտպանել իր և իր միջավայրի շահերը, հիմնավորել սեփական դիրքորոշումները, որոնցով էլ պայմանավորված է ավարտական աշխատանքի թեմայի հետազոտության արդիականությունը:

Հետազոտության օբյեկտը միջին դասարանի դասագրքերում ներկայացված թևավոր խոսքերի ուսումնասիրությունը և վերլուծությունն է՝ որպես ժողովրդական մտածողության ձևավորման, մտածողության զարգացման կարևոր գործոն:

Հետազոտության առարկան ժողովրդական թևավոր խոսքերի բովանդակային վերլուծությունն է միջին դասարաններում:

Հետազոտության նպատակը: Ուսումնասիրության նյութ դարձնելով ժողովրդական թևավոր խոսքերի ուսումնասիրումը միջին դասարաններում՝ ուսուցման ավանդական և ժամանակակից մեթոդների ու մեթոդական հնարների կիրառման ճանապարհով մշակել թեմայի արդյունավետությունը բարձրացնող մեթոդական

ամբողջական համակարգ, որի կիրառումը կնպաստի դարձվածքների, առած-ասացվածքների, կայուն արտահայտությունների գործնական յուրացմանը, նյութի գիտակցական, առավել տրամաբանված ըմբռնմանը, սովորողների բազմաբնույթ մտածողության զարգացմանը, բառապաշարի հարստացմանը, գրավոր և բանավոր խոսք կառուցելու հմտությունների մշակմանը:

Հետազոտության խնդիրներն են.

1. բացահայտել ժողովրդական թևավոր խոսքերի բովանդակությունը միջին դասարանի դասագրքերում,
2. փորձարկել և դասակարգել ժողովրդական թևավոր խոսքերի կառուցվածքային այնպիսի արդյունավետ մեթոդներ, որոնք կնպաստեն ժողովրդական մտածողության յուրացմանը, սովորողների բառապաշարի հարստացմանը, բանավոր և գրավոր խոսքի զարգացմանը,
3. Մշակել թեմայի յուրացման արդյունավետությանը նպաստող առաջադրանքների համակարգ,
4. Առաջարկվող մեթոդական համակարգի արդյունավետության հավաստիությունն ստուգելու նպատակով անցկացնել մեթոդական փորձեր Լոռու մարզի Վանաձորի թիվ 1 հիմն. դպրոցում:

ԳԼՈՒԽԻ

ՀԵՔԻԱԹՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

ՄԻՋԻՆ ԴԱՍԱՐԱՆՆԵՐՈՒՄ

«Այգեպան Մոսին», «Եղեգնուհին» հեքիաթներում աշակերտները սովորում են *ուրիշի համար փոս փորոզն ինքն է ընկնում մեջը* առածի իմաստը, որը բացատրվում է «Պետք չէ ուրիշին վատ բաներ ցանկանալ, վատ բաներ անել» հեղինակային մեկնաբանությամբ և համապատասխան նկարագրադրումով:

Առած-ասացվածքները ամփոփվում են մոր օրհնանք-մաղթանքով, որի մասին աշակերտներին հիշեցվում է *Մոր մի օրհնանքը յոթ անեծք կքանդի* առածը:

Թեմայի ամփոփման շրջանակներում աշակերտներին հանձնարարվում է պատասխանել *Ի՞նչ դարձվածքներ, ասացվածքներ և առածներ սովորեցիր: Դրանցից ո՞ր մեկը քեզ շատ դուր եկավ: Ինչո՞ւ:*

Շարունակելով աշակերտների խոսքի զարգացումը ժողովրդական թևավոր խոսքերի մեկնաբանության եղանակով՝ հաջորդիվ կարդում ենք *Լավանես քե՛զկանես, վատամես քե՛զկանես* դարձվածքը «Արդուկն ու մարդուկը» հեքիաթի ընթերցանության շրջանակներում՝ դաստիարակելով համեստություն, մեծահոգություն:

«Կարապը» հեքիաթի ընթերցանության ժամանակ տրամաբանական եզրակացությունը լինում է՝ Աշխարհին պետք է նայել գեղեցիկ ընկալումներով:

Հինգերորդ դասարանի դասերից շատերն ավարտվում են ժողովրդական թևավոր խոսքով՝ որպես տրամաբանական եզրակացություն.

- «Մուրացկանը և հարուստը» հեքիաթը – *Աղքատը հացի՛ կարոտէ, հարուսը՛ ամեն բանի:*
- «Խոսող ձուկը» – *Ամառը պառկես հովերը, ձմռանը սատկեն կովերը:*
- «Սուտասանը» Հ. Թումանյան – *Շատի ետևից ընկնողը քիչն էլ կկորցնի:*
- «Պոչատաղվես» Հ. Թումանյան – *Աղվեսն իր պոչն է վկաբերում:*
- «Ջուրը» Վաս – *Ջուրն իր ճամփան կգտնի:*

- «Ուրիշի համար փոս փորողը ինքը կրնկնի մեջը» - *Հավ ընկերը նեղության ժամանակ է երևում:*

Ժողովրդական թևավոր խոսքերի ուսուցման ժամանակ հասկապես կարևոր է դրանց ճիշտ ընթերցանության կազմակերպումը, քանի որ դրանցում ներկայացված կետադրական նշաններն ունեն տրամաբանական նշանակություն: Հատկապես կարևոր է տրամաբանական շեշտերի ճիշտ կիրառությունը, որոնց միջոցով խոսողը արտահայտում է իր ընդգծված վերաբերմունքը տվյալ իրողության նկատմամբ:

Բերված օրինակներից պարզ է դառնում, որ հեքիաթներում ամփոփվում է հեղինակների փիլիսոփայությունը, աշխարհայեցողությունը, կյանքից արած եզրակացությունը, խրատն ու դասը¹: Հեքիաթների մեջ գործածված առածները խոսքին հաղորդում են խորին զգացմունքայնություն և ընթերցողին ուղղված խոսքի իրապես բացատրական-դաստիարակչական բնույթ: Առած-ասացվածքները, առավել պատկերավոր, խորն ու արտահայտիչ դարձնելով ստեղծագործությունները, ավելի հաճախ կիրառվում են ժողովրդական ստեղծագործություններում՝ գրույցներում, հեքիաթներում, երգերում:

Առածների մասին Ա. Ղանալանյանը գրում է. «Դա նախ և առաջ, նրանց զարմանալի հակիրճ ու ներգործուն, պարզ ու ճշմարտացի խոսքն է, քիչ բառերով շատ բան ասելու կարողությունը: Ընդունված ճշմարտությունն է, որ ամենամեծ իմաստությունը խոսքի պարզության ու հակիրճության մեջ է²»: «Մայրենիի» դասերին առածներին հաճախադեպ դիմելը պայմանավորված է ժողովրդական ստեղծագործությունները արժևորելու և տեղ տալու ձգտմամբ:

Պատահական չէ, որ 1880 թ. Վիեննայում լույս տեսած տեղի մխիթարյան հայրերից Հ. Միմոն վրդ. Ճուլարտյանի «Առաժք ազգայինք» ժողովածուի առաջաբանում հեղինակը գրում է, թե ով ցանկանում է իմանալ հայության «հոգին՝ բնաւորութիւնը և կերպը» թող կարդա առածներ, որոնցում միտքը հայտնվում է այլաբանորեն: Առածների մեծ տարածվածությունը հեղինակը բացատրում է նրանով, որ առածը դիմացինին

¹Լևոնյան Գ., Հայ աշուղներ, ազգագրական հանդես, XI գիրք, 1904, էջ 131:

²Ղանալանյան Ա., Առածանի, Ե., 1960, էջ LXXXV

ուղղված դաստիարակիչ այնպիսի խոսք է, որը, ըստ էության, նրան չի վերաբերում, և լսողը չի վիրավորվում, սակայն կատարում է անհրաժեշտ եզրակացություն³:

Ջիվանին առածները վկայակոչելիս օգտագործում է թե՛ առած բառը և թե՛ դրանք անվանում է «*Հարանց խոսքեր անգին*»⁴:

Առածները դասագրքերում ներկայացված են հեղինակային մեկնաբանությամբ՝ որպես ստեղծագործության ամփոփում, որում կատարվում է հեղինակի խրատ եզրահանգումը: Վերջում բերված առածները լիովին համընկնում են այդ թեմայի մեջ ունեցած գործառույթին:

Առածներից շատերը հանդիպում են Ղանալանյանի ժողովածուում, սակայն դրանց մի մասը մեզ չհաջորվեց գտնել այնտեղ, թեև դրանք իրենց ժողովրդական շնչով որոշակիորեն կարելի է առած համարել: Նման խոսքերը, լինելով առածներ կամ հեղինակային ծագում ունեն կամգալիս Աստվածաշնչի «Իմաստության գրքից»⁵:

Հեքիաթների մեջ առածները ունենալով ժողովրդական լայն տարածում հանդիպում են ազգագրական տարբեր շրջաններում մի շարք տարբերակներով, որոնք իրենց հերթին ունեն բարբառային մի շարք փոփոխակներ:

Հեքիաթների ուսուցման մեջ խոսքի զարգացման համար մեծ դեր ունեն ասացվածքները, որոնք «Մայրենիի» դասագրքերում սովորաբար զետեղվում են ընթերցանության համար նախատեսված նյութերում՝ պայմանավորված ստեղծագործության բովանդակությամբ, գաղափարով և ենթատեքստով: Առած-ասացվածքները՝ որպես պատկերավոր, արտահայտիչ խոսքի օրինակներ, նպաստում են աշակերտների խոսքի զարգացմանը, հարստացնում են բառապաշարը, նպաստում են աշակերտների մտածողության, երևակայության զարգացմանը: Բովանդակության, ձևի և ծավալի տեսակետից մոտ և նման լինելով միմյանց՝ առածներն ու ասացվածքները բնույթով տարբերվում են միմյանցից: Առածը այլաբանական ստեղծագործություն է, որի բուն միտքն արտահայտված է անուղղակի կերպով, ասացվածքն իրադրությունը դրսևորում է ուղղակի ձևով՝ առանց որևէ այլաբանության:

³Նույն տեղում, էջ LXXVII:

⁴Աշուղ Ջիվանի, Անհայտ երգեր, Ե., 2009, էջ 312:

⁵<http://raber.asj-oa.am/6314/1/180-189.pdf>

Հինգերորդ դասարանում կարելի է բացատրել հեքիաթների, առածների ոչ միայն ուղղակի, այլև այլաբանական միտքը, վերլուծել ու հասկացնել ոչ միայն այն, ինչ գրված է, ինչ առերևույթ երևում է, այլև այն, ինչ թաքնված է դրա տակ, ինչը պետք է միայն կռահել կամ դատողությամբ վերականգնել: Աշակերտներն այսպես հասկանում են ասացվածքի իմաստը, ավելի ցայտուն զգում այն և ընթերցած ստեղծագործության մտքի ընդհարությունը: Ասացվածքն այս դեպքում կարծես դառնում է բնագրի յուրատեսակ, հակիրճ ամփոփում: Դպրոցականները պետք է ոչ միայն հիշեն դասագրքում զետեղված ասացվածքները, այլև կարողանան դրանք կապել իրենց կարդացած այլ ստեղծագործություններում արծածված բարոյական հիմնահարցերի, իրենց կյանքում տեղի ունեցող իրադարձությունների հետ, բացատրել դրանց այլաբանական իմաստը:

Առածներն ու ասացվածքները «...ոչ թե բարոյական կանոն են հայտնում, այլ բարու պատկերն են նկարագրում, ոչ թե պարտականություն, այլ աշխարհի ընթացքն են բացահայտում»⁶:

Հեքիաթները, առածներն ու ասացվածքները թե՛ ձևով, թե՛ բովանդակությամբ, թե՛ լեզվավորճական կողմով իրար շատ են նման, սակայն բնույթով տարբեր են: «Դրանք պատկերավոր ու սեղմ ասույթներ են սոցիալական կյանքի, մարդկային բարքերի և ժողովրդական կենցաղի ամենաբազմազան երևույթների վերաբերյալ»⁷: Այս տարբերությունը աշակերտներին ընկալելի պիտի դարձնել գործնական ճանապարհով՝ առանց տեսական բացատրությունների. պարզապես պիտի սովորեցնել գործնականորեն զանազանել առածներն ու ասացվածքները:

Նախ աշակերտներին պիտի հասանելի դարձնել առածի առաջին՝ ուղղակի իմաստը: Օրինակ՝ *ուս ուսի որ տանք, սարեր շուռ կտանք* [2,10]: Ասացվածքն այլաբանական իմաստ չունի, նրանում արտահայտված միտքն ուղիղ է ասված, օրինակ՝ *Տան կատուն էլ պիտի սիրուն լինի* [1,83]⁸: *Լավ է գիտունին գերի, քան անգետին սիրելի* [1,116]: *Այգիդ լավ պահես՝ աշխարհ կշահես* [1,128]: *Խոսքը՝ մեծին, ջուրը՝ փոքրին*

⁶[https://hy.wikisource.org/wiki/%D4%B7%D5%BB:%D4%BB%D5%B6%D5%B9_%D5%A7_%D5%B8%D5%BE_%D5%A7_\(What_is_Who_is\)_1.djvu/108](https://hy.wikisource.org/wiki/%D4%B7%D5%BB:%D4%BB%D5%B6%D5%B9_%D5%A7_%D5%B8%D5%BE_%D5%A7_(What_is_Who_is)_1.djvu/108)

⁷Ղանալանյան Ա., Առածանի, Ե., 1960, էջ LXXVII

[1,136]: *Այսօրվա գործը վաղվան չեն թողի* [Մ2,57]: *Հայր մինչև չհոգնի, չի նստի* [3,82]⁹:
Մրտով արած փոքրիկ գործը լավ է, քան թե շատ մեծ փորձը [4,123]¹⁰:

Հեքիաթներում, առածներում ու ասացվածքներում, ինչպես մաքուր հայելում, արտացոլված է ժողովրդական կյանքն իր բոլոր սքանչելի առանձնահատկություններով: Թերևս ուրիշ ոչ մի բանով հնարավոր չէ աշակերտներին այնպես խոր կերպով ըմբռնել տալ ժողովրդական կյանքն ու մտածողությունը, ինչպես այդ կարելի է անել առածների ու ասացվածքների նշանակությունը բացատրելով: Նրանցում արտացոլված են ժողովրդի կյանքի ու կենցաղի բոլոր կողմերը՝ ընտանիքը, դաշտն ու անտառը, հասարակությունը, նրա պահանջները, ձգտումներն ու սովորությունները, բնույթը, մարդկանց գործունեության ու կյանքի տարբեր երևույթները: Դրանց միջոցով ժողովուրդն անխնայորեն ծաղրել է մարդկային հասարակական կյանքի հոռի երևույթները՝ չարն ու վատը, և սովորեցրել է բարին ու լավը: Դարերի ընթացքում առածներն ու ասացվածքները յուրատեսակ ավանդներ են եղել, որոնցով կյանքում մարդիկ առաջնորդվել են: Ուստի չափազանց մեծ է դրանց բարոյադաստիարակչական և ճանաչողական-իմացական արժեքը:

«Ժողովրդական առածներն ու ասացվածքները, ինչպես նկատում է Ա. Ղանալանյանը, աչքի են ընկնում իրենց բանաստեղծական լեզվի ու արվեստի բարձր արժանիքներով: Քիչ խոսքով շատ բան ասելու բացառիկ ուժը, պարզությունը, կոնկրետությունը, պատկերավորությունը, բնութագրումների դիպուկությունը և գունագեղությունը, նրանց բնորոշ առանձնահատկություններն են»:

Որպես համառոտ, դիպուկ, ու պատկերավոր խոսքի դասական օրինակներ, դրանք մեծապես նպաստում են աշակերտների ոչ միայն լեզվի մշակմանը, այլև տրամաբանական ու պատկերավոր մտածողության զարգացմանը, ուստի և պետք է պատշաճ լրջությամբ ու խորությամբ ուսուցանվեն:

Որքան էլ հեքիաթները, առածներն ու ասացվածքները պարզ ու հասկանալի են թվում, այնուամենայնիվ, կարիք ունեն բացատրելու, հասկացնելու, որովհետև դրանք մեծ ընդհանրացումներ են: Դրանք ժողովրդական խոր իմացություն պարունակող

ստեղծագործություններ են՝ արտահայտված պարզ այլաբանությամբ: Իսկ ամեն մի այլաբանություն, քնականաբար բացահայտման ու մեկնաբանման կարիք ունի: Ինչպես նշում է Մ. Գորկին. «Պարզ խոսքի մեջ է ամենամեծ իմաստությունը: Առածներն ու երգերը միշտ կարճ են լինում, բայց նրանցում բովանդակված մտքերն ու զգացմունքները մի ամբողջ գիրք են»¹¹: Հետևաբար դրանք իսկապես որ բացատրման ու պարզաբանման կարիք ունեն:

Հեքիաթներն ու առածներն ունեն երկու կողմ, մեկը՝ արտաքին գրական-գեղարվեստական, իսկ երկրորդը՝ ներքին բարոյախրատական: Այստեղից հետևում է, որ յուրաքանչյուր առած ունի կամ արտահայտում է երկու իմաստ՝ ուղղակի կամ անուղղակի կամ՝ այլաբանական: Օրինակ՝ *երկաթը տաք-տաք կծեծեն* առածի ուղղակի իմաստը հենց այն է, ինչ ասված է, այսինքն՝ երկաթը պետք է մշակել տաք վիճակում, երբ հնարավոր է այն կռել ու ձևափոխել. մի բան, որը դարավոր փորձից բխեցված գործնական եզրակացություն է, կյանքի ճիշտ ճանաչողությունից հանված հետևություն: Իսկ անուղղակի կամ այլաբանական իմաստն այն է, որ աշխատանքը չպետք է հետաձգել, այսօրվա գործը վաղվան չի կարելի թողնել. մի բան, որ նույնպես մարդկանց դարավոր փորձից մակաբերված բարոյական կանոն է, կյանքի օրինաչափություն:

Ասացվածքն առածից տարբերվում է նրանով, որ այն երկրորդ՝ այլաբանական իմաստ չունի, նրանում արտահայտված է միայն առաջին՝ ուղղակի իմաստը, ուստի ասացվածքը պետք է հասկանալ հենց այնպես, ինչպես որ այն կա՝ առանց նրա տակ այլ միտք որոնելու: Ասացվածքը ինչպես ռուս մեծ բանաստեղծ-բառարանագետ Վ. Դալլն է նկատել, մոտավոր արտահայտություն է, առանց առակախոսության ու եզրակացության, և ըոտ էության առածի առաջին կեսն է:

Առածի ու ասացվածքի այս տարբերության ըմբռնումը աշակերտների գիտակցությանը պետք է հասցնել միանգամայն գործնական կերպով:

Հինգերորդ դասարանում կարելի է բացատրել հեքիաթների, առածների ոչ միայն ուղղակի այլ այլաբանական միտքը, վերլուծել ու հասկացնել ոչ միայն այն, ինչ գրված է, ինչ առերևույթ երևում է, այլև այն, ինչ թաքնված է դրա տակ, ինչը պետք է միայն կռահել

¹¹Նույն տեղում:

կամ դատողությամբ վերականգնել: Առածը, ինչպես շատ դիպուկ կերպով նկատել է Ուշինսկին, լավ է հենց նրանով, որ նրանում չնայած այն ավելի կարճ է, գրեթե միշտ էլ կա մի ինչ-որ բան, որ երեխան պետք է հասկանա. դա փոքրիկ մտավոր խնդիր է, որը միանգամայն համապատասխան է երեխայի ուժերին: Առանց այդ մտավոր խնդիրը լուծելու, այդ տրամաբանական առաջադրանքը կատարելու, չի կարելի առածի ավանդումը ճիշտ համարել¹²: Երբեմն առածներն ու ասացվածքները կարելի է բացատրել նաև առակներով, որովհետև դրանք մեծ մասամբ խտացված առակներ են և ընդհանրացված ձևով՝ առանց կերպարների ու գործողությունների արտահայտում են բարոյախոսական այն նորմերը, ինչ որ առակներում է տրված: Եթե առածն ու ասացվածքն օգնում են ճիշտ հասկանալու առակների վերացական բովանդակությունը, ապա առակներն էլ կարող են օգնել հասկանալու առածների ու ասացվածքների կոնկրետ բովանդակությունը:

Կառուցվածքի տեսակետից առածներն ու ասացվածքները կարող են բաղկացած լինել երկու և ավելի անդամներից կամ մասերից, որոնցից յուրաքանչյուրն տրամաբանական շեշտով բաժանված մի ամբողջական հատված է: Կենդանի խոսքի այս անդամաբաժանման կամ մասնատման նպատակը արտահայտելիք միտքը ավելի հստակ ու դիպուկ դարձնելն է: Կան երկանդամ եռանդամ և բազմանդամ առածներ: Առածների ու ասացվածքների այս հատկությունը ևս պետք է աշակերտերին հասկացնել՝ առաջին հերթին կարդալու եղանակի, իսկ ապա նաև տրամաբանական աշխատանքի միջոցով, որպեսզի երեխաները հասկանան նրանց անդամների միջև եղած տրամաբանական կապը ու կախումը: Ինչպես ժողովրդական մյուս ստեղծագործությունները, այնպես էլ առածների ու ասացվածքների լավագույն նմուշը իրենց բանաստեղծական պատկերավորման և չափական խոսքի հատկություններով գեղարվեստական ստեղծագործության բովանդակության ու ձևի միասնության ու ներդաշնակության հիանալի օրինակներ են: Հետևաբար՝ դրանք վերլուծելիս այս կողմի

¹²Ղանայան Ա., Առածանի, Երևան, 1960:

վրա ևս ուշադրություն պետք է դարձնել և հնարավորին չափով հասկացնել աշակերտների գիտակցությանը:

Դասագրքում հանդիպած յուրաքանչյուր առած ու ասացվածք առիթ պետք է դառնա համանման կամ նույն թեմային վերաբերող բազմաթիվ այլ առածներ ու ասացվածքներ անցնելու: Դրանք պետք է բարեխղճորեն հավաքել, խմբավորել ու պահել՝ անհրաժեշտության դեպքում օգտագործելու համար¹³:

Դասի գլխավոր մտքին համապատասխան ուսուցանվող ասացվածքը ամրապնդում է աշակերտների ունեցած գիտելիքները: Տվյալ ասացվածքների միջոցով աշակերտների մոտ պետք է ձևավորել գիտելիքի կարևորության հարցը: Հարց ու պատասխանի մեթոդով քննարկել խելացի և անխելք մարդկանց, թե տարբեր իրավիճակներում ինչպես կգործի խելացի մարդը, ինչպես՝ անխելքը:

¹³Ա. Տեր-Գրիգորյան, Հայոց լեզվի մեթոդիկա, Երևան, 1980, էջ 211:

ԳԼՈՒԽ 2

ԴԱՐՉՎԱԾՔՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

ՄԻՋԻՆ ԴԱՍԱՐԱՆՆԵՐՈՒՄ

Մեր խոսքի գեղեցկության համար մեծ և կարևոր նշանակություն ունի խոսքի հարստությունն ու պատկերավորությունը: Ասելիքն առավել տպավորիչ դարձնելու նպատակով աշակերտների մոտ պետք է ձևավորել կարողություն, այն իրականացնելու հնարավորություն: Խոսքի մեջ կիրառելով դարձվածքները՝ կարողանում ենք դիմացիին փոխանցել մեր հույզերը ու ապրումները: Դարձվածքների ուսուցումը նպատակ ունի հարստացնել բառապաշարը, նաև ծանոթացնել դարձվածքների առաջացման պատմությանը, ծանոթացնել հայերենի բարբառների հետ, տեղեկություններ հաղորդել: Նախ ուսուցիչը աշակերտներին պետք է բացատրի, որ դարձվածքները ժողովրդական մտածողության արդյունք են, ներթափանցել են գրական լեզու այն հարստացնելու նպատակով: Դարձվածքների առաջացումը ունի իր նախապատմությունը: Բացատրելիս ուսուցչի կողմից տրվում են տարբեր գիտելիքներ՝ ընդլայնելով աշակերտների գիտելիքների պաշարը, խթանելով նրանց հետաքրքրասիրությունն ու ընթերցելու ցանկությունը:

Օրինակ՝ հունական դիցաբանությունից մեզ մի շարք դարձվածքներ են հասել՝ *աքիլլեսյան գարշապար, գորդյան հանգույց, դամոկլյան սուր, դանայան տակառ, սիզիփոսյան աշխատանք* և այլն: Ուսուցիչը նախ ներկայացնում է դրանց նախապատմությունը, հարստացնում է նրանց գիտելիքները հունական առասպելաբանությունից: Կան նաև դարձվածքներ, որոնք լեզվի մեջ են մտել տարբեր գրական ստեղծագործություններից, ինչպես՝ *անբան Հուռի, մեծապատիվ մուրացկաններ, տեր Թողիկի դպրոց, վերջին մոհիկան, լինել, թե չլինել, կոտրած տաշտակի առաջ կանգնել* և այլն, ուսուցիչը անդրադառնում է այդ ստեղծագործությունների բովանդակությանը և ծանոթացնում դասական ստեղծագործություններին:

Ուսուցիչը պետք է հարստացնի աշակերտների բառապաշարը, աշակերտների մեջ ձևավորի դարձվածքները ճիշտ կիրառելու կարողություն: Աշակերտները պետք է իմանան, որ իրենց ասելիքը ներկայացնելու համար կարևոր է ոչ թե բառերի քանակը, այլ

բառի դիպուկ գործածությունը: Այստեղկարող ենք օգտագործել դարձվածքներ, դրա միջոցով ասելիքը ավելի պատկերավոր ներկայացնելու նպատակով: Երբ ցանկանում ես բացասական վերաբերմունքույց տալ որևէ մեկի նկատմամբ, օգտագործում ենք *օձ* բառով կազմված դարձվածքները՝ *օձի կծած, օձին նայի, օձը կսասկի, օձություն անել* և այլն, դրական վերաբերմունքի ժամանակ կիրառում ենք՝ *աղուհացով մարդ, աղա մարդ, անունով մարդ, աշխարհի չարն ու բարին ճանաչող, գլուխն աշխատող, աշխարհ տեսած* և այլ դարձվածքներ: Այսինքն դարձվածքների կիրառմամբ կարող ենք մեր հույզերն արտահայտել՝ ցույց տալով դրական և բացասական վերաբերմունքը դիմացինի նկատմամբ: Հաճախ ենք օգտագործում այնպիսի դարձվածքներ, որոնցով կարող ենք արտահայտել սեր (*աչքի լույս, գլխի վրա տեղ ունենալ, աչքի լույսի պես պահել, տան ճրագ*), հարգանք (*բարև բռնած կանգնել, գլխի կամ աչքի վրա գալ*), հիացմունք (*բերանը բաց մնալ, աչքը շոյել, սիրտը հավանել, սրտին նստել*), ատելություն (*աչքից գցել, աչքի գրող, Աստծո պատիժ*), արհամարհանք (*դուռը երեսին ծածկել, երեսից գցել, երես դարձնել*), զայրույթ (*աչքերից կայծեր թափվել, աչքերով կայծակել*): Միջին դասարաններում դասագրքի նյութերն անցնելիս աշակերտները ծանոթանում են բազմաթիվ դարձվածքների, որոնց իմաստները մշտապես բացատրել է ուսուցիչը: Դարձվածքների ուսուցումն արդյունավետ կազմակերպելու համար կարող ենք առաջադրել մի շարք առաջադրանքներ, որոնցով դարձվածքների ուսուցումը ավելի դյուրին կլինի աշակերտների համար:

1. Աշխատանք կարող ենք իրականացնել զննական եղանակով. Աշակերտներին ցույց տալով դարձվածքների նկարագրողումներ՝ առաջարկելով գտնել, թե որ դարձվածքն է պատկերված, ինչ է այն նշանակում:

2. Կարող ենք կազմել քարտեր՝ տարբեր դարձվածքների նկարներով, առանձին քարտերի վրա գրել դարձվածքներ: Խմբային աշխատանքի միջոցով աշակերտներին հանձնարարում ենք միացնել համապատասխան նկարն ու դարձվածքը, այնուհետև դրանցով կազմել նախադասություններ: Հաղթում է աշխատանքն առաջինն ավարտած խումբը:

3. Կարող ենք կազմել խաչքառ, որ պետք է լուծել դարձվածքների բաց թողած բառերով կամ տրված դարձվածքն արտահայտելով մեկ բառով:

Հնարավորություն ենք ունենում այսպիսի հանձնարարությունների շնորհիվ զարգացնել աշակերտների երևակայությունը, ստեղծագործելու կարողությունը, սեփական վարքագիծը գնահատելը: Սրա միջոցով աշակերտների բարոյական դաստիարակությունը կզարգանա, ինչպես նաև կզարգանա աշակերտի երևակայությունը, միտքը: Աշակերտները հնարավորություն են ստանում ստեղծել իրենց համար մի նոր աշխարհ, որտեղ իրենք կարող են հավաստալ անգամ հրաշքների:

Որպես տնային առաջադրանք կարող ենք հանձնարարել. 1. Բառարանից դուրս գրել դարձվածքներ, որոնք ցույց են տալիս՝ հարուստ լինելու կամ չլինելու (*լորդի տղա, Մանթաշովի տղա* և այլն), արտաքին և ներքին հակասություն ցույց տվող դարձվածքներ (*զառան մորթի հագած, հրեշտակի կերպարանքով*), ավելորդություն (*սայլի 5-րդ անիվ, ժիլետի թև*): 2. Կարող ենք հանձնարարել բառարանից դուրս գրել դարձվածքներ, որոնք առաջացել են գյուղատնտեսությունից, կենցաղից՝ *խփը քարին առնել, պարարտ հող ստեղծել, նույն ծառի պտուղ, եզան պես աշխատել* և այլն: Նման առաջադրանքների շնորհիվ կարող ենք հարստացնել աշակերտների բառապաշարը, ինչպես նաև կարող ենք միջառարկայական կապ ստեղծել այլ բնագավառների հետ՝ զարգացնելով աշակերտի մտածողությունը ու երևակայությունը: Աշակերտի խեսքը դառնում է դիպուկ, գեղեցիկ: Հնարավորություն են ունենում ծանոթանալ օտար մշակույթին ու առասպելներին, ինչը նպաստակ ունի մտահորիզոնի ընդլայնմանը: Հնարավորություն են ունենում ծանոթանալ ազգային սովորույթներին ու ծեսերին:

Ի՞նչ է դարձվածքը: Համադրելով գրականության մեջ առկա շատ սահմանումներ՝ Պ. Բեդիրյանը գրում է. «Դարձվածքը բառերի կայուն, պատրաստի վերարտադրելի, վերաիմաստավորված կապակցություն է, ուր բաղադրիչ բառերի ինքնուրույնությունը ձևական է, շարահյուսական կապը՝ մթագնած»: Անդրադառնալով նշված հատկանիշներից յուրաքանչյուրին առանձին-առանձին՝ նախ պետք է նշել, որ դարձվածքը բառակապակցություն է, նրա յուրաքանչյուր բաղադրիչ ունի առանձին բառի արժեք: Պ. Բեդիրյանը սա փաստող մի օրինակ է բերում. **Անձնատուր լինել** (իրեն

պարտված ճանաչել՝ հանձնվել) արտահայտությունն ունի փոխաբերական իմաստ, սակայն այն դարձվածք չէ և ոչ էլ բառակապակցություն, քանի որ նրա բաղադրիչներից մեկը՝ «անձնատուր»-ը, առանձին բառի արժեք չունի: Այն նույնպիսի կազմություն է, ինչպիսիք են «շուռ տալ»-ը, «մանգալ»-ը, «մանածել»-ը և այլն: Իսկ **խոսքը կտուրը գցել, ոտքը վերմակին համապատասխան մեկնել, թիկունքին կանգնել** արտահայտությունները, որոնց բաղադրիչներից յուրաքանչյուրն ունի առանձին բառի արժեք, համարվում են դարձվածքներ: Դարձվածքներն ամենից առաջ կապակցություններ են, սակայն կան նաև բառ-դարձվածքներ, որոնք ունեն կապակցության, **նախադասության** արժեք: Օրինակ՝ **ներեցեք** կամ **թքած** և այլն: Դարձվածքի մեկ այլ հատկանիշը՝ կայունությունը, ցույց է տալիս տվյալ կապակցության կայունությունը թե՛ բառային, թե՛ ձևաբանական և թե՛ շարահյուսական առումներով: Դարձվածքներին բնորոշ են մի շարք առանձնահատկություններ՝ 1) հնչերանգային, բառային, իմաստային, ձևաբանական, շարահյուսական, կառուցվածքային, գործառական:

1) Հնչերանգային հատկանիշի միջոցով որոշ դեպքերում դժվար է դարձվածքի կայունությունը ցույց տալը: Այս կտրվածքով նայելիս, հիմնականում բառ-դարձվածքներն են, որ օժտված են «հնչերանգային հաստատուն պատկեր»-ով:

2) Բառային կայունությունն արտահայտվում է նրանով, թե արդյոք կարելի է տվյալ կապակցության բաղադրիչները փոխարինել դրանց հոմանիշներով կամ համարժեքներով օր.՝ **աչքի ընկնել, աչք գարնել, աչք կտրել** դարձվածքները նշանակում են «նկատվել, երևալ»: **Գլուխը դատարկ, կոկոշը դատարկ, պարապ գլուխ** դարձվածքները նշանակում են «անխելք, հիմար»: Այս առումով կարևոր նշանակություն ունի նաև այն հանգամանքը, թե որ ոճական շերտին է պատկանում դարձվածքի այս կամ այն բաղադրիչը:

3) Իմաստային հանգամանքով է պայմանավորվում դարձվածքի կայունությունը. նախ, բազմիմաստ բառը, որպես կանոն, իր նշանակություններից մեկով կարող է որևիցե մի դարձվածքի բաղադրիչ դառնալ, օրինակ՝ **գլուխ հանել**: «Գլուխ»-ը բազմիմաստ է, վերցված է միայն «մարդու գլուխ» նշանակությամբ: Երկրորդ հանգամանքը նրա

ամբողջության արտահայտած նշանակության կայունությունն է օրինակ՝ **սիրտ տալ-** մխիթարել, **աչքը մտնել**-սիրաշահել, **քթից բռնած ման ածել**-խաբել, մոլորեցնել:

4) Ձևաբանական կտրվածքով դարձվածքի կայունությունն ապահովում է նրա բաղադրիչներից յուրաքանչյուրի ձևաբանական ձևավորումով, նրանով, թե ինչ աստիճանի հաստատուն է այդ ձևավորումը: Օրինակ՝ **«խելքը մտնել»**, **«գլուխը մտնել»**, **«խելքում պառկել»**, **«ոսկե միջին»**, **«մի սանրի կտավ»**:

5) Շարահյուսական կտրվածքում դարձվածքի կայունությունն արտահայտվում է կապակցության շարահյուսական ձևավորման մեջ, թե բաղադրիչները շարահյուսական ինչ հարաբերությամբ են առնչված իրար հետ, ավարտուն նախադասության ձևավորումում են, թե քերականորեն փոփոխելի: Դրա հետ մեկտեղ կարևոր է նաև շարադասության կայունությունը: Օրինակ՝ **«Մկան ծակը հազար թումանով առնել»** (կայուն է): **«Կախվածի տանը պարանից չխոսել»**, **«Պարանի մասին կախվածի տանը չխոսել»** (փոփոխելի է շարադասորեն): Երկրորդ դեպքում շարահյուսական փոփոխությունից իմաստային փոփոխություն չի լինում, իսկ առաջին դեպքում լինում է:

6) Կառուցվածքայինը շարահյուսականի և ձևաբանականի հանրագումարն է: Դարձվածքի իմաստն ամրանում է կոնկրետ բաղադրիչներից կազմված կառույցին: Թվում է, թե այս կետը բնութագրվում է բաղադրիչների շարահյուսական, ձևաբանական և շարադասության կայունությամբ, անխախտությամբ: Սակայն որոշ դեպքերում կարող են բաղադրիչներից որոշները փոփոխվել օր.՝ մեկի վարվեցողության ճկունությունն ու մարդասիրությունը նշելու համար ասում են. **Մեծի հետ մեծ է, փոքրի հետ փոքր**, մեկ այլ դեպքում՝ **գյուղացու հետ գյուղացի է, մտավորականի հետ՝ մտավորական**:

7) Գործառական կտրվածքում դարձվածքի կայունությունն ապահովվում է այն խոսքային միջավայրով, ուր սովորաբար հանդես է գալիս տվյալ կապակցությունը: Միջավայրից է կախված դարձվածքի իմաստի պահպանումը: Օրինակ՝ **Երկրաշարժից տունը քանդվեց**: Մայրն ասում է. **«Տղաս երկրից գնաց, տունս քանդվեց»**: **«Տունը քանդվել»** արտահայտությունը դուրս է բերված իր ոլորտից և դրված է օտար միջավայրում:

«Որտեղի՞ց է առաջանում դարձվածքը» հարց, որին միանշանակ պատասխան տալն անհնարին է, քանի որ դարձվածքներն առաջանում են խոսքի հետ, ցանկացած

վայրում և ցանկացած պահի: Սակայն կարելի է գտնել առաջացման որոշ ուղիներ, որոշ դարձվածքների համար՝ առաջացման աղբյուրներ: Օրինակ՝ «**Ի խորոց սրտի**» դարձվածքն առաջացել և մտել է մեր լեզվի մեջ Գրիգոր Նարեկացու՝ «Մատյան ողբերգության» շնորհիվ: Իհարկե, այս արտահայտությունները նախքան այդ էլ են օգտագործվել, բայց դարձվածքային իմաստ ձեռք են բերել գրական ստեղծագործություններում հայտնվելուց հետո: Չհաշված պատմական, գրական ծագում ունեցող դարձվածքները, մնացածի համար դժվար է նշել կոնկրետ առաջացման աղբյուր: Դրանց ստեղծման համար Պ. Բեդիրյանը, առանձնացնելով անհրաժեշտ պայմանները, գրում է.

1.Նախ տվյալ կապակցությունն առաջին անգամ պետք է կիրառվի փոփոխված իմաստով: Այստեղ արտահայտությունը դուրս է գալիս իր կիրառության դաշտից և հայտնվում մեկ այլ իմաստային դաշտում: Օրինակ՝ «**հակադարձ համեմատական**» արտահայտությունը՝ դուրս է եկել մաթեմատիկայի ոլորտից և մտել առօրյա:

2.Ամրապնդվում է կապակցության՝ պատրաստի վերարտադրելիության հատկությունը և կապակցության նոր իմաստը համընդհանուր ճանաչում է գտնում՝ մտնելով ընդհանուր լեզվի ոլորտ, ենթարկվելով բաղադրիչների «գտման»: Սա նշանակում է, որ որոշ բաղադրիչներ կարող են փոխարինվել հոմանիշներով կամ ընդհանրապես դուրս գալ: Հոմանիշների առումով, հաղթում է այն բառ-հոմանիշը, որն առհասարակ ավելի կենսունակ է լեզվի մեջ: Օրինակ՝ «**անկողնուն գամվել**» դարձվածքը նշանակում է «անկողնային հիվանդ դառնալ», ժամանակին տարբեր հոմանիշներով է արտահայտվել՝ *անկողնակալին, մահճակալին, անկողնուն բնեռվել*, և ինչպես երևում է «հաղթել» է «անկողնուն»-ը՝ որպես գոյական, և «գամվել»-ը՝ որպես բայ-բաղադրիչ: Կան այնպիսի դեպքեր, երբ բաղադրիչը կամ բաղադրիչները կարող են ընդհանրապես դուրսգալ: Օրինակ՝ «Ախար շատ ես երկար կապում, ընկեր լեյտենանտ» (Հր. Մաթևոսյան, «Մենք ենք՝ մեր սարերը»), ինչպես երևում է՝ «**ախար շատ ես**» բաղադրիչը դուրս է եկել և մնացել է «**երկար կապել**» դարձվածքը, որը «**կարճ կապել**» դարձվածքի հակադարձ նմանակությամբ է կազմվել, նշանակում է խոսքը երկարացնել: Նույն հատկությունները կարող են ունենալ նաև պատճենված՝ այլ լեզուներից վերցված

դարձվածքները: Օրինակ «**աքիլեյան գարշապար**» դարձվածքին զուգահեռ եղել են նաև «**աքիլեյան կրունկ**», «**Աքիլեյի կրունկ**», արևմտի. «**Աքրուլեյի վիրավորելի կետ**»... Պետք է նշել, որ երկրորդ աստիճանի բոլոր կետերը տեղի են ունենում զուգահեռաբար:

3. Այս վերջին՝ երրորդ աստիճանում, դարձվածքն արդեն վերջնականապես մշակված է: Իհարկե, դարձվածքի ձևավորումը կարող է և չընթանալ այս օրինաչափությամբ: Կան նաև այնպիսի դարձվածքներ, որոնք լեզվի մեջ են մտնում արդեն իրենց կայուն, դարձվածքային իմաստով՝ առանց անցնելու այս երեք փուլերը: Օրինակ՝ այդպիսին են այլ լեզուներից փոխառված դարձվածքները. «**կոտրած տաշտակ**», «**լինել, թե չլինել**», «**ոսկե ձկնիկ**»...

Դարձվածքներից շատերն էլ ստացվում են խոսքում կիրառվող ազատ կապակցություններից և դրանից ելնելով կարող ենք ասել, որ դրանցից շատերը կարող են խոսքի մեջ մտնել արդեն փոխաբերական իմաստով, ինչպես՝ *եփած հավի ծիծաղը կգա, հինգերորդ տարր, վեցերորդ զգայարան, քարը պար կգա* և այլն: Սրանից էլ ելնելով՝ կարող ենք ասել, որ այսպիսի դարձվածքներն էլ չեն անցել այս երեք աստիճանները, այլ խոսքի մեջ մտել են միանգամից երրորդ աստիճանից: Այստեղ առաջանում է դարձվածաբանության մեջ նմանակության հարցը: Սա մի երևույթ է, որի ժամանակ արդեն գոյություն ունեցող դարձվածքների կադապարների ծավալմամբ ստեղծվում են նորերը: Օրինակ՝ կարող է լինել նույն դարձվածքի՝ «արյունը երակներում եռալ»-ի երեք նմանակություն՝ «արյունը սուրալ երակների մեջ», «արյունը ոստոստել երակներում», «արյունը գրնգալ երանգներում»: Երբ այս կամ այն բառի դարձվածքային իմաստն ընդհանուր ճանաչում է գտնում ու շատ տարածվում, նրա համապատասխան նշանակությամբ կազմվում են ամբողջ շարքեր¹⁴:

¹⁴Ղափլանյան Ա., Դարձվածքների իմաստառձական առանձնահատկությունները, Երևան, 1974:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Քննելով թևավոր խոսքերի ուսուցումը՝ որպես աշակերտների խոսքի զարգացման հիմք՝ հանգեցինք հետևյալ եզրակացությունների.

1. Ժողովրդական ծագում ունեցող արտահայտչամիջոցներն օգնում են աշակերտներին ճիշտ և դիպուկ կերպով արտահայտել իրենց մտածածը:

2. Ժողովրդական ստեղծագործությունները ժողովրդի դարավոր կենսավորձի լեզվական արտահայտչամիջոցներն են, որոնք ունեն ոչ միայն ճանաչողական, այլ նաև դաստիարակչական նշանակություն:

3. Միջին դասարաններում որպես ժողովրդական թևավոր խոսքեր են ուսուցանվում առածները, ասացվածքները, դարձվածքները և առակները, որոնք, ըստ արտահայտության ձևի, բաժանվում են երկուհիմնական խմբի՝ արձակ և չափածո:

4. Ժողովրդական թևավոր խոսքերի ուսուցումը սերտորեն առնչվում է բառերի փոխաբերական նշանակություններին, որոնք իրենց արտահայտությունն են գտնում «Մայրենի» դասագրքերի գեղարվեստական ստեղծագործություններում: Սա նշանակում է, որ բառերի ուղիղ և փոխաբերական իմաստների տարբերակումն սկսվում է դեռևս միջին դասարաններից:

5. Թևավոր խոսքերի իմաստային ընկալման եզրակացությունը լինում է *Ժողովուրդն իմաստուն է ժողովրդական թևավոր խոսքը:*

6. Թևավոր խոսքերի ուսուցումը կատարվում է եռաստիճան համակարգով՝ *մեկնաբանություն, վերլուծություն և կիրառություն:*

7. Ժողովրդական խոսքերի ուսուցման գործընթացում կարևոր է նաև բառերի բազմիմաստության անդրադարձը, քանի որ բառերից շատերը տարբեր բնագրերում և խոսքային տարբեր միջավայրերում արտահայտում են տարբեր նշանակություններ:

՝8. Ժողովրդական թևավոր խոսքերը, ստեղծվելով բանավոր խոսքում, ժամանակակից լեզվում լայնորեն կիրառվում են նաև գրավոր խոսքում՝ հարստացնելով շարադրությունների, փոխադրությունների կամ այլ հեղինակային խոսքերի արտահայտման միջոցները:

9. Դարձվածքները հարստացնում են աշակերտների բառապաշարը՝ խոսքը դարձնելով պատկերավոր:

10. «Մայրենիի» դասագրքերում դարձվածքները ներկայացվում են ն՛ ընթերցանության նյութերում, ն՛ ընդգծված առանձին տառատեսակներով՝ հաճախ զուգադրվելով ուղղակի և փոխաբերական նշանակություն ունեցող նկարագարումներով:

11. Դարձվածքները ուսուցանելիս կարևոր է դրանց ն՛ կառուցվածքային, ն՛ իմաստային առանձնահատկություններին անդրադառնալը:

12. Ժողովրդական թևավոր խոսքերի ուսուցումը մեծապես նպաստում է աշակերտների խոսքի զարգացմանը՝ այն դարձնելով տպավորիչ ու արտահայտիչ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Աշուղ Ջիվանի, Անհայտ երգեր, Ե., 2009:
2. Բեդիրյան Պ., Ժամանակակից հայերենի դարձվածաբանություն, Երևան, 1973:
3. Լևոնյան Գ., Հայ աշուղներ, ազգագրական հանդես, XI գիրք, 1904:
4. Խղաթյան Ֆ., Ոճաբանականտերմիններիբառարան-տեղեկատու, Երևան, 1976:
5. Կառուցողական կրթության հիմունքները և մեթոդները, Ձեռնարկ ուսուցիչների համար, Երևան, 2004:
6. Կրթակարգի մշակման և ինտեգրման մոտեցումներ, Ձեռնարկ ուսուցիչների համար, Երևան, 2004:
7. Ղանայան Ա., Առածանի, Երևան, 1960:
8. Պետրոսյան Հ., Գալստյան Ս., Ղարազյուլյան Թ., Լեզվաբանականբառարան, Երևան, 1975:
9. Ջրբաշյան Է., Մախչանյան Հ., Գրականագիտականբառարան, Երևան, 1980:
10. Տեր-Գրիգորյան Ա., Հայոց լեզվի մեթոդիկա, Երևան, 1980:
11. Պողոսյան Թ., Առածների Ջիվանու գրական մշակումները, <http://lraber.asj-oa.am/6314/1/180-189.pdf> Հասանելի է 06.10.22թ.:

ՀՀ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ, ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ, ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ԵՎ ՍՊՈՐՏԻ
ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ
ՎԱՆԱԶՈՐԻ ՀՈՎՀ. ԹՈՒՄԱՆՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ

Հերթական ատեստավորման ենթակա ուսուցիչների
Վերապատրաստման դասընթացներ

ԿՈՍՏԱՆՅԱՆ ԼՈՒՍԻՆԵ

Թեմա՝ *Բանավեճը որպես այլընտրանքային ուսուցման մեթոդ
գրականության ժամերին կամ գործնական-հետազոտական
աշխատանք 3+2 ձևաչափով*

ՀԵՏԱԶՈՏԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔ

*Ղեկավար՝ բանասիրական գիտությունների թեկնածու,
դոցենտ Վ. Փիլոյան*

Վանաձոր
2022

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

Ներածություն. թեմայի արդիականություն, հիմնավորվածություն և ընդհանուր նկարագիր	3
Նպատակ և խնդիրներ.....	5
Ակնկալվող արդյունք.....	6
Իրականացման պլանը՝ հիմնված կիրառված փորձի վրա.....	7
Եզրակացություն	12
Գրականություն.....	14

ԲԱՆԱՎԵՃԸ ՈՐՊԵՍ ԱՅԼԸՆՏՐԱՆՔԱՅԻՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԵԹՈԴ
ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԺԱՄԵՐԻՆ ԿԱՄ
ԳՈՐԾՆԱԿԱՆ-ՀԵՏԱԳՈՏԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔ 3+2 ՁևԱԶԱՓՈՎ

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Թեմայի արդիականությունը, հիմնավորվածությունը և ընդհանուր նկարագիրը

Արդի տեղեկատվական քաղաքակրթության դարաշրջանում, երբ դպրոցը (մանկավարժ, աշակերտ, ծնող) կանգնած է գիտելիքի ահռելի պաշարների առջև, անհրաժեշտ է հստակեցնել՝ արդյո՞ք մենք՝ մանկավարժներս նպատակ ունենք աշակերտին սովորեցնել ամեն ինչ, թե՞ անհրաժեշտ է պատրաստել ստեղծագործ անհատ, որն ի վիճակի կլինի անընդհատ զարգանալ ու ինքնակատարելագործվել: Ուսուցումն ամենակարևոր գործն է աշխարհում, որը պահանջում է մասնագիտական վարպետություն և, մեր խորին համոզմամբ, առանց նորությունների առաջընթաց չի խոստանում: Մանկավարժի նպատակը սովորողին անհատական գործունեության մղելը և այն զարգացնելն է, որը կքայլի ժամանակին համընթաց:

Այդ իսկ պատճառով ուսուցումը պետք է կազմակերպել այնպես, որ սովորողը հնարավորություն ունենա մտավոր զարգացման, բազմակողմանի կարողությունների ու հմտությունների ձևավորման, բացահայտվի որպես ստեղծագործ անհատ: Այս ամենը պահանջում է ժամանակակից մանկավարժական մոտեցում, աշխատանքի նոր ձևեր, հնարներ ու մեթոդներ:

Հետազոտության առարկան

Կներկայացնեմ գործնական աշխատանքի մի նոր ձևաչափ, որը կանվանենք «Գործնական-հետազոտական աշխատանք 3+2 ձևաչափով», ուր սովորողը նախաձեռնող է, հետազոտող, համեմատող, վերլուծող, դատողություններ և եզրահանգումներ կատարող:

Ինչպես գիտենք, գործնական աշխատանքը հնարավորություն է տալիս սովորողին զարգացնել ինքնուրույն ճանաչողական մտածողությունը, կարողանալ ստացած գիտելիքները գործնականում կիրառել, կոնկրետ նպատակներ դնել, գտնել դրանց լուծման ուղիներ, պլանավորել անելիքը, ստանալ արդյունք և կատարել

եզրահանգում, որը խթանում է նրա ստեղծագործական մտածողությունը, հմտությունը, երևակայությունը, իմացական հետաքրքրությունը¹:

Գործնական աշխատանքների դասակարգման հիմքում սովորողի գործունեության ձևն է, ըստ որի գործնական աշխատանքները բաժանվում են 3 խմբի՝

1. վերարտադրողական,
2. մասամբ որոնողական,
3. ստեղծագործական²:

Կարևոր էմ համարում նշել, որ մեր առաջարկած գործնական-հետազոտական աշխատանքի նոր՝ 3+2 ձևաչափն իր մեջ ներառում է գործնական աշխատանքների տեսակների բոլոր 3 (վերարտադրողական, որոնողական, ստեղծագործական) տարրերը՝ համադրելով ևս երկուսը՝

4. մեղիամտածողության և մեղիատրամաբանության զարգացում, ասել է թե տարրական մեղիագրագիտություն, որի մեջ մտնում է

- քննադատական մտածողություն,
- փաստերի ստուգում,
- ժամանակագրական, պատմական փաստերի շփոթ,
- կեղծ նկարներ, շփոթեցնող վերնագրեր,

5. բանավիճելու հմտություններ և կարողություններ.

- քննադատական և վերլուծական ունակություններ,
- լսելու, խնդրի շուրջ կենտրոնանալու ունակություն,
- քաղաքակիրթ երկխոսություն վարելու, թիմում աշխատելու կարողություն,
- փաստարկման հմտություն,
- հռետորական արվեստ:

Գործնական աշխատանքին պատրաստվելու, և այն ներկայացնելու համար սովորողները **օգտագործում են S2S գործիքներ, համակարգչային տեխնոլոգիաներ, կիրառում բազմազան ու բազմաթիվ ուսումնական ռեսուրսներ:**

Գործնական աշխատանքի այս ձևաչափը **խթանում է նաև արտադասարանական ընթերցանությունը**, քանի որ գործնական աշխատանքը կարելի է իրականացնել

¹ Վարդանյան Ա.Ռ., Կրթության կազմակերպման օրենսդրական հիմքեր և ուսուցման մանկավարժամեթոդական հարցեր:

² Գործնական աշխատանք (ՁԳ), https://kznakgnahatum.blogspot.com/2021/08/blog-post_80.html:

արտադասարանական ընթերցանության համար նախապես ընտրված և հանձնարարված թեմայի շուրջ:

Գործնական աշխատանքի այս ձևաչափը հաջողությամբ փորձարկել եմ 2021-2022 ուստարում՝ 9-րդ դասարանում՝ «Գրականություն» առարկայի շրջանակում: Այն կարելի է իրականացնել միջին (7-9-րդ դասարաններ) և ավագ դպրոցում, տարբեր առարկաների ժամերին:

Հետազոտության նպատակը և խնդիրները.

Այսօր ուսուցիչն իր առջև լուրջ խնդիրներ ունի դրված, քանի որ զգում է՝ ինչքան դժվար է տեխնոլոգիական նորամուծություններին հետևելը, զուգահեռաբար առաջ շարժվելը, հասկանում է, որ միայն թեման բացատրելը և այն ետ պահանջելը քիչ է, անհրաժեշտ է այդ գործընթացին մասնակից դարձնել նաև սովորողներին. նրանք հետաքրքրված են, պատրաստ երևակայել, որոնել, ստեղծագործել, դառնալ արարման մի մաս: Նրանք բոլորն այսօր համացանցում են և պահանջ ունեն դառնալ գրագետ մեդիա սպառող, քննադատող, վերլուծող, լսող, քաղաքակիթ երկխոսություն վարող, թիմում աշխատելու կարողություն ունեցող անձինք, ովքեր կկարողանան դիմակայել 21-րդ դարի մարտահրավերներին:

Կրթական: Քանի որ բանավեճը ոչ միայն Հայաստանում, այլև ամբողջ աշխարհում ընդունված է որպես այլընտրանքային ուսուցման մեթոդ՝ մեր նպատակն է որոշակիորեն խրախուսել սովորողների հասարակական և գիտական ակտիվությունը:

Ուսումնառությանը զուգահեռ, ապա նաև գործնական աշխատանքի ժամերին համադրելով մեդիաիմացությունն ու բանավեճը, սովորողները հնարավորություն կունենան ինքնադրսևորվել նաև բանավեճի ասպարեզում, ինչը կնպաստի տարբեր ոլորտներում նրանց գիտելիքների խորացմանն ու ընդլայնմանը.

Սովորողների մոտ կզարգանան լսելու, խնդրի շուրջ կենտրոնանալու, հետազոտելու, քննադատական-վերլուծական ունակություններ:

Կկարողանան քաղաքակիթ և գրագետ երկխոսություն վարել, կտիրապետեն հռետորական արվեստի հմտություններին:

Կձևավորվի և կզարգանա մեդիամտածողությունը և մեդիատրամաբանությունը:

Մեր նպատակն է սովորելը դարձնել ավելի հետաքրքիր և գրավիչ, որտեղ սովորողը նախաձեռնող է, իսկ ուսուցիչը՝ ուղղորդող: Սովորողը պետք է խմբի անդամների հետ լուծում գտնի առաջադրված խնդրի համար՝ ցուցադրելով կարողունակությունների զարգացման որոշակի մակարդակ (*օրինակ՝ ընտրել թեմա, ունենալ հստակ դիրքորոշում, պաշտպանել իր տեսակետը փաստերով, դատողություններ և եզրահանգումներ անել, ինչի համար սովորողը պետք է դրսևորի ոչ միայն մեկ, այլ մի քանի առարկաների, ինչպես նաև վերառարկայական հմտություններ*):

Սոցիալական: Սովորողների մեջ ձևավորել վարքագծային նորմեր՝ անաղմուկ աշխատանք, ներկայություն մինչև աշխատանքի ավարտը, խոսողին լսելը, հետևելը, առաջադրանքը կատարելիս ներդրում ունենալը: Խմբի անդամները կհամգործակցեն, կփոխանակեն տեղեկություններ, կարծիքներ և ռեսուրսներ, կմշակեն տեղեկությունը, կապահովեն հետադարձ կապ:

Հոգեբանական: Սովորողների մեջ և/կամ խմբում ձևավորել միմյանց օգնելու, խրախուսելու, աջակցելու մթնոլորտ: Սովորողների ջանքերն ուղղել համատեղ ընդհանուր նպատակին հասնելուն, ինչը կնպաստի հանդուրժողականության և վստահության ձևավորմանը: Քննարկումներն ու ձգտումները կնպաստեն խմբի անդամների փոխհարաբերություններին՝ կքաջալերեն և կաջակցեն միմյանց՝ ընդհանուր նպատակին հասնելու համար: Խմբի յուրաքանչյուր անդամ կկրի պատասխանատվություն ուսուցման արդյունքների համար, գաղափարներով և մտքերով կկիսվի մյուս անդամների հետ:

ԱԿՆԿԱԼՎՈՂ ԱՐԴՅՈՒՆՔԸ

Սա լուրջ և աշխատատար մի ճանապարհ է, որը կօգնի նաև մեզ՝ մանկավարժներին, պահպանել աշխատանքային ռիթմը և քայլել ժամանակին համընթաց՝ որդեգրելով «փոքրիկ քայլերի արվեստը» սկզբունքը:

Գործնական աշխատանքի այս ձևաչափը մեծ հետաքրքրություն է առաջացնում սովորողների շրջանում: Սովորողներն իրենք են ընտրում թեման, նախապես ուսումնասիրում այն և թեմային վերաբերող նյութերը, գտնում իրենց դիրքորոշումը

հաստատող փաստեր, որտեղ և անհրաժեշտ է մեղիախմացությունը՝ ցանկացած նյութի քննադատաբար մոտեցումը:

Բանավիճելու ընթացքում աշակերտները սովորում են, թե ինչ է հոետորական արվեստը, սովորում են գրագետ խոսել, լսել, ինչը, բնականաբար, նպաստում է ոչ միայն տվյալ պահին բանավիճելու ընթացքին, այլև խնդրի շուրջ կենտրոնանալուն, առհասարակ կյանքում սեփական տեսակետը առաջ տանելուն, այն է՝ հակադրվել, ներկայացնել սեփական դիրքորոշումն առաջ տանող պնդումներ, հիմնավորել դրանք փաստերով, փաստարկել, հարգել ուրիշի տեսակետը, խթանել սովորողների մոտիվացիան և քննադատական մտածողությունը:

Գործնական աշխատանքի նման ձևաչափը հնարավորություն է տալիս սովորողներին ձեռք բերել հետազոտական աշխատանք կատարելու հմտություններ:

Աշակերտը մասնակից լինելով իր աշխատանքի պլանավորմանը, իրականացմանը և վերլուծությանը՝ նպատակային սովորում է սովորել:

Իսկ խմբային գործնական աշխատանքն ավելի արդյունավետ է դարձնում ուսուցման գործընթացը՝ նպաստելով սովորողների համագործակցային և հաղորդակցական կարողությունների զարգացմանը՝ աշակերտների մոտ ձևավորելով կարևոր մարդկային հատկանիշներ՝ համագործակցել, լսել և հարգել դիմացինի տեսակետը, պատասխանատվություն կրել խմբի համար: Նույնիսկ ամենաթույլ աշակերտը թեկուզ փոքր, բայց որոշակի ներդրում է ունենում տրված առաջադրանքը կատարելու գործում:

ԻՐԱԿԱՆԱՑՄԱՆ ՊԼԱՆԸ՝ ՀԻՄՆՎԱԾ ԿԻՐԱՌՎԱԾ ՓՈՐՁԻ ՎՐԱ

Կիսամյակի/ուստարվա ընթացքում, առարկայական օրինակելի թեմատիկ պլանի համաձայն թեմաներն ուսումնասիրելիս հարկավոր է քայլ առ քայլ տարաբնույթ նպատակային հարցադրումների, առաջադրանքների, քննարկումների, գրույցի, խմբային աշխատանքների միջոցով սովորողների մոտ ձևավորել, ապա զարգացնել մեղիամտածողություն և մեղիատրամաբանություն, քննադատական և վերլուծական, ինչպես նաև լսելու, խնդրի շուրջ կենտրոնանալու, հետազոտելու ունակություններ, քաղաքակիրթ երկխոսություն վարելու կարողություն, ինչն էլ հող

կնախապատրաստի գործնական աշխատանքի այս նոր ձևաչափի իրականացման համար, որը կառուցված է առարկայի չափելի վերջնարդյունքների վրա:

Որպես գործնական աշխատանքի տեսակ՝ բանավեճը մեղիախմացության տարրերով և/կամ համադրմամբ, ունի կիրառման լայն հնարավորություններ ուսումնական տարբեր առարկաների շրջանակում: Այն իրականում շատ ավելի լուրջ ու լայն հնարավորություններ է տալիս յուրաքանչյուր սովորողի իմացական, հոգեբանական և սոցիալական որակների զարգացման, քննադատական մտածողության, իրավիճակում կողմնորոշվելու, իր դիրքորոշումն արտահայտելու, փաստերով հիմնավորելու և եզրահանգում կատարելու համար:

Գործնական աշխատանքի այս ձևաչափը ենթադրում է շարունակական փուլային աշխատանք, որի յուրաքանչյուր փուլ լուծում է կոնկրետ նպատակներ: Հետևաբար, անհրաժեշտ է հանգամանորեն պլանավորել այն՝ նախապես սահմանելով նպատակ, ձևակերպելով չափելի վերջնարդյունքներ:

Ավանդական ուսուցողական բանավեճի արդյունավետությունը ապահովելու համար այն պետք է լինի մանրակրկիտ ծրագրված և լավ ուղղորդված:

Առաջադրանքից առաջ անհրաժեշտ է հստակեցնել հետևյալ հարցերը.

- Ինչի՞ն է նպաստելու գործնական աշխատանք 3+2 ձևաչափով կազմակերպումը:
- Ի՞նչ նպատակներ ու խնդիրներ ունենք:
- Հստակեցնել, պարզեցնել ընդհանուր կանոնները:
- Որո՞նք են փուլերը:

Ծրագիրը իրականացվում է 3 փուլով՝ նախապատրաստական, բուն բանավեճի և անդրադարձի:

Ի դեպ, նախապատրաստական փուլի ընթացքում «փոքրիկ քայլերի արվեստը» սկզբունքով աշխատելիս, ասել է թե հանպատրաստից բանավեճի դեպքում, ցանկալի է ապահովել սովորողների ազատությունը՝ ի տարբերություն բուն բանավեճի:

- Առաջին՝ նախապատրաստական փուլում քայլ առ քայլ աշակերտների մոտ ձևավորում և զարգացնում ենք մեղիախմացությունը, մեղիատրամաբանությունը՝

տարրական մեդիաիմացությունը, ապա ծանոթացնում և սկսում ենք կիրառել այն կանոնները, որոնք պետք է պահպանվեն բանավեճի ընթացքում³:

Մեդիամտածողությունը և մեդիատրամաբանությունը զարգացնելու համար *երեխաների թույլ տված սխալներն օգտագործելով անհրաժեշտ է ընդհանրացումներ անել: Սովորեցնել նախ դասակարգել տեղեկատվությունը, կողմնորոշվել համացանցում և չդառնալ կեղծ և մանիպուլյացիոն տեղեկատվության թիրախ⁴:*

Գրականության ժամերին աշակերտները հնարավորություն ունեն վերլուծելու ծավալուն տեքստեր, զարգացնել ասելիքը, առանձնացնել գլխավոր գաղափարը, դուրս բերել կարևոր կետերը, քննարկել, օրինակ, թե միևնույն ժամանակաշրջանի հեղինակները ինչպես են ներկայացրել ժամանակը և իրականությունը իրենց գործերում, համեմատական եղանակով ստուգել աղբյուրները, համադրել դրանք: Այս աշխատանքները կազմակերպվում են աշակերտների ակտիվ ներգրավմամբ: Հանձնարարվում է կատարել հետազոտական աշխատանք: Նմանատիպ աշխատանքների կատարման ընթացքում արդեն քայլ առ քայլ աշակերտներին բացատրում և հասցնում ենք այն գիտակցության, որ ցանկացած խոսք կարող էլինել համոզիչ, փաստարկված, կամ՝ ոչ: Համացանցի ոչ բոլոր տեղեկություններն են վստահելի և արժանահավատ:

Տեսադասերի, լրացուցիչ նյութերի, սահիկաշարերի, տեղին ընտրված նկարների արդյունավետ կիրառումը էլ ավելի հետաքրքիր ու գրավիչ է դարձնում ուսումնական գործընթացը:

- Երկրորդ՝ բուն գործնական աշխատանքի իրականացման փուլում սովորողները բաժանվում են «կողմ» և «դեմ» թիմերի, ստանձնում են իրենց անելիքները, և իրականացնում դրանք՝ կախված իրավիճակից՝ կիրառելով ձեռք բերված հմտությունները: Մյուս՝ «չեզոք» կողմը, կատարում է իր դիտորդական հանձնարարությունը*:

- Երրորդ՝ անդրադարձ փուլում բանավեճի մասնակիցներն առաջին հերթին արտահայտվում են ընթացքում իրենց գործողությունների վերաբերյալ: Դիտորդները

³ Հակոբյան Ռ., Մանուչարյան Ս., Մերուժանյան Վ., Բանավեճի հիմունքներ, Երևան, 2008թ., հինգերորդ հրատարակություն:

⁴ Ֆարինելլա Ռ.Ս. (Ֆրանսիայի Մեդիա և ինֆորմացիոն գրագիտության նախագծի հեղինակ) Մեդիագրագիտություն, Մարդիկ են մեդիան, 24.11.2017:

* **Օանթություն:** Բանավեճի ընթացքը և քայլերի հաջորդականությունը մանրամասն ներկայացված են ծրագրին կից սահիկաշարում:

ներկայացնում են իրենց դիտարկումները, վերլուծում են բանավեճը: Կատարված աշխատանքն ամփոփվում է եզրակացություններով:

Բանավեճն ունի հստակ կանոններ, որոնց պահպանումը հնարավորություն կտա արդյունավետ աշխատելու և հետագայում էլ բարելավելու արդյունքները:

Այդ կանոններից են, օրինակ, որ ուսուցիչը ակտիվ դեր չի խաղում բանավեճում: Նա հոգ է տանում, որ մասնակիցները պահպանեն սահմանված կանոնները, հետևում է ընթացքին և անհարկի չի միջամտում բանավեճին: Սովորողները կարող են լինել բանավեճող կամ դիտորդ/դատավոր:

Գործնական աշխատանքի արդյունավետությունն ապահովելու համար հարկավոր է, որ ուսուցիչը հասկանալի և պարզ ձևակերպի բանավեճի փուլերը և կանոնները: Միաժամանակ այնպիսի պահանջներ դնի, որոնք կնպաստեն բանավեճի միջոցով ուսումնական նպատակին հասնելուն:

Բնականաբար, պետք է պատրաստ լինել, որ բանավեճը միշտ չէ, որ հարթ է անցնելու, հնարավոր է, որ լինեն որոշակի դժվարություններ: Օրինակ՝ սովորողները կարող են կաշկանդվել բանավեճի ժամանակ, շփոթվել, անհարկի միջամտել՝ դրսևորելով անհամբերություն, ժեստերով կամ որոշակի պահվածքով ցուցաբերել անհարգալից պահվածք հակառակորդ թիմի նկատմամբ և այլն: Այս դեպքում անհրաժեշտ է նրանց ազատել սխալվելու վախից, բանավեճը վերլուծելիս անպայման անդրադառնալ երկու թիմի և՛ ուժեղ, և՛ թույլ կողմերին: Ընտելանալու համար սովորողներին որոշակի ժամանակ է անհրաժեշտ և կարիք չկա նրանց վրա ճնշում գործադրելու: Եթե գործնական աշխատանքը կամ դասերը պարբերաբար կազմակերպվեն նման ձևաչափով, բոլոր սովորողները աստիճանաբար կզիտակցեն դրանց կարևորությունը: Պետք է նրանց բացատրել բանավեճի և մեղիախիմացության կարևորությունը:

Գործնական աշխատանքի գնահատումն իրականացվում է բոլոր այն չափանիշներին համապատասխան, որոնք սահմանված են բանավոր խոսքի համար⁵: Թերևս այս դեպքում կարելի է որպես լրացուցիչ չափանիշ ավելացնել մեղիախիմացությունը և հռետորական արվեստը:

⁵ Հովսեփյան Լ., Գասպարյան Դ., Խաչատրյան Լ., Կոստանդյան Դ., Ալեքսանյան Թ., Թորոսյան Կ., Պապոտյան Ա., Հայոց լեզու, գրականություն, Հանրակրթական հիմնական դպրոցի առարկայական չափորոշիչներ և ծրագրեր, «Անտարես» հրատարակչություն:

Կարևոր է հիշել հետադարձ կապի մասին. առհասարակ ցանկացած աշխատանքից հետո անհրաժեշտ է քննարկել արդյունքները, որպեսզի սովորողները հնարավորություն ունենան արժևորելու աշխատանքի ստեղծագործական և ինքնատիպ մոտեցումները:

Շարունակականությունը ապահովելու և ծրագիրը հաջողությամբ իրականացնելու համար անհրաժեշտ է մանրամասն պլանավորում և շարունակական հետևողական աշխատանք ամբողջ ուստարվա ընթացքում: Ծրագիրը հաջողությամբ կարելի է իրագործել միջին /7-9-րդ/ և ավագ դասարանների աշակերտների հետ, կարող է իրականացվել, ոչ միայն գրականության, այլ տարբեր առարկաների ժամերին, տարաբնույթ թեմաների շուրջ, **ինչը ավելի հետաքրքիր ու գրավիչ կդարձնի ուսուցումը, հետևաբար բարձր կլինի արդյունավետությունը, քանի որ** քննադատական մտածողության մասին և այն խնդիրների ու նպատակների մասին, որ նշվեց վերը, անհրաժեշտ է խոսել ոչ միայն իմ առարկայի, այլև պատմության, հասարակագիտության, աշխարհագրության, ֆիզիկայի և այլ դասաժամերի ընթացքում:

Հավելենք նաև, որ առաջարկվող ծրագիրը, պլանը և գործիքները կարող ենք կիրառել ոչ միայն առկա ուսուցման պայմաններում, այլև հեռավար՝ իրականացնելով համաժամանակյա և ոչ համաժամանակյա համագործակցային աշխատանք, այլ կերպ ասած՝ առցանց բանավեճ:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Այսպիսով՝ կարևորում ենք «Բանավեճը որպես այլընտրանքային ուսուցման մեթոդ»-ի կիրառումը հատկապես դպրոցներում և հատկապես գրականության ժամերին, որովհետև այստեղ է ձևավորվում և շարունակում զարգանալ ապագա քաղաքացու գրագետ արտահայտվելու մշակույթը, զսպվածությունն ու սկզբունքայնությունը, ժամանակակից աշխարհում, լրատվական տարաբնույթ հոսքի պայմաններում կարևորի և երկրորդականի գատման, փաստի, օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ մոտեցման հմտությունների ձեռքբերումը, որոնք էլ կբարձրացնեն մեր սովորողների ինչպես տեղեկատվական անվտանգությունը, այնպես էլ՝ քաղաքացիական գիտակցությունը:

Գրականության ժամերին սահուն կապ ստեղծելով տարբեր գրական ստեղծագործությունների և մեդիայի միջև՝ մեր նպատակն է զարգացնել աշակերտների քննադատական մտածողությունը, նյութի համակողմանի ուսումնասիրությունը, վերլուծական մտածողությունը, համագործակցելու և գրագետ բանավիճելու կարողությունները:

Այսպիսով՝ հետազոտական աշխատանքի **հիմնավորվածությունը** չի հակասում կրթության ոլորտում ՀՀ քաղաքականությանն ու ռազմավարությանը, համապատասխանում է ՀՀ հանրակրթության պետական չափորոշչով սահմանված պահանջներին, մանկավարժական տեսանկյունից հիմնավորված է, արդեն իսկ հաջողությամբ իրականացված և փորձարկված: Ժամանակային, մարդկային և նյութատեխնիկական տեսանկյունից **իրատեսական է**, քանի որ նախապատրաստական փուլը մանկավարժը սովորողների հետ իրականացնում է «փոքրիկ քայլերի արվեստը»՝ օրինակելի թեմատիկ պլանով նախատեսված ծրագրային թեմաների շրջանակում, իսկ բուն գործնական աշխատանքի թեման ուսուցիչն ընտրում է աշակերտների հետ և իրականացնում առարկայական օրինակելի թեմատիկ պլանով նախատեսված գործնական աշխատանքի ժամերին:

Հետազոտական աշխատանքն ընդգրկում է ուսուցման՝ դասավանդման նոր, այլընտրանքային մեթոդներ, գործնական-հետազոտական աշխատանքի մի նոր ձևաչափ դպրոցական բաղադրիչի շրջանակում՝ շեշտադրելով բանավիճելու հմտությունները, մեդիաիմացությունը, նոր տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառումը, արտադասարանական ընթերցանության խթանումը, ներառականու-

թյունը, համագործակցությունը, սովորողների համապարփակ իմացական, ճանաչողական, հաղորդակցման և գործնական բնույթի հմտությունների զարգացումը, բազմակարծությունը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Թորոսյան Կ., Պապոոյան Ա., Հայոց լեեզու, գրականություն, Հանրակրթական հիմնական դպրոցի առարկայական չափորոշիչներ և ծրագրեր, «Անտարես» հրատարակություն:
2. «ԿԶՆԱԿ» հիմնադրամ, Գործնական աշխատանք (ԶԳ), https://kznakgnahatum.blogspot.com/2021/08/blog-post_80.html:
3. Հակոբյան Ռ., Մանուչարյան Ս., Մերուժանյան Վ., Բանավեճի հիմունքներ, Երևան, 2008թ., հինգերորդ հրատարակություն:
4. Հովսեփյան Լ., Գասպարյան Դ., Խաչատրյան Լ., Կոստանդյան Դ., Ալեքսանյան Թ., Թորոսյան Կ., Պապոոյան Ա., Հայոց լեեզու, գրականություն, Հանրակրթական հիմնական դպրոցի առարկայական չափորոշիչներ և ծրագրեր, «Անտարես» հրատարակություն:
5. Վարդանյան Ա.Ռ., Կրթության կազմակերպման օրենսդրական հիմքեր և ուսուցման մանկավարժամեթոդական հարցեր, Վանաձոր, «Վանաստուր» ՍՊԸ:
6. Ֆարինելլա Ռ.Մ. (Ֆրանսիայի մեդիա և ինֆորմացիոն գրագիտության նախագծի հեղինակ), Մեդիագրագիտություն, Մարդիկ են մեդիան, 2017թ.:

ՀՀ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ, ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ, ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ԵՎ ՍՊՈՐՏԻ ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ
ՎԱՆԱԶՈՐԻ Հ. ԹՈՒՄԱՆՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ

Հերթական ատեստավորման ենթակա ուսուցիչների վերապատրաստման
դասընթացներ

ԼՈՒՍԻՆԵ ԱՐՄՈՅԻ ՊԱՊԻՆՅԱՆ

Թեմա

Շարադրություն և փոխադրություն գրելու մեթոդիկայի մշակում

Հետազոտական աշխատանք

Ղեկավար՝

Մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ Անուշ Եղոյան

ՎԱՆԱԶՈՐ 2022

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

Ներածություն -----	3
Գլուխ 1:	
Շարադրությունների և փոխադրությունների նշանակությունը-----	5
Ստեղծագործական և վերլուծական շարադրության ուսուցման բովանդակությունը միջին դասարաններում-----	7
Գլուխ 2:	
Փոխադրությունների ուսուցման բովանդակությունը միջին դասարաններում-----	12
Գլուխ 3:	
Շարադրության և փոխադրության ստուգումը-----	15
Փորձարարական դաս իմ սեփական փորձից -----	16
Եզրակացություններ -----	17
Գրականություն -----	18

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Հետազոտության արդիականությունը: Գաղտնիք չէ, որ հայոց լեզուն դպրոցում դասավանդվող ամենակարևոր առարկան է: Այն աշակերտի մայր լեզուն է, որը ձևավորվում է տանը և ընտանիքում, կատարելագործվում՝ դպրոցում: Առհասարակ հայոց լեզվի ուսուցման խնդիրներից են բանավոր և գրավոր խոսքի զարգացումը, աշակերտի բառապաշարի հարստացումը, ճկուն լեզվամտածողության զարգացումը և այլն: Ակնհայտ է, որ գրավոր խոսքը կձևավորվի միայն նպատակաուղղված ուսուցման ճանապարհով: Գրավոր խոսքի ձևավորման ուղղությամբ տարվող աշխատանքները պետք է սկսել դեռևս գրաճանաչության շրջանում և հետագայում կատարելագործել ուսուցման այլ ընթացքում: Գրավոր խոսքի զարգացման հարցում մեծ դերակատարում ունի բանավոր խոսքը և հաղորդակցումը: Գրավոր և բանավոր խոսքը անբաժանելի են միմյանցից: Եթե զարգացած է բանավոր խոսքը, ապա գրավոր խոսքի տեսակներից մեկը՝ շարադրություն գրելու կարողությունը, նույնպես զարգացած է: Այսինքն, եթե զարգացնենք երեխայի բանավոր խոսքը, բառապաշարը, պատմելու կարողությունը, ապա այն կարող է նպաստել սովորողի կողմից մտքերը կապակցված շարադրելու կարողությանը, ինչն էլ շարադրություն և փոխադրություն գրելու համար լուրջ նախադրյալ է:

Բանավոր խոսքի արտացոլանքը գրավոր խոսքն է: Առհասարակ հանձնարարվող գրավոր տեքստերն ունեն նախ՝ ուսուցողական, ապա՝ ստուգողական նպատակ: Գրավոր խոսքի ձևավորման և զարգացման նպատակով երեխաներին հանձնարարվում է գրավոր խոսքի 4 հիմնական տեսակները՝ արտագրություն, թելադրություն, փոխադրություն և շարադրություն: Սույն հետազոտության մեջ կուսումնասիրենք դրանցից երկուսի՝ փոխադրություն և շարադրություն գրելու սկզբունքները, մեթոդները: Ներկայումս աշակերտները խնդիր ունեն բարելավելու թե գրավոր, թե բանավոր խոսքը: Շատ հաճախ բարձր առաջադիմություն ցուցաբերած աշակերտը դժվարանում է իր խոսքը գեղեցիկ կառուցելու, մտքերն ազատ և անկաշկանդ արտահայտելու, շարադրելու, գրական ստեղծագործությունը վերլուծելու:

Փորձը ցույց է տվել, որ գրավորի այս երկու տեսակների կազմակերպման և անցկացման դժվարությունների հաղթահարումը պայմանավորված չէ գուտ ուսուցչի

գործունեությամբ, հաճախ գրավորների ցածր արդյունքը պայմանավորված է սովորողի մոտիվացիայի բացակայությամբ: Իսկ ուսուցումն ինչպես հայտնի է՝ երկկողմանի գործընթաց է: Ուստի, շարադրությունների և փոխադրությունների ուսուցման շուրջ կատարված հետազոտությունը խիստ արդիական է և պահանջված:

Հետազոտության առարկան շարադրությունների և փոխադրությունների ուսուցման գործընթացն է միջին դասարաններում:

Հետազոտության նպատակը: Ուսումնասիրության նյութ դարձնելով շարադրություն և փոխադրություն գրելու մեթոդների մշակումը՝ ստանալ թեմայի արդյունավետությունը բարձրացնող մեթոդական ամբողջական համակարգ, որի կիրառումը կնպաստի շարադրություն և փոխադրություն գրելու գործնական յուրացմանը, սովորողների բազմաբնույթ մտածողության զարգացմանը, բռնապաշարի հարստացմանը, գրավոր և բանավոր խոսք կառուցելու հմտությունների մշակմանը:

Հետազոտության խնդիրներն են.

1. Բացահայտել աշակերտների ստեղծագործական կարողությունները:
2. Զարգացնել աշակերտների գրավոր խոսքը, ինքնուրույն խոսք կառուցելու հմտությունները:
3. Հարստացնել աշակերտների բռնապաշարը՝ շարադրություններ և փոխադրություններ գրելու միջոցով:

Աշխատանքի կառուցվածքը: Ավարտական աշխատանքը կազմված է բովանդակությունից, ներածությունից, երեք գլխից, փորձարարական դասից, եզրակացությունից, օգտված գրականության և աղբյուրների ցանկից:

ԳԼՈՒԽ 1

ՇԱՐԱԴՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԵՎ ՓՈԽԱԴՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՆՇԱՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ

Շարադրություններ հանձնարարվում է գրել թե՛ տարրական, թե՛ միջին, թե՛ ավագ օղակներում: Սակայն փոխվում է շարադրության բովանդակությունը, թեմատիկան ու նպատակները: Ամեն մարդ էլ կյանքում իր տեսածը, լսածը, մտածածն ու զգացածը գրավոր արտահայտելու, իր աշխատանքային փորձը ուրիշներին հաղորդելու, նամակներ, զեկուցումներ, թղթակցություններ, պատասխաններ ու ելույթներ գրելու անհրաժեշտություն է զգում¹: Այսինքն, այն յուրաքանչյուր մարդու համար խիստ անհրաժեշտ ու գործնական նշանակություն ունեցող պահանջ է: Շարադրություններ գրելով՝ երեխան կատարում է վերլուծություններ և համադրություններ, զարգանում է առաջնայինը երկրորդականից տարբերելու հմտություն:

Շարադրությունը կրթում է աշակերտի միտքը, զարգացնում նրա իմացական կարողություններն ու ճանաչողությունը, ինչպես նաև մեծապես նպաստում է երեխայի տրամաբանական մտածողության զարգացմանը, կերտում է նաև աշակերտի բարոյական կերպարը²: Շարադրություն գրելիս հանդես է գալիս աշակերտի ինքնուրույնությունը, աշակերտն ակտիվացնում է իր բառապաշարը, գտնում ու գործածում գեղեցիկ բառեր, թևավոր խոսքեր, պատկերավորման ու արտահայտչական միջոցներ, ձգտում է ամեն կերպ հղկել ու կոկել, իմաստալից ու գեղեցիկ դարձնել իր խոսքը: Շարադրությունը նպաստում է լեզվական ունակությունների զարգացմանը, աշխարհայացքի ձևավորմանը, գաղափարական դաստիարակությանը, աշակերտների ձեռք բերած գիտելիքների, ունակությունների ու հմտությունների ամրակայմանն ու գործնական կիրառմանը, զարգացնում է նրանց մտածողությունը, խոսքը, գեղագիտական ճաշակը, ինքնուրույնությունն ու նախաձեռնությունը: Սովորաբար շարադրություն հանձնարարում ենք գրել մի բան սովորեցնելու և նրա յուրացումը պարզելու նպատակով: Սովորեցնելու նպատակ

¹ Տեր-Գրիգորյան Ա., Հայոց լեզվի մեթոդիկա, Եր., 1989, էջ 456:

² Նույն տեղում, էջ 457:

հետապնդող շարադրությունը կոչվում է ուսուցանող, իսկ սովորածի յուրացումը պարզելու նպատակ ունեցող շարադրությունը կոչվում է թեմատիկ: Ուսուցանող շարադրությունը հանձնարարում ենք թե՛ տանը և թե՛ դասարանում, թեմատիկը՝ միայն դասի ժամանակ: Ուսուցանող շարադրությունը տրվում է ավելի շատ և ավելի հաճախ, քան թեմատիկ շարադրությունը:

Աշակերտի գրավոր խոսքի զարգացման լավագույն միջոցներից մեկն էլ փոխադրությունն է: Վազգեն Գաբրիելյանն այն համարում է խոսքի, լեզվի ինքնուրույն վերարտադրման առաջին աստիճան, միջանկյալ օղակ թելադրության և շարադրության միջև³: Փոխադրություն գրելիս աշակերտները վերարտադրում են գրական որևէ ստեղծագործության կամ հատվածի բովանդակությունը: Այն նախահիմք է հանդիսանում վերլուծական-քննադատական շարադրությունների համար⁴: Փոխադրությունը զարգացնում է աշակերտի տրամաբանական մտածողությունը, լսողությունը, հիշողությունը, վերարտադրելու կարողությունը, մտքերը ձևակերպելու, հիմնականը երկրորդականից տարբերելու և շարադրելու ունակությունը, հարստացնում է աշակերտի բառապաշարը դարձվածքնրով, առածներով, քերականական և ոճական ձևերով⁵: Փոխադրության նպատակը տեքստը առանց աղավաղման վերապատմելն ու քերականորեն ճիշտ շարադրելն է: Աշակերտն այստեղ ինքնուրույն ճիշտ նախադասություններ կազմելու, խոսքի շարահյուսական և բառերի ուղղագրական կանոնները պահպանելու խնդիր ունի: Փոխադրությունները նույնպես լինում են ուսուցանող և թեմատիկ: Բոլոր տեսակի գրավոր աշխատանքները պետք է նպաստեն ուղղագրական, կետադրական, շարահյուսական և ոճական գիտելիքների կատարելագործմանը:

³ Գաբրիելյան Վ. Գրավոր խոսք, Եր., «Անտարես», 2017, էջ 26:

⁴ Վիրաբյան Ն., Մարգարյան Լ., Փոխադրությունների ժողովածու (միջին և ավագ դպրոց), «Մանմար», Եր., 2010, էջ 4:

⁵ Գյուլբուղդյան Ս., Հայոց լեզվի դասավանդման մեթոդիկա, Եր., «Լույս», 1987, էջ 111:

**ՄՏԵՂԾԱԳՈՐԾԱԿԱՆ ԵՎ ՎԵՐԼՈՒԾԱԿԱՆ
ՇԱՐԱԴՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ
ՄԻՋԻՆ ԴԱՍԱՐԱՆՆԵՐՈՒՄ**

Նախ նշենք, որ շարադրությունը լինում է երկու տեսակ՝ ստեղծագործական կամ ազատ և վերլուծական:

Ստեղծագործական կամ ազատ շարադրություն

Ստեղծագործական շարադրությունները հանձնարարվում են դպրոցական գրեթե բոլոր տարիներին: Նման շարադրություններ հանձնարարելով՝ ուսուցիչը նպատակ ունի՝

1. զարգացնելու աշակերտի մտածողական, խոհական, ստեղծագործական կարողությունները,
2. հարստացնելու բառապաշարը,
3. ճիշտ և գեղեցիկ մայրենիով գրավոր վերարտադրելու մտածումները⁶:

Շարադրությունը ստեղծագործական է կոչվում, քանի որ այն ոչ թե որևէ գրական երկի վերապատմում կամ վերլուծություն է, սովորած գիտելիքների վերարտադրում, այլ ինքնուրույն դատողությունների, բնության, կյանքի, մարդկանց մասին աշակերտի պատկերացումների, մտքի ծնունդ խոհերի շարադրում, նրա երևակայությամբ ստեղծված գործ:

Շարադրությունը ազատ է կոչվում, քանի որ աշակերտը ազատ է իր երևակայության, մտքի և դրա շարադրանքի մեջ. նա պարտադրված չէ ի՞նչ ասելու, ինչպե՞ս ասելու հարցում: Ազատությունը սահմանափակվում է միայն նրանով, որ հանձնարարվում է թեմայի վերնագիրը: Երբեմն աշակերտին ուղղություն տալու համար, ուսուցողական նպատակներով, արվում են այլ սահմանափակումներ /ասենք՝ տրվում են որոշ բառեր ու դարձվածքներ, որոնք աշակերտը պետք է պարտադիր օգտագործի տեքստում/: Ստեղծագործական բնույթի շարադրության նյութ կարող են ծառայել աշակերտի

⁶ Գաբրիելյան Վ., Գրավոր խոսք, Եր., «Անտարես», 2017, էջ 26:

անձնական կյանքը, շրջապատը, հասարակական- քաղաքական կյանքը: Այն հանձնարարվում է գրեթե բոլոր դասարաններում: 5-6-րդ դասարաններում հանձնարարելիս ուսուցիչը բացի թեման առաջադրելուց, պիտի ուղղություն տա, կողմնորոշի նրանց: Ստեղծագործական շարադրության հորինումը, որպես խոսքային գործունեության առավել ինքնուրույն ու ստեղծագործական ակտ, պահանջում է ավելի հետևողական, տևական ու անընդմեջ աշխատանք⁷:

Ստեղծագործական շարադրությունները ըստ բնույթի հիմնականում լինում են բնութագրական, նկարագրական, վերաբերական, հուշագրական և գրական⁸:

Բնութագրական /ասենք՝ որևէ կոնկրետ մարդու՝ մոր, քրոջ, ընկերոջ և՛ այլն, որևէ արվեստի կամ արվեստագետի՝ նկարչի, դերասանի, երգչի բնութագրություն/: Ինքնուրույն թեմայի շուրջ տրվող բնութագրական շարադրությունը վերաբերում է ոչ թե գրական հերոսների կերպարներին, այլ աշակերտների շրջապատում եղած անձանց, ապրող ու գործող մարդկանց: Ուստի նմանօրինակ բնութագրական շարադրության թեմաները լինում են կոնկրետ և ունենում են խոսուն վերնագրեր, օրինակ՝ «Իմ ընկերը», «Իմ ուսուցիչը» և այլն: Բնութագրական շարադրության նախապատրաստման համար ևս մեծ կարևորություն ունեն դիտումն ու ուսումնասիրումը: Դիտումը կատարվում է բնութագրվող անձի հետ անմիջական շփման ժամանակ՝ նրան տեսնելիս, լսելիս, նրա հետ խոսելիս, զբաղվելիս: Ուսումնասիրման ժամանակ բնութագրվող անձի վերաբերյալ տեղեկություններ են հավաքվում զանազան աղբյուրներից: Դիտումն ու ուսումնասիրումը ավարտելուց հետո աշակերտները դասարանում ուսուցչի ղեկավարությամբ ամփոփում, ամբողջացնում են բնութագրվող անձի վերաբերյալ ձեռք բերած տվյալներն ու տեղեկությունները, ապա նրա շուրջ գրում բնութագրական շարադրություն:

Նկարագրական /ասենք՝ մայրամուտի, արևածագի, լուսամուտից երևացող՝ տեսարանի, բնաշխարհի մի անկյան նկարագրություն/: Նկարագրական շարադրության համար նյութ են ծառայում բնական երևույթներն ու առարկաները, կենցաղային տեսարանները, աշխատանքային սխրանքները: Այդպիսի շարադրու-

⁷ Մանուկյան Ա., Խոսքի զարգացման մեթոդիկա, «Լույս», 1976, էջ 339:

⁸ Նույն տեղում, էջ 27:

թյան թեմաները ևս պետք է լինեն պարզ ու կոնկրետ, օրինակ՝ «Աշնանային այգի», «Զմռան գիշեր» և այլն: Շատ հարմար է այսպիսի շարադրություն հանձնարարել որևէ էքսկուրսիայից հետո:

Վերաբերական /ասենք՝ կարծիք շրջապատում կատարված որևէ դեպքի, կոնկրետ անձնավորությունների արարքների մասին/: Աշակետները ոգևորվում ու ապրում են իրենց մտերիմ, հարազատ մարդկանց կատարած գործերով և սիրով ու հաճույքով հանձն են առնում գրել նրանց անվան հետ կապված դեպքերի ու սխրանք ների մասին: Ուսուցիչը ընտրել է տալիս մատչելի և հետաքրքրական թեմաներ. օրինակ՝ «Իմ հպարտ զինվոր», «Հերոսություն» և այլն:

Հուշագրական /անմոռաց, տպավորիչ դեպքեր հուշագրողի կյանքից/: Հուշագրական շարադրության համար ուսուցիչը կարող է ընտրել այնպիսի վերնա - գիր, որ աշակերտները նրա մեջ դնեն տարբեր բովանդակություն. օրինակ՝ «Իմ ամենաերջանիկ օրը»:

Ստեղծագործական կամ ազատ շարադրություն գրելը նույնպես /ինչպես ամեն մի գրավոր տեքստ/ պահանջում է որոշ նախապատրաստություն: Ստեղծագործական շարադրություն գրելը ավելի դյուրին է նրանց համար, ովքեր գրականության դասագրքերի նյութերը լավ են սովորել, հիշում են և կարդացել են լրացուցիչ հանձնարարված գեղարվեստական երկերը: Կարդացած գրականության մեջ նրանք անպայման կհիշեն գործեր, պատմություններ, որոնք ինչ-որ չափով համապատասխանում են հանձնարարված թեմային. դրանք ինչ-որ չափով կհուշեն, ուղղություն կտան, թե ինչպես գրել շարադրությունը: Այդ գրականությունից նրանք կհիշեն նաև համապատասխան դարձվածքներ, դիպուկ մակդիրներ, ոճական հետաքրքիր կառույցներ, որոնք կօգնեն մտքերի գեղեցիկ շարադրմանը⁹:

Շարադրությունը գրելուց առաջ հանձնարարում ենք աշակերտներին նախ՝ մտքում, ապա՝ համառոտ նշումներով անհրաժեշտ հերթականորեն առանձնացնել թեմայի հիմնական ու մնացյալ հարցերը: Այնուհետև մտածել շարադրանքի կառույցի

⁹ Գաբրիելյան Վ., Գրավոր խոսք, Եր., «Անտարես», 2017, էջ 28:

մասին՝ ինչպես սկսել և ինչպես ավարտել: Շարադրելուց հետո՝ որոշ ժամանակ անց, ուշադիր վերընթերցել գրածը. չկա՞ն արդյոք ավելորդ կամ ոչ դիպուկ բառեր, ի՞նչ միտք է մոռացվել: Ուղղումներ անել՝ ջնջելով բառը և, եթե անհրաժեշտ է, նորը գրել: Կարճ լրացումները գրել տողերի արանքում, ընդարձակները՝ լուսանցքում՝ գիծ-սլաքով ցույց տալով ավելացնելու տեղը: Հետևել շարադրանքի լեզվական ճշգրտությանը. արդյոք խառնված չե՞ն գործողության ժամանակները /ներկա, անցյալ, ապառնի/ տարբեր նախադասությունների մեջ, քերականորեն ճի՞շտ են կառուցված նախադասությունները /պարզ նախադասությունների անդամների համաձայնությունը, խնդրառությունը, բարդ նախադասությունների շարադասությունը/: Մեկ անգամ էլ ստուգել՝ չկա՞ն ժարգոնային արտահայտություններ, ուղղագրական և կետադրական սխալներ:

Վերլուծական շարադրություններ

Վերլուծական շարադրություններ հանձնարարվում է բարձր դասարաններում: Այն նախապատրաստելու և հանձնարարելու համար մանրակրկիտ աշխատանք և ժամանակ է պահանջվում: Աշակերտները վերլուծական շարադրություն գրելու համար պետք է ուսումնասիրեն, մշակեն, ծանոթանան գրական երկի մանրամասների, գաղափարական կողմին, այսինքն հեղինակի աշխարհայացքին, նրա փայփայած գաղափարին, նկարագրած դեպքերին, երևույթներին ¹⁰ : Վերլուծական շարադրությունների նյութը հիմնականում գրական երկերն են: Դրանք օգնում են աշակերտին՝ հստակ ու որոշկի կառույցով ձևակերպելու և շարադրելու իր մտածումը ընդհանրապես: Գրական որևէ թեմայով վերլուծական շարադրություն գրելիս պետք է կատարել փաստական նյութի հիման վրա՝ **տեղեկատվություն –վերլուծություն—արժեքավորում** ընթացքով ¹¹ : Աշակերտներին առաջարկում ենք շարադրությունը կառուցել հետևյալ հարցերի պատասխանների հաջորդականությամբ:

1. Ո՞ր դարի ո՞ր տասնամյակներում է ստեղծագործել այդ գրողը:
2. Որո՞նք են նրա առավել կարևոր գործերը:

¹⁰ Ազիզյան Բ., Գրավոր խոսքի ուսուցման իմ փորձից, Եր., «Լույս», 1987, էջ 8:

¹¹ Գաբրիելյան Վ., Գրավոր խոսք, Եր., «Անտարես», 2017, էջ 30:

3. Ո՞ր թվականին կամ գրողի ստեղծագործական ո՞ր շրջանում է գրվել վերլուծվող երկը:
4. Ի՞նչ նյութ է բովանդակում այդ ստեղծագործությունը:
5. Այդ նյութը ո՞ր ժամանակի, ի՞նչ իրադարձությունների մասին է, ո՞ր դարի դեպքերն են պատկերված և ո՞ր պատմիչի վկայությունների հիման վրա /եթե նյութը պատմություն է/:
6. Երկի համոռոտ սյուժեն:
7. Ո՞րն է այդ երկի /բանաստեղծական շարքի/ գլխավոր գաղափարը. ի՞նչ է ուզում հաստատել կամ ժխտել հեղինակը:
8. Գեղարվեստական ի՞նչ միջոցներով /կերպարներ, գործողություններ, գեղարվեստական հնարանքներ, պատկերավորման միջոցներ/ է դրսևորվում այդ հիմնական գաղափարը. գլխավոր կերպարների բնութագիրը՝ բնավորության հատկանիշները՝ օրինակներով:
9. Գլխավոր գաղափարներին զուգահեռ ուրիշ ի՞նչ խնդիրներ են արծարծված:
10. Ամփոփում՝ մի քանի նախադասությամբ.

Շարադրության նվազագույն ծավալը 4-5 էջն է՝ սովորական ձեռագրով: Պետք է խուսափել կաղապարված նախադասություններով, վերացական, ընդհանուր արտահայտություններից: Բանաստեղծների, բանաստեղծության մասին շարադրություններում պետք է օրինակներով ցույց տալ, բացատրել մտքի կարևորությունը, հույզի, պատկերի գեղեցկությունը՝ խուսափելով հիացական, ոչինչ չասող արտահայտություններից: Եվ ինչպես բոլոր տեքստերում, շարադրության մեջ նույնպես անհրաժեշտ է հետևել ոչ միայն մտքերի, այլև խոսքի լեզվական կառույցին՝ ժամանակների նույնությանը, համաձայնությանը, ինչպես նաև ուղղագրությանն ու կետադրությանը: Հատկապես ուշադրություն պիտի դարձնել բնաբաններին:

ԳԼՈՒԽ 2

ՓՈԽԱԴՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ

ՄԻՋԻՆ ԴԱՍԱՐԱՆՆԵՐՈՒՄ

Փոխադրություն է կոչվում այն գրավոր աշխատանքը, որի մեջ գրողը վերարտա - դրում է կարդացած կամ լսած այս կամ այն նյութի պատրաստի բովանդակությունը՝ առանց իր անհատական վերաբերմունքը ցույց տալու, առանց դատողություններ անելու, քննադատելու կամ գնահատելու¹²: Ինչպես վերը նշեցինք, փոխադրությունները լինում են ընթացիկ կամ ուսուցանող և թեմատիկ: Ուսուցանող փոխադրության արդյունավետությունը մեծապես կախված է ուսուցչի նախապատրաստական աշխատանքից: Ուսուցիչը նախօրոք ընտրում է փոխադրության նյութը, տեղեկանում գրողի կյանքի և գործի մասին, իր աշխատանքային տեսքում դուրս է գրում անծանոթ բառերը, բառարանով գտնում դրանց բացատրությունը և այդպես ներկայանում դասարան: Այնուհետև գրատախտակին գրում է փոխադրության վերնագիրը: Նպատակահարմար չէ փոխադրությունը միանգամից գրել տեսրերում, այդ պատճառով նա աշակերտներին խնդրում է պատրաստել սևագրության տետր և գրիչ: Հետո ուսուցիչը արտահայտիչ և գեղեցիկ կարդում է բնագիրը բացատրում բոլոր անծանոթ բառերը՝ գրել տալով բառատեսքում: Հաջորդ փուլը պլան կազմելն է: Ողջ դասարանով կազմում են պլան և գրում գրատախտակին: Ուսուցիչը բնագիրը կարդում է երկրորդ անգամ, որից հետո գրատախտակին գրում են օգնող բառեր և բառակապակցություններ, նշվում է այս կամ այն բառի հոմանիշը կամ համարժեք դարձվածքը: Ապա ըստ պլանի կետերի, օգտագործելով սովորած բառերն ու բառակապակցությունները՝ բանավոր վերարտադրում են նյութի բովանդակությունը: Հատված-հատված պատմելուց հետո ուսուցիչը երկու կամ երեք աշակերտի խընդրում է պատմել ողջ նյութը՝ գործածելով անհրաժեշտ բառերն ու բառակապակցությունները: Այնուհետև սկսվում է ինքնուրույն աշխատանքի փուլը: Աշակերտներն սկսում են աշխատել սևագրության տետրերում: Ընթացքում ուսուցիչը շրջում է, պատասխանում հարցերին, հիշեցնում, կանխում ուղղագրական և կետադրական սխալները: Եթե սևագրության մեջ աշխատանքն ավարտվում է, ուսուցիչն առաջար-

¹² Տեր-Գրիգորյան Ա., Հայոց լեզվի մեթոդիկա, Եր., 1989, էջ 462:

կում է աշակերտին մտքում կարդալ գրածը, ստուգել, ապա թույլ է տալիս արտագրել ուսուցողական աշխատանքի տեսքում:

Բոլորովին այլ ձևով է անցկացվում թեմատիկ փոխադրությունը: Քանի որ այս դեպքում ստուգվում են աշակերտների՝ նյութը պլանավորելու, արդեն սովորած քերականական օրինաչափությունները գրավոր խոսքի մեջ կիրառելու կարողությունները, այդ պատճառով ուսուցիչն աշխատում է քիչ միջամտել, պլան, օգնող բառեր, բառակապակցություններ չտալ: Նա նյութը կարդում է երկու անգամ, աշակերտներին բացատրում անձանոթ բառերը և հանձնարարում գրել:

Առանձնացնենք փոխադրության հետևյալ տեսակները.

Պատմողական բնույթի փոխադրություն

Սովորաբար ամենաշատ հանձնարարվող տեսակն է: Այն տրվում է բոլոր դասարաններում, հիմնականում՝ ուսուցողական: Ուսուցիչը կարդում է նյութը, բացատրում անձանոթ բառերն ու բառակապակցությունները, անփոփոխ ձևով, առանց մանրամասների պատմել տալիս բնագրի բովանդակությունը և հանձնարարում գրել¹³:

Ընտրովի փոխադրություն

Կարելի է օգտագործել աշակերտներին ծանոթ, հերոսների կյանքի ու գործունեության դրվագներով հարուստ բնագիր: Ընտրված բնագիրը ուսուցիչը ընթերցում է, բացատրում անձանոթ բառերն ու բառակապակցությունները և հանձնարարում գրել: Աշակերտներն ընտրում են բնագրի՝ իրենց համար առավել հետաքրքրական բաժինը, կազմում պլան և գրում:

Քերականական հանձնարարականներով փոխադրություն

Բնագիրն ընթերցելուց, անձանոթ բառերը բացատրելուց հետո ուսուցիչը հիշեցնում է անցած քերականական օրինաչափությունը: Այդ օրինաչափություններն առանձնացվում են բնագրում և ուսուցիչը պահանջում է դրանք կիրառել գրավոր

¹³ Վիրաբյան Ն., Մարգարյան Լ., Փոխադրությունների ժողովածու (միջին և ավագ դպրոց), «Մանմար», Եր., 2010, էջ 5:

աշխատանքում: Նպատակահարմար է ընտրել ոչ ծավալուն բնագրային հատված, որպեսզի հնարավորություն ընձեռվի մանրամասն աշխատանք կազմակերպելու:

Ստեղծագործական փոխադրություն

Ըստ իս, ամենից լավ ուսուցանող տեսակն է: Ուսուցիչը վերնագրի տակ նշում է տեսակը, կարդում է փոխադրության նյութի տրված հատվածը, ապա հանձնարարում, որ աշակերտները ստեղծագործեն ու հորինեն շարունակություն և ավարտ:Նման փոխադրության ժամանակ զարգանում է աշակերտների ստեղծագործական կարողությունները, հարստանում է բառապաշարը, ինչպես նաև վերլուծելու, համադրելու, սեփական դիրքորոշում արտահայտելու կարողությունները: Այս դեպքում մեծ նշանակություն ունի ուսուցչի դիրքորոշումը: Նա ամեն կերպ պիտի մոտիվացնի աշակերտներին անկաշկանդ արտահայտվելու, չկասեցնի աշակերտի երևակայության թռիչքը, չվախենա առանձին աշակերտների՝ առաջին հայացքից անհեթեթ թվացող հորինվածքներից: Փորձը ցույց է տալիս, որ հաճախ մյուս աշակերտներն էլ խիստ ոգևորվում են իրենց ընկերոջ գյուտից և փորձում նրան գերազանցել:Կարելի է նաև խմբովին հորինել: Մի աշակերտ մի միտք է տալիս, մյուսը շարունակում է: Ուսուցիչն այլևս պլան, օգնող բառեր չի տալիս: Աշակերտներն իրենք են իրենց միտքը հղկում, հարստացնում պատկերավոր միջոցներով:

Անվերնագիր փոխադրություն

Ինչպես հուշում է փոխադրության այս տեսակը, վերնագիրը չի տրվում. տրվում է ողջ բնագիրը, վերջում՝ պլան և առաջադրանքներ: Ուսուցիչը կարդում է բնագիրը և առաջարկում աշակերտներին գտնել համապատասխան վերնագիր: Այստեղ ևս ուսուցիչն աշխատում է զարգացնել աշակերտների մտածողության ինքնատիպությունը և նախաձեռնելու կարողությունը:

Կարող ենք թվարկել փոխադրությունների այլ տեսակներ ևս (բանավոր, ստեղծագործական մուտքով, փոխադրություն-թարգմանություն և այլն): Բոլոր դեպքերում էլ յուրաքանչյուր տեսակի համար ուսուցչից պահանջվում է կիրառել տարբեր հնարներ ու մեթոդներ՝ լավագույն արդյունք ապահովելու համար:

ԳԼՈՒԽ 3

ՇԱՐԱԴՐՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՓՈԽԱԴՐՈՒԹՅԱՆ ՍՏՈՒԳՈՒՄԸ

Շարադրություն և փոխադրություն հանձնարարելուց հետո շատ կարևոր է դրանց ժամանակին ստուգումն ու քննարկումը: Ստուգման ու քննարկման ընթացքում տեղի են ունենում սխալների բացահատում, ուղղում, ինչպես նաև դրական կողմերի մատնանշում և ամրակայում, կատարվում են պակասավոր կողմերի վերացում, աշակերտների խոսքի զարգացում: Այս ամենը ստուգման և քննարկման ամենահիմնական խնդիրն է համարվում: Ստուգման ժամանակ նշվում, ուղղվում ու խմբավորվում են բոլոր սխալները: Թեպետ դրանք շատ բազմազան են լինում, բայց պայմանականորեն կարելի է բաժանել երկու կարգի՝ բովանդակությանը և նրա լեզվին վերաբերող սխալներին: Շարադրության և փոխադրության ստուգման ժամանակ պետք է ուշադրություն դարձնել ոչ միայն ուղղագրական և կետադրական, այլև ոճական սխալներին: Գրավոր աշխատանքների ստուգումից հետո անհրաժեշտ է կատարել դասարանային քննարկում: Ուսուցիչը նշում է գրավոր աշխատանքների արժանիքները, խմբավորում ուղղագրական, կետադրական ու լեզվաոճական սխալները, կանխորոշում դրանց վերացման միջոցները: Քննարկման վերջում ուսուցիչը, կատարելով ամփոփում, աշակերտներին տնային առաջադրանքներ է հանձնարարում գրավոր աշխատանքների մեջ եղած սխալների ուղղման ու կանխման, դրանց ուսանելի ու արժեքավոր կողմերի ամրակայման և հաջորդ գրավոր աշխատանքի սկզբնական նախապատրաստման համար:

ՓՈՐՁԱՐԱՐԱԿԱՆ ԴԱՍ ԻՄ ՄԵՓԱԿԱՆ ՓՈՐՁԻՑ

Դասարան- 5-րդ

Առարկա- Մայրենի

Դասի թեման- Մեր լավաշ հացը

Գրել շարադրություն «Հացի արարումը» թեմայով:

Դասավանդման իմ փորձը վկայում է, որ արդյունավետ աշխատանք է ստացվում, երբ միջին դպրոցում ստեղծագործական շարադրանքները տրվում են դասարանում ուսուցչի և աշակերտի համատեղ և մանրակրկիտ աշխատանքից հետո: Նախքան շարադրություն հանձնարարելը դպրոցի հայագիտական թանգարանում անցկացրինք «Մեր սուրբ հացը» խորագրով դաս-միջոցառում, որի շրջանակում աշակերտներն ուսումնասիրեցին թանգարանի իրերը, իմացան դրանց անվանումները, երգով ու ասմունքով ներկայացրին ցորենի, հասկի ու հացի խորհուրդը, գործնականում օգտագործելով թանգարանի կենցաղային իրերը՝ աղջիկները խմոր պատրաստեցին: Երկու օր հետո հանձնարարված շարադրությունում երևում էր աշակերտների ոգևորությունը, ստացած տպավորությունը: Սա երեխաների մեջ լուրջ հետաքրքրություն է ավելացնում և գրավոր աշխատանքի համար ճիշտ ընտրված թեման ու դրա շուրջ սովորողների հետաքրքրությունների կրկնապատկումը, անշուշտ դրականորեն էազդում գրավոր աշխատանքի արդյունքների վրա:

Նրանք իրենց շարադրություններում մանրամասն ներկայացրել էին ցորենից խմոր ստանալու բոլոր մանրամասները, այդ գործընթացում օգտագործվող առարկաները:: Օգտագործել էին այնպիսի բառեր, որոնց մինչև թանգարան այցելելը չգիտեին, մեծ ոգևորությամբ պատմել էին իրենց խմոր հունցելու մասին: Վստահաբար կարող եմ ասել, որ եթե շարադրություններին նախորդեն նմանօրինակ գործնական դասերը, ապա կունենանք ավելի հարուստ բառապաշարով գրված շարադրություններ, ինչը կփոխի աշակերտի աշխարհայացքը և սովորողը ձեռք կբերի ոչ միայն խոսքային, այլև գործնական նոր հմտություններ և կարողություններ:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Իմ հետազոտական աշխատանքի շրջանակում ուսումնասիրելով շարադրություններ և փոխադրություններ գրելու մեթոդներին առնչվող գրականությունը Գարեգինյանի, Գյուլբուդաղյանի, Ազիզյանի, Մանուկյանի, Բեգիրյանի և մի շարք այլ հեղինակների գրքերում՝ եկա հետևյալ եզրակացությունների.

1. Շարադրություններն ու փոխադրությունները գրավոր խոսքի տեսակներ են, որոնք զարգացնում են սովորողի բանավոր խոսքը, նպաստում նրանց ինքնուրույնության, կարծիք կազմելու, վերլուծելու, դատողություններ անելու կարողությունների զարգացմանը:
2. 5-7-րդ դասարաններում նպատակահարմար է հանձնարարել ստեղծագործական բնույթի շարադրություններ, իսկ 8-9-րդ դասարաններում՝ նաև վեր-լուծական:
3. 5-8-րդ դասարանների սովորողներին օգնել կազմել շարադրանքի պլան, իսկ 9-րդ դասարանում՝ հանձնարարել կազմել ինքնուրույն:
4. Շարադրություն հանձնարարելուց առաջ հարկավոր է նախապատրաստական աշխատանքներ տանել: Հատկապես կարևորում եմ էքսկուրսիաները կամ թանգարանային այցերը:
5. Թանգարանային այցերը մեծապես խթանում են սովորողի գիտակցական-երևակայական մտածողությունը, նպաստում բառապաշարի հարստացմանը:
6. 7-9-րդ դասարաններում նպատակահարմար է անցկացնել փոխադրություններ՝ չկարդալով բնագրերի սկիզբը կամ ավարտը՝ հանձնարարելով աշակերտներին ինքնուրույն հորինել սկիզբ կամ ավարտ և վերնագրել փոխադրությունը՝ աշակերտների ստեղծագործական միտքը զարգացնելու նպատակով:
7. Անհրաժեշտ է ընտրել այնպիսի բնագիր, որ աշակերտի մեջ խորհելու, հակադրվելու կամ նմանվելու տրամադրություն առաջացնի, հնարավորություն ստեղծի սեփական նկատառումներով և օրինակներով հարստացնի այն:
8. Շատ կարևոր է շարադրություն և փոխադրություն հանձնարարելուց հետո դրանց ժամանակին ստուգումն ու քննարկումը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ազիզյան Բ., Գրավոր խոսքի ուսուցման իմ փորձից, Եր., «Լույս», 1987:
2. Գաբրիելյան Վ., Գրավոր խոսք, Եր., «Անտարես», 2017:
3. Գյուլբուդաղյան Ս., Հայոց լեզվի դասավանդման մեթոդիկա, Եր., «Լույս», 1987:
4. Մանուկյան Ա., Խոսքի զարգացման մեթոդիկա, Եր., «Լույս», 1976:
5. Վիրաբյան Ն., Մարգարյան Լ., Փոխադրությունների ժողովածու (միջին և ավագ դպրոց), Եր., «Մանմար», 2010:
6. Տեր-Գրիգորյան Ա., Հայոց լեզվի մեթոդիկա, Եր., 1989:

ՀՀ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ, ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ, ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ԵՎ ՍՊՈՐՏԻ ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ

ՎԱՆԱԶՈՐԻ Հ. ԹՈՒՄԱՆՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ

Հերթական ատեստավորման ենթակա ուսուցիչների վերապատրաստման
դասընթացներ

Արոյան Մարինե Ալեքսանի

Թեմա

ԱՐԵՎՍՏԱՀԱՅԵՐԵՆԻ ՔԵՐԱԿԱՆԱԿԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ
ԴՐՍԵՎՈՐՈՒՄԸ ԱՐԵՎՍՏԱՀԱՅ ԳՐՈՂՆԵՐԻ ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ

ՀԵՏԱԶՈՏԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔ

Ղեկավար՝

բ. գ. թ., դոցենտ Լիլիթ Պետրոսյան

Վանաձոր

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

Ներածություն.....	2
Քերականական առանձնահատկություններ.....	3
Եզրակացություն.....	15
Գրականության ցանկ.....	16

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Արևմտահայերենը արդի գրական հայերենի երկու ճյուղերից մեկն է, որը, սկզբնապես լինելով արևմտահայության գրական լեզուն, այսօր Սփյուռքի գրական լեզուն է: Նրանով են ստեղծագործել արևմտահայ մեծանուն գրողներ և բանաստեղծներ, ինչպիսիք են Պ. Դուրյանը, Հ. Պարոնյանը, Եր. Օտյանը, Մ. Պեշիկթաշյանը, Մ. Մեծարենցը, Դ. Վարուժանը, Ռ. Սևակը, Սիամանթոն, Գր. Զոհրապը և այլք: Ավելի ուշ արևմտահայերենը դարձավ սձյուռքահայ գրողներ Շ. Շահնուրի, Կ. Զարյանի, Հ. Օշականի, Վ. Թեքեյանի, Հ. Մնձուրու, Համաստեղի, Մ. Իշխանի, Վ. Շուշանյանի, Հ. Կարապենցի, Ա. Ծառուկյանի և այլոց գրական ստեղծագործությունների լեզուն:

Դպրոցական դասընթացը ներառում է վերը նշված գրողներից շատերի ստեղծագործությունները: Նրանցից շատերի շատ հայտնի ստեղծագործություններ կազմում են ուսումնական ծրագրի մաս, որով և դառնում են ընթերցանության նյութ և հատուկ ուսումնասիրության առարկա: Այս իմաստով կարևոր է պատկերացում կազմել արևմտահայերենի լեզվական առանձնահատկությունների մասին:

Ինչպես գիտենք, արևելահայերենը, որ ձևավորվել է Արարատյան բարբառի հիմքի վրա, ում ճյուղի լեզու է. սահմանական ներկան կազմում է *անկատար ձևաբայ+օժ բայի ներկա ձևեր* կաղապարով (գրում եմ..., կարդում եմ...):

Իսկ արևմտահայերենը, որ ձևավորվել է Պոլսի բարբառի հիմքի վրա, կը ճյուղի լեզու է. սահմանական ձևերը կազմվում են *կը+ըղձականի ձևեր* կաղապարով (կը գրեմ..., կը կարդամ...): Այս մասին դեռ կխոսենք:

Արևմտահայերենը երգեցիկ, հնչեղ, քաղցրալուր լեզու է, ունի շատ հարուստ բառազանձ, հարուստ ու բազմազան է իր քերականական ձևերի և հնարավորությունների մեջ:

Մի կողմ թողնելով արևմտահայերենի և արևելահայերենի հնչյունական և բառապաշարային զգալի տարբերությունները՝ կենտրոնանանք արևելահայերենի և արևմտահայերենի շատ ակնառու քերականական տարբերությունների վրա՝ դրանք հաստատելով նաև արևմտահայ հեղինակներից բերված գեղարվեստական օրինակներով:

ՔԵՐԱԿԱՆԱԿԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Սկզբում քննարկենք հոլովական համակարգ իմի քանի առանձնահատկություններ:

Ի տարբերություն արևելահայերենի 7 հոլովների՝ արևմտահայերենն ունի 6 հոլով. չկա ներգոյական հոլովը: Նրա իմաստը ձևավորվում է *սեռական հոլով + մեջ կապական կառույցով կամ հայցական հոլովի կիրառությամբ*, ինչպես՝

Սարերուն մեջ կը կոծկոծի այգուն կոչնակը վանքին

Բաժակի մը պես, որ ... ցնծության մաղթանքներու, բախումներու մեջ կփշրվի, փոխանակ դուրսը սպասավորներու ձեռքով, լվացքի աղտոտ ջուրին մեջ օր մը կոտրելու, անհետանալու...

Կիրճին խորը, ժայռին ձոցն է գյուղանկարը փոված:

Հայրենիքը Ջարդար՝ իր մանկամարդ կինը, կսպասեր:

Ուղղական հոլովում դրսևորվող տարբերությունն այն է, որ արևմտահայերենում *անձնանիշ հատուկ անունների* ուղղական հոլովը դրվում է *անորոշ առումով*, ինչպես՝

Սահակ ձեռքը բռնել ուզեց, Պերճուհի թողուց, որ ձեռքը բռնե:

«Սկիզբները Վասիլիկ երջանիկ եղավ այսպես

«...ուներ այնպիսի նայվածք մը, որուն եթե պ. Հ. Վարդուվյան հանդիպեր յուր աչքերով, կը հարցուներ այդ մարդուն...»:

«Ջարուղոն նշանված էր. կզամբանա՞ր»:

Հետազոտությունը ցույց տվեց, որ գրականության մեջ կարելի է հանդիպել նաև ուղղական հոլովով դրված *անձնանիշ հատուկ անունների՝ որոշյալ* առումով գործածության դեպքերի, ինչպես՝

Պերճուհին սևեր հագնող աղջիկ մըն է:

Ծո, ո՞վ բերավ ասոնք, Սահա՞կը:

Ո՞ւր է Հակոբոսը...

Հասարակ անուն անձնանիշ գոյականների ուղղական հոլովը ավելի հաճախ հանդես է գալիս հենց որոշյալ առումով, ինչպես՝

«Այս ճամփորդն օժտված էր գույգ մը խոշոր և սև աչքերով...»

«Երկու բեռնակիրները խնդալով հեռացան»

Եթե արևելահայերենում սեռական հոլովը գործածվում է բացառապես անորոշ առումով, այսինքն՝ չունի առումի քերականական կարգ, ապա արևմտահայերենում սեռականը կարող է ստանալ որոշիչ հոդ և գործածվել որոշյալ առումով, ինչպես՝

«... բերթվածները իբրև բառ պետք է ունենան տերևին թրթռումը, թռչունին դայլայլը, մարդերուն գորովը, դաշտին ու լեռան մշտանուն գորությունը»:

Պատուհանս մատնահարեց և անցավ հովն հերարձակ աշունին:

Անունն ինչ է պարիկին,

Անունն ինչ է դողին ու ձայնին, որ զիս կկանչե:

Եվ դուն սա մաքրափայլ թերթերուդ վրան ցեղին ցավը և ցեղին ուժը բանաստեղծե:

Սակայն կարելի է բերել նաև անորոշ առումով սեռականի գործածության դեպքեր, ինչպես՝

Ագռավներու բազմություններ կանցնին վերերեն:

Բայց մի՛ մոռնար, Անոր աչվներն ու բերանը ու հոգին տարփորեն

Ընդվզումի ստինքներուն կարկառելու...

Մեր գերեզմանի քարերն ու խաչերն այունվա...

Սեռական հոլովի շատ ակնառու տարբերություն է և այն, որ հոգնակի գոյականների սեռականը կազմվում է **ու** հոլովիչով՝ ի տարբերություն

արևելահայերենի, որտեղ գոյականների հոգնակին ենթարկվում է **ի** հոլովման, ինչպես՝

Արասիաներու շուքին տակ...

Ուռիներու շուքին տակ...

Ժայռերու գով շուքին տակ...

Ածուներու մեջ հիրերուն քնքույշ

Կը վարանի հուսկ հմայքն հոտևան...

Ակնառու տարբերություն է և այն, որ փակ վանկի **ի** և **ու** ձայնավորներ ունեցող գոյականների սեռական հոլովը կազմվում է դրանց անհնչյունափոխ հիմքի վրա, ինչպես՝ **գիծի, թիվի, ջուրի, հուրի, մութի** և այլն: Ի դեպ, այդ գոյականների հոգնակի թիվը նույնպես կազմվում է անհնչյունափոխ հիմքի վրա, ինչպես՝ **միտքեր, կիներ, քիթեր, թիվեր, տուներ, շուներ, ջուրեր** և այլն:

Տրական հոլովն արևմտահայերենում առանձնակի տարբերություններ չի դրսևորում: Թե՛ արևելահայերենում, թե՛ արևմտահայերենում տրական հոլովը ձևով նման է սեռականին և կարող է գործածվել և՛ անորոշ, և՛ որոշյալ առումներով:

Եթե արևելահայերենում անձնանիշ գոյականների հայցական հոլովը ձևով նման է տրականին, իսկ իրանիշ գոյականներինը՝ ուղղականին, ապա արևմտահայերենում անձնանիշ գոյականների հայցականը իրանիշ գոյականների պես ձևով նման է ուղղականին, այսինքն՝ արևմտահայերենում չկա անձի առման քերականական կարգը. թե՛ անձնանիշ, թե՛ իրանիշ գոյականները հայցականը կազմում են գոյականի ուղիղ ձևով, ինչպես՝

Մեկ նայվածքով կշափե, կգնահատե այս նսոխը ու շատ վար կգտնե իրմե:

Մահակ Պերճուհին տեսավ եկեղեցիեն վար

Մայրս աղոթք կը հեծծե,

Կ'ապրեցնե սիրելիներն իր բոլոր

Կը սիրե՞ր արդյոք այն երիտասարդը...

Բացառական հոլովը արևմտահայերենում կազմվում է -ե(ն) վերջավորությամբ՝ ի տարբերություն արևելահայերենի -ից, -ուց վերջավորությունների, ինչպես՝

Օտքիկներեն հոլը թերթեր կը թափե

*Ճերմակ երազիդ ցայտքերեն մեղրիկ
Պուտ-պուտ կաթեցուր հոգվույս սիրաջեր*

Ու ամենուն տայի հուրքե(ս), ոսկիե(ս)

*Ափ մը մոխի՛ր քու մոխիրեդ
ո՞վ պիտի բերե,
Քու հիշատակեդ, քու ցավեդ, քու անցյալեդ
Ափ մը մոխիր... իմ սրտիս վրան ցանելու*

*Քու երգերդ երգ մը տուր ինձ, երգ մը,
Ես երգելով կուզիմ մեռնիլ:*

Գործիական հոլովը արևմտահայերենում կազմվում է -ով, -բ վերջավորություններով:

*Գիշերն անույշ է, գիշերն հեշտագի՛ն,
Հաշիշով օծուն ու բալասանով:*

*Ի՛նչ հուզումով ու տխրությամբ համակե
Մարմնի վերքը՝ արտաբացված դանակե...*

Կարելի է հանդիպել նաև գործիական ձևերի, որոնք կազմվել են -են վերջավորությամբ, ինչպես՝

Տնչանքներս, տարագնացիկ մեղուներ,

Ոսկի երիզ մը բանալով

Ու զանակներ անձրևելեն...

Անցան գնացին դարուղիեն

Կիսաթափանց մշուշներու ապրշում քողքը պատռելեն

Եվ հաճելեն մեջն արևին ոսկեծաղիկ մառախուղին:

Ներգոյական հոլովի մասին վերևում արդեն նշել ենք:

Առումի քերականական կարգը արևմտահայերենում նույնպես արտահայտվում է ը, ն որոշիչ հոդերով: Վերևում արդեն նշել ենք, որ անձնանիշ հատուկ անունները ուղղական հոլովում առավել հաճախ գործածվում են առանց որոշիչ հոդի:

Արևմտահայերենում որոշյալ առումով կարող են գործածվել նաև սեռական, տրական, հայցական, բացառական, երբեմն նաև գործիական հոլովները, ինչպես՝

*Ու ցնծության լույս աստղերը կը ժպտին
Հրաշափառ գոգն հրճվանքի կապույտին (սեռական)*

Հոգիներուն կ'իջնե երազ մը բուրյան (տրական)

Լուսեղեն ճամփեն ես կանցնիմ գինով (հայցական)

Անցան գացին դարուղիե(ն)

Հովեն փչված մումի մը պես շիջար դուն:

*Բանաստեղծին ձայնը տիեզերական հարաբերականության մը լարը պետք է ըլլա,
բոլոր գոյություններուն համադրական թրթռումովը տրոփուն:*

Գոյականի անորոշ առումը արևմտահայերենում ձևավորում է **մը(ն)** ցուցիչով, որը պարտադիր գործածվում է ետադաս շարադասությամբ, ինչպես՝

Հոգիս թռչնիկ մըն է, օդ ու լույսի, երգ ու ծիծաղի կարոտ

Աղջիկ մը արիշին տակ շեր կկանչե

Վերք մը կա սրտիս մեջ, կսկիծ մը, գոր արևին լույսն անգամ չի բուժեր:

Հաջորդող ձայնավորի դեպքում ը-ն փոխարինվում է ապաթարցով.

Աստղ մ'ալ ես կերթամ, հավելուլ երկնից...

Անհոգ աչքով մինչ սիրտս ալ աչք մ'է:

Ձևաբանական մակարդակում ակնառու տարբերություններ կան դերանվան քերականական ձևերում: I և II դեմքի անձնական դերանունների հոլովման պատկերը հետևյալն է.

I դեմք			II դեմք		
<i>Ուղղ. հ.</i>	ես	մենք	<i>Ուղղ. հ.</i>	դուն	դուք
<i>Մեռ. հ.</i>	իմ (իմին)	մեր, մերին	<i>Մեռ. հ.</i>	քու(քուկին)	ձեր(ին)
<i>Տր. հ.</i>	ինձի (ինծի)	մեզի	<i>Տր. հ.</i>	քեզի	ձեզի
<i>Հայց. հ.</i>	զիս	զմեզ	<i>Հայց. հ.</i>	զքեզ, քեզի	զձեզ, ձեզի
<i>Բաց. հ.</i>	ինձմե	մեզմե	<i>Բաց. հ.</i>	քեզմե	ձեզմե
<i>Գործ. հ.</i>	ինձմով	մեզմով	<i>Գործ. հ.</i>	քեզմով	ձեզմով

III դ. եզ. թիվ դերանունը՝ **նա**, մի կարճ ժամանակ ունեցավ նաև իգական **նե** ձևը, որը, սակայն, երկար կյանք չունեցավ (Նե մոտեցավ հուշիկ...): Արևմտահայերենում III դ. անձնական դերանուններն են **ինք**, **իրենք**: Հոլովման պատկերը հետևյալն է.

<i>Ուղղ. հ.</i>	ինք	իրենք
<i>Մեռ. հ.</i>	իր (են)	իրենց
<i>Տր. հ.</i>	իրեն	իրենց
<i>Հայց. հ.</i>	զինքը	զիրենք
<i>Բաց. հ.</i>	իրմե	իրենցմե
<i>Գործ. հ.</i>	իրմով	իրենցմով

Արևելահայերենի սա, դա, նա ցուցական դերանունների փոխարեն արևմտահայերենում գործածվում են **աս(ի)**, **ադ(ի)**, **ան(ի)** կամ **ասիկա**, **ադիկա**, **անիկա** դերանունները:

Առաջին խմբի հոլովման պատկերը հետևյալն է՝

<i>Ուղղ. հ.</i>	ասի	ասոնք	<i>Ուղղ. հ.</i>	ադ(ի)	ադոնք	<i>Ուղղ. հ.</i>	ան(ի)	անոնք
<i>Մեռ. հ.</i>	ասոր	ասոնց	<i>Մեռ. հ.</i>	ադոր	ադոնց	<i>Մեռ. հ.</i>	անոր	անոնց
<i>Տր. հ.</i>	ասոր	ասոնց	<i>Տր. հ.</i>	ադոր	ադոնց	<i>Տր. հ.</i>	անոր	անոնց
<i>Հայց. հ.</i>	աս(ի)	ասոնք	<i>Հայց. հ.</i>	ադ(ի)	ադոնք	<i>Հայց. հ.</i>	ան(ի)	անոնք
<i>Բաց. հ.</i>	ասկե	ասոնցմե	<i>Բաց. հ.</i>	ադկե	ադոնցմե	<i>Բաց. հ.</i>	անկե	անոնցմե
<i>Գործ. հ.</i>	ասով	ասոնցմով	<i>Գործ. հ.</i>	ադով	ադոնցմով	<i>Գործ. հ.</i>	անով	անոնցմով

Այս, այդ, այն դերանունների փոխարեն նույնպես գործածվում են **աս, ադ, ան** ցուցական դերանունները: Սակայն այս դերանունը կարող է փոխարիվել նա սա ձևով, ինչպես՝

Սա իրիկունն ըլլայի ես...

... Պատռենք սիրտը սա տղին...

Ջերմ համբույրով մը դեռ չայրած

Սա ցուրտ ճակատս դալկահար...

Որ հարցահարաբերական դերանունը հոլովվում է **ու** արտաքին հոլովմամբ՝ ի տարբերություն արևելահայերենի, որտեղ որ դերանունը հոլովվում է ի հոլովմամբ:

Ուղղ. հ.	որ	որոնք
Մեռ. հ.	որու(ն)	որոնց
Տր. հ.	որու(ն)	որոնց
Հայց. հ.	գոր	գորոնք
Բաց. հ.	որմե	որոնցմե
Գործ. հ.	որմով	որոնցմով

Հետաքրքրական է նաև անորոշ որևէ, որևիցե դերանունների **ո՛նէ, ո՛նիցե** ձևերի գործածությունը:

Տարբերություն է և այն, որ անորոշ **մեկը** և ժխտական **ոչ մեկ** դերանունները հոլովվում են ու հոլովմամբ (**մեկու, ոչ մեկու**):

Հայերենի 2 գրական տարբերակները (ճյուղերը) առավել ցայտուն տարբերություններ են դրսևորում հատկապես բայի խոնարհման համակարգում:

Եթե գրաբարի չորս լծորդություններից (ել, ալ, իլ, ուլ) արևելահայերենը պահպանել է երկուր՝ ել, ալ, ապա արևմտահայերենը պահպանել է երեքը՝ ել, ալ, իլ, ինչպես՝

Միրել կ'ուզեմ դեռ, ապրիլ ու ապրիլ

Ցամքիլ ծաղիկ հասակին մեջ

Ո՛հ, չէ այնչափ ցավ ինջ համար

Ես ուզեցի լուռ մենանայ

Միրել փթիթք՝ խորշեր թավուտ...

Խոկալ, սուզիլ, ըզմայիլ սուտ

Ինչպես արդեն վերևում նշել ենք, խոնարհման համակարգի ամենամեծ տարբերությունը սահմանական ներկայի կազմությունն է: Արևելահայերենի անկատար ներկայի գրում եմ, խոսում եմ ձևերի փոխարեն արևմտահայերենում գործածվում են *կը գրեմ, կը խոսիմ* ձևերը, որով և արևմտահայերենը դառնում է կը ճյուղի լեզու, ինչպես

*Եվ այսօր բեռ մը կարծես հոգիիս մեջ կը տանիմ,
Որուն տակ մերթ կը հեամ և մերթ անով կը թրոփի:*

Ինչպես ահա կը բանա երկինքն իր ծոցը անամպ...

Գալ, լալ, տալ անկանոն բայերը սահմանական ներկան կազմում են *կուտամ, կուգամ, կուլամ* ձևերով, ինչպես՝

Բայց կուլաս, տղա՛ս...

Ծանր արցունքներ աչքեդ կը զլորին...

Համբույրներ կուգան հովեն ու ծովեն...

Ձեր քաղաքավարությունն է, որ այնպես խոսիլ կուտա ձեզի...

Անիկա ինքնիրեն կուգա, նամակի պետք չունի:

Եթե կը մասնիկին հաջորդում է ձայնավորով կամ սկ-, սպ-, -գբ, -զգ... տառակապակցություններով սկսվող բառամաս, ը-ն կարող է փոխարինվել ապաթարցով, ինչպես՝

Կ՛անձրեն, տղա՛ս, աշունը թաց է...

Մեկուն հոգին տեսա ես

Ու սիրեցի՝ ձևերեն

Ու քայլերեն որ կ՛ելլեն

Կարծես միշտ վե՛ր աշխարհես

Քաղցրալուր շունչդ է լեցված, որ **կ'զգլխե, կ'օրորե** զիս,
Մինչ երեսես ալ **կ'անցնին** կարծես մատներդ անտես

Թուփին, ջուրին, տերևին ու լճակին գիրկը **կ'իյնա:**
Հանդիպում են նաև առանց ապաթարցի գործածության դեպքեր, ինչպես՝
Կուզեմ, որ դադրին ձայներն այս պատիք...
... Լուսեղեն ճամփեն ես **կանցնիմ** գինով

Հոգիներուն **կիջնե** երազ մը բուրյան

Վանքին քովի արահետեն կարավանները **կանցնին:**

Արևմտահայերենում վաղակատարը կազմվում է ոչ թե -ել (-ացել, -եցել), այլ -
եր վերջավորությամբ, ինչպես՝

Սոսյաց անտառեն **էի** զայն **կտրեր...**

Մնացեր է խոյ մը միայն քաջարի

Եվ երբ ցասկոտ նորեն ետիս ես դառնամ,
վաղուց **փախեր է** արդեն

Եկո՛ւր, որդյակ, հայրենի տունդ շենցո՛ւր,

Դուռն **են կտրեր,** մառաններն ողջ **դատարկեր:**

Վաղակատար ձևերի փոխարեն հաճախ կարող են գործածվել նաև
հարակատարով կազմված ձևեր, ինչպես՝

Ալ **հոզնած եմ** ըսպասելեն տենչանքներուս մեղրին անուշ:

Անցյալ կատարյալի կազմության մեջ առանձնահատկություն են դրսևորում
պատճառական բայերը, ինչպես՝

<i>արևելահայերեն</i>		<i>արևմտահայերեն</i>		<i>II հ.</i>
տաքացնել	→	տաքցունել	→	տաքցուց
վախեցնել	→	վախցունել	→	վախցուց
հանգցնել	→	հանգցունել	→	հանգցուց

անցյալ կատարյալի ձևեր

տաքցուցի	տաքցուցինք		
տաքցուցիր	տաքցուցիք		
տաքցուց	տաքցուցին		
վախցուցի	վախցուցինք	-ի	-ինք
վախցուցիր	վախցուցիք	<i>II հ. +</i> -իր	-իք
վախցուց	վախցուցին	-0	-ին
հանգցուցի	հանգցուցինք		
հանգցուցիր	հանգցուցիք		
հանգցուց	հանգցուցին		

Ուտքերդ որ օր մ'ափերուս մեջ **տաքցուցի...**

Սահակ կեցավ՝ դիտելով այս գնդակի թափթփուկները, որ իր չորս դին ինկան ու

զվարճացուցին զինքը:

Պատճառական բայերի հրամայականի ձևերը նույնպես յուրահատուկ կազմություն ունեն. ի տարբերություն արևելահայերենի -ու, -եք (*կաթեցրու, կաթեցրեք*) վերջավորությունների՝ արևմտահայերենում դրանց եզակի թվի ձևերը կազմվում են *I բայահիմքից՝ -ուր* վերջավորությամբ, իսկ հոգնակիի ձևերը՝ *II բայահիմքից՝ -եք* վերջավորությամբ:

վախցուր	վախցուցեք
լեցուր	լեցուցեք
դարձուր	դարձուցեք
կաթեցուր	կաթցուցեք

*Դարձուցե՛ք նավակներս հողմավար, ջրանույշ պայիկներ
Դարձուցե՛ք նավակներս դյուծավար, իրիկվա՛ն հովիկներ*

*Ճերմակ երազիդ ցայտքերեն մեղրիկ
Պուտ-պուտ կաթեցո՛ւր հոգվույս սիրաջեր*

Ճակատդ շրթունքիս մտտեցո՛ւր... հավատքի և հրաժեշտի իրիկունս է, ընկե՛ր...

Ե խոնարհման պարզ բայերի հրամայականը արևմտահայերենում կազմվում է -ե, -եցեք վերջավորություններով՝ ի տարբերություն արևելահայերենի -իր, -եր (-եցեք) վերջավորությունների:

վազի՛ր-վազե՛	վազեցե՛ք
խոսի՛ր-խոսե՛	խոսեցե՛ք
երգի՛ր-երգե՛	երգեցե՛ք
մաքրագործի՛ր-մաքրագործե՛	մաքրագործեցե՛ք

*Պարզ, լուսածածան, հրաշալի գիշեր,
հասե՛ սրտիս մեջ դյուծանքիդ ալիք,
Եվ դուն սա մաքրափայլ թերթերուդ
վրան ցեղին ցավը և ցեղին ուժը քանաստեղծե՛*

Եվ փառագարդե՛ գլուխս...

Խնկարկե՛ զիս...

Ծնրադրե՛ և պաշտե՛ զիս

Եվ փշրե՛ քու հողեղենի ճակատդ իմ կոթողիս մարմարներուն դիմաց

Արգելական ձևերում տարբերություն կա ա խոնարհման պարզ ձևերի կազմության մեջ, ինչպես՝ մի՛ կարդար, մի՛ կարդաք:

Գրական հայերենի երկու ճյուղերը որոշակի տարբերություններ ունեն նաև շարահյուսական մակարդակում: Քննարկենք դրանցից մի քանիսը:

Ի տարբերություն արևելահայերենի, ուր ժխտական դերանունով արտահայտված ենթական ունենում է ժխտական ստորոգյալ, արևմտահայերենում նույն նախադասության մեջ երկու ժխտական ձևերի գործածություն չի կարող լինել:

«Ոչ ոք չասաց» նախադասությունը արևմտահայերենում կձևակերպվի այսպես՝
«Ոչ ոք ըսավ»:

Ոչ մեկ կրցավ խոսիլ:

Ոչ ոք ըսավ՝ հեք տղա...

Ոչ ոք հոն էր այդ ժամուն

Ոչ ինչ կհետաքրքրե զիս:

Ոչ մեկու պարտ ունիմ:

Մեկ այլ հետաքրքիր առանձնահատկություն է և այն, որ արևմտահայերենում անձնանիշ հատուկ անուն ենթական պետք է նախորդի անձնանիշ ուղիղ խնդրին: Եթե դրանք տեղերը փոխեն, կփոխվեն նաև նրանց շարահյուսական պաշտոնները, ինչպես՝

Զաբուղոն (ենթակա) կը սիրե Վասիլիկը (ուղ. խնդիր):

Վասիլիկ կը սիրե Զաբուղոն:

Մինչդեռ արևելահայերենում կունենանք

Զաբուղոնը սիրում է Վասիլիկին:

Վասիլիկին սիրում է Զաբուղոնը:

Ենթակա է՝ անկախ շարադասությունից:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Այս հետազոտական աշխատանքի շրջանակում քննարկվեցին արևմտահայերենի քերականության մի շարք իրողություններ, փորձ արվեց բացահայտելու դրանց բնորոշ օրինաչափություններ և դրանք ամրագրելու արևմտահայ հեղինակների գրական գործերից բերված համապատասխան օրինակներով: Իհարկե, արևմտահայերենի ողջ քերականական համակարգի ուսումնասիրությունը այստեղ չկա: Հիմնականում փորձ է արվել կանգ առնելու հատկապես այն իրողությունների վրա, որոնք որոշակիորեն տարբերվում են արևելահայերենի քերականական իրողություններից: Արևմտահայերենին բնորոշ առանձնահատկությունների ուսումնասիրությունը դյուրացնում է արևմտահայերենի ընկալումը, հնարավորություն է տալիս ավելի լավ հասկանալու արևմտահայերենով ստեղծված հարուստ գրականությունը, որ հայ գրականության անբաժանելի մասն է:

Ինչ վերաբերում է արևմտահայերենի և արևելահայերենի հնչյունական-արտասանական և բառապաշարային տարբերություններին, դրանք անշուշտ կան և կարող են առանձին հետազոտական աշխատանքի նյութ դառնալ:

Ամփոփելով ամբողջ ասվածը՝ ընդհանրացնենք, որ լեզվական համակարգի տարբեր մակարդակներում ունեցած տարբերություններով հանդերձ՝ արևմտահայերենը և արևելահայերենը գրական հայերենի երկու ճյուղեր են, որոնք իրենց յուրահատկությունների հետ մեկտեղ ունեն բազմաթիվ ընդհանրություններ և մեկը մյուսին լրացնելով՝ փաստում են մեր լեզվի հարստության, հարատևության և քաղաքակրթական բարձր մակարդակի մասին:

Գրականություն

1. Ավետիսյան Յու., Արևելահայերենի և արևմտահայերենի զուգադրական քերականություն, Երևան, ԵՊՀ հրատ., 2007:
2. Սարգսյան Ա., Արևմտահայերենի բառարան, Երևան, Արևիկ հրատ., 1991:
3. Սաքապետոյան Ռ., Արևմտահայերենի դասագիրք, Երևան, ԵՊՀ հրատ., 2006:
4. Եզեկյան Լ., Սարգսյան Ա., Սաքապետոյան Ռ., Հայոց լեզու 11, Երևան, ՄանՄար հրատ., 2010:

**ՀՀ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ, ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ, ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ԵՎ ՍՊՈՐՏԻ ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ
ՎԱՆԱԶՈՐԻ Հ. ԹՈՒՄԱՆՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ**

Հերթական ատեստավորման ենթակա ուսուցիչների վերապատրաստման
դասընթացներ

Մարինե Արտաշեսի Թաթոյան

Թեմա

**Գրերի գյուտի ուսուցումը Կորյունի և Մ. Խորենացու գրքերի
հանդիպադրության սկզբունքով**

ՀԵՏԱԶՈՏԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔ

Ղեկավար՝ Բ. Գ. Թ., դոցենտ Հերմինե Բաբուոյան

Վանաձոր 2022

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

1.	ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ	3
2.	ԳԼՈՒԽ 1. ԳՐԵՐԻ ԳՅՈՒՏԸ ԸՍՏ ԿՈՐՅՈՒՆԻ	5
3.	ԳԼՈՒԽ 2. ԳՐԵՐԻ ՍՏԵՂԾՈՒՄԸ՝ ԸՍՏ ՄՈՎՍԵՍ ԽՈՐԵՆԱՑՈՒ	9
4.	ԳԼՈՒԽ 3. ԳՐԵՐԻ ԳՅՈՒՏԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ԱՎԱԳ ԴՊՐՈՑՈՒՄ ՀԱՆԴԻՊԱԴՐՈՒԹՅԱՆ ՄԿՋԲՈՒՆՔՈՎ	14
5.	ԵԶՐԱՀԱՆԳՈՒՄՆԵՐ	19
6.	ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ	20

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Գրերի գյուտի ուսուցումը ավագ դպրոցի հումանիտար հոսքի 10-րդ դասարանում կարևորագույն լուծումների ու մեթոդների կառույց է, որը դասի յուրացմանը զուգընթաց կխթանի նաև հայրենասիրական ձևավորված արժեքների ամրապնդումը:

Արդիականությունը: Արդի դպրոցի սովորողը խնդիր ունի հաղթահարելու՝ կապված արդի տեխնոլոգիաներից եկող խճճված տեղեկատվության հետ, հայ մնալով՝ ժամանակակից լինելու, իրենն ունենալով՝ օտար լեզուներ սովորելու: Այս թեմայի դասավանդումը ամեն անգամ այդ խնդրի արմատներում է, որով էլ փաստվում է արդիականությունը:

Նպատակը: Թեմայի ուսուցման նպատակը ավագ դպրոցում հայ գրերի ստեղծման պատմության համակողմանի յուրացումն է՝ Կորյունի «Վարք Մաշտոցի» և Մովսես Խորենացու «Հայոց պատմության» որոշ հատվածների հանդիպադրմամբ:

Խնդիրները՝

1. Բացահայտել և առանձնացնել գրերի գյուտի ժամանակաշրջանի պատմական որոշ առանձնահատկություններ,
2. Առանձնացնել Կորյունի և Խորենացու աշխատություններում հիշատակված իրողությունների առնչություններն ու տարբերությունները,
3. Հանդիպադրման սկզբունքով նյութը մարսելի դարձնել աշակերտի համար,
4. Նյութը մատուցել հնարավորինս շատ մեթոդների գործարկմամբ:

Հայ գրերի գյուտի ուսուցման՝ մեր կազմած դասի քայլերի հաջորդաշարն է ըստ հետևյալ հարցերի՝

- Մինչգրային և հետգրային ժամանակաշրջանի ի՞նչ իրավիճակ էր Հայաստանում:
- Որո՞նք էին գրերի գյուտի ստեղծման նախադրյալները:
- Ի՞նչ նշանակություն ունի հայոց գիրը հայի ազգի համար:

ԳԼՈՒԽ 1.

ԳՐԵՐԻ ԳՅՈՒՏԸ ԸՍՏ ԿՈՐՅՈՒՆԻ

Մաշտոցի վարքն ու հայոց գրերի ստեղծումը ոսկեդարի արարչագործության ու ապրումի, ոգու և ինքնության համակեցության հենքն են: Մաշտոցը առաջավոր եկեղեցական էր ու քրիստոնյա, որ դեռևս կենդանության օրոք էր դասվել սրբերի շարքը: Կորյունը, որ կրտսերագույնն է եղել Մաշտոցի աշակերտների մեջ, այնպիսի սեր ու ակնածանք է տաճել Ուսուցչի հանդեպ, որ հանձն է առել գրելու վերջինիս վարքը: Կորյունը այնքան ինքնամոռաց է գրում Ուսուցչի արարչագործության մասին, որ մոռանում է հիշատակել այլ անձանց, որոնք մասնակցել են գրերի ստեղծմանը: Ըստ Կորյունի՝ ինքը մասնակից է եղել իր պատմածին և Մաշտոցի ու Սահակ Պարթևի գործերին: Կորյունը «Վարք Մաշտոցի» աշխատությունը գրել է 443-451 թվականների միջակայքում: Հստակ թվականը հայտնի չէ:

Սովորողներին անհրաժեշտ է ներկայացնել այն հանգամանքը, որ սա այն ժամանակահատվածն էր, երբ մատյանները գրվում էին պատվերով, իսկ պատվիրատուները ժամանակի նշանավոր տոհմերի ներկայացուցիչներն էին: Բացառություն չէ նաև Կորյունի երկը, որի պատվիրատուն կաթողիկոսական տեղապահ Հովսեփն է, որ հրամայել է Կորյունին գրել Մաշտոցի կենսագրությունը. Ավարայրի ճակատամարտից (451թ.), քիչ հետո տարվել է Պարսկաստան և այնտեղ նահատակվել, այսինքն՝ քրիստոնեության համար սպանվել¹:

Կորյունի աշխատության նպատակն ի սկզբանե հայ գրերի և Մաշտոցի մասին հիշատակելն էր: Պետք է իմանալ, որ Կորյունն իր ընկերների հետ սովորել և աշխատել է Կ. Պոլսում այն ժամանակ, երբ հուզվում էին աստվածաբանական մեծ վեճերը, և տեղի էր ունենում Եփեսոսի ժողովը նեստորականության դեմ: Նա ինքն էլ պատմում էր, որ Սահակն ու Մաշտոցն էլ մաքառել են Հայաստան թափանցած աղանդների դեմ, ինչպես՝ բարբարիանոս կոչված աղանդի, այլև Նեստորի ուսուցիչ Թեոդորոս Մոպսուեստացու

¹ Կորյուն, Վարք Մաշտոցի, Երևան, 1979, էջ 3:

ուսման դեմ: Այսպիսի դրության ժամանակ նա՝ իբրև մի բարեպաշտ մարդ, աստվածային շնորհքին պիտի դիմեր՝ «վարդապետական ծովի համատարած ալիքների վրայով ուղիղ նավելու» համար, այսինքն դավանաբանական սայթաքում չանելու²: Այսինքն՝ սովորողների գիտակցությանը պետք է հասցնել այն հանգամանքը, որ գրերի գյուտը ոչ միայն հայերեն գրել ու խոսելուն էր միտված, այլև կրոնի պահպանմանը: Իսկ լեզուն ու կրոնը այն հենասյուններն են, որոնք ժողովրդին ազգ են դարձնում՝ զերծ պահելով ձուլման ու ինքնառչնչացման վտանգից:

Իսկ ո՞վ է Մաշտոցը: Որտե՞ղ է ծնվել: Ո՞վ էր նրա հայրը: Այս հարցերի պատասխանները շատ բան կտան ավագ դպրոցում սովորողներին՝ մեր գրավոր ակունքները բացահայտելու առումով, ուստի աշակերտներին հանձնարարում ենք ընթերցել Կորյունի գիրքը: Մաշտոցը ծնվել է մոտ 361-364թթ. Տարոնի Հացեկք (Հացեկաց) գյուղում երանելի (երևելի) Վարդանի ընտանիքում, ով, ըստ Անանիա Շիրակացու, «Մաշթոց էր անունն այն մարդու, որ հիշեցինք մեր խոսքի սկզբում, որի համար և մենք հոգ ենք տարել պատմելու: Նա Տարոն գավառից էր, Հացեկաց գյուղից, Վարդան անունով երանելի մարդու որդին: Մանկական հասակում նա կրթվել էր հելլենական դպրությամբ, [ապա] եկել, հասել էր Մեծ Հայաստանի Արշակունի թագավորների դուռը, կացել էր արքունի դիվանատանը, դառնալով արքայի տված հրամանի ծառայողը՝ ոմն Առավանի՝ մեր հայոց աշխարհի հա,արապետության ժամանակ: Նա տեղյակ ու հմուտ էր աշխարհական կարգերին,իր զինվորական արվեստով սիրելի էր դարձել իր զորականներին»³: Կրթություն է ստացել Ներսես Մեծ հայրապետի բացած հունալեզու և ասորալեզու դպրոցներից մեկում, տիրապետել է հունարենին, պարսկերենին, ասորերենին, վրացերենին: Մոտ 389թ. եկել է Վաղարշապատ և ծառայության անցել Խոսրով Գ Արշակունի հայոց թագավորի (մոտ 385-388թթ.) արքունիքում՝ նախ որպես ատենադպիր-քարտուղար, ապա՝ զինվորական: Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ Մաշտոցի ծննդավայրը Տարոնն է, «որով կը լինի Մամիկոնեան ազգի կամ ցեղի սերունդ, քանի որ արքունիքի մեջ պաշտոնավարութեամբը ռամիկ դասակարգ չլինելն ալ կը

² Կորյուն, Վարք Մաշտոցի, Երևան, 1979, էջ 3:

³ Նույն տեղում:

վկայուի»⁴, պետք է ենթադրել, որ երևելի Վարդանը և նրա որդի Մեսրոպը Մամիկոնյան տոհմից են, մանավանդ որ Տարոնը Մամիկոնյանների նախարարական կալվածքն էր⁵: Ըստ Կորյունի՝ Մաշտոցը տեղյակ էր աշխարհիկ կարգերին և տիրապետում էր զինվորական արվեստին: Մեծ ջանասիրությամբ ընթերցում էր աստվածային գրքերը, որով լուսավորվեց և խորամուխ եղավ աստվածային հրամանների մեջ: Երանելին այնուհետև իր հավատացյալներին առավ, գնաց իջավ Գողթնի անկարգ ու անխնամ տեղերը: «Նրա առաջ դուրա եկավ նաև Գողթնի իշխանը, մի աստվածավախ և աստվածասեր մարդ, որի անունը Շաբիթ էր և հյուրամեծար ասպնջական հանդիսանալով՝ բարեպաշտությամբ սպասավորում էր [նրան] Քրիստոսի հավատքի աշակերտների [կարգի] համաձայն»⁶: Գողթան գավառում Մաշտոցը քրիստոնեություն է քարոզում: Մարդիկ հավատացին ու պաշտեցին նրան: Եվ մարդկանց տառապանքն ու տխրությունը ցրելու նպատակով նա մտորումների մեջ ընկավ, որպեսզի էլք գտնի: Երկար դեգերումներից հետո գնաց Մեծ Հայաստանի կաթողիկոսի՝ Սահակ Պարթևի մոտ և հայտնեց իր մտորումները ժողովրդին քրիստոնեական հավատքի շուրջ համախմբելու մասին: Կաթողիկոսը սիրով միացավ Մաշտոցին: Ապա նրանք «երանելի միաբանյալների աշխարհահոգ խորհուրդ» ստեղծեցին և հայ ազգի համար նշանագրեր գտնելու գործին մղվեցին: Հետո իրենց որոշման մասին հայտնեցին հայոց Վռամշապուհ թագավորին: Արքան պատմեց նրանց Դանիել անունով մի ազնվական ասորի եպիսկոպոսի մասին, որը գտել է հայերեն լեզվի ալփաբետներ (նշանագրեր):

Նրանք, լսելով այս մասին, խնդրեցին արքային, որ օգնի իրենց հանդիպել Դանիելին: Նա էլ Վահրիճ անունով մեկին հրովարտակներով ուղարկեց Հաբել անունով մի երեց մարդու մոտ, որ ասորի եպիսկոպոս Դանիելի մերձավորն էր: Իսկ «Հաբելն այդ որ լսեց, շտապով հասավ Դանիելի մոտ և նախ ինքը Դանիելից տեղեկացավ նշանագրերին և հետո նրանից առավ , ուղարկեց արքային Հայոց երկիրը: Նրա թագավորության հինգերորդ տարում հասցրեց նրան [նշանագրերը], իսկ արքան՝ սուրբ

⁴ Մ. Օրմանյան, Ազգապատում, հ. Ս, Էջմիածին, 2001, էջ 303 (հղումը՝ ըստ Վ. Եղիազարյանի «Հայ հին գրականության պատմություն» գրքի):

⁵ Եղիազարյան Վ., Հայ հին գրականության պատմություն, Եր., 2014, էջ 186-187:

⁶ Կորյուն, Վարք Մաշտոցի, Եր., 1979, էջ 27:

Սահակի և Մաշթոցի հետ միասին՝ նշանագրերն ստանալով Հաբեյից՝ ուրախացան»⁷: Սահակ Պարթևն ու Մաշտոցը արքային խնդրում են, որ իրենց երեխաներ տա՝ որպես աշակերտներ: Արքան ընդառաջեց նրանց, և դպրոցներ հիմնվեցին: Աշակերտները սովորում էին դանիելյան նշանագրերով: Մաշտոցը ստացավ վարդապետի աստիճան: Որոշ ժամանակ անց հասկացան, որ այս նշանագրերն էլ չեն համապատասխանում հայերեն հնչյուններին, և արքային հայտնեցին իրենց մտահոգության մասին:

Դրա համար երանելի Մաշտոցը արքայի հրամանով և սուրբ Սահակի համաձայնությամբ մի խումբ մանուկներ առավ հետը և ճանապարհ ընկավ, գնաց Վռամշապուհի հինգերորդ հինգերորդ տարում «Արամի կողմերը, ասորաց երկու քաղաքները, որոնց առաջինը Եդեսիա է կոչվում և երկրորդի անունն է Ամիդ, ներկայացավ սուրբ եպիսկոպոսներին, որոնց առաջինի անունը Բաբիլաս էր և երկրորդինը՝ Ակակիոս»⁸: Այստեղ Մաշտոցն իր աշակերտներին երկու խմբի բաժանեց՝ մի մասին Եդեսիա քաղաքում ասորական դպրության կարգեց, մյուսին՝ հունական դպրության՝ ուղարկելով «Սամուսատական քաղաքը»:

Բազմաթիվ տառապանքներից հետո նրան հաջողվում է ստեղծել հայոց գրերը: «Նա իր սուրբ աջով հայրաբար ծնեց նոր և սքանչելի ծնունդներ-հայերեն լեզվի նշանագրեր: Եվ այնտեղ (Եդեսիայում) շուտով նշանակեց, անվանեց ու դասակարգեց, հորինեց սիզոբաներով-կապերով»: Այնուհետև հրաժեշտ տալով եպիսկոպոսներին՝ իր օգնականների հետ գնաց Սամուսատ քաղաքը, որտեղ հանդիպեց հունական դպրության գրագիր Հռոփանոսին, «որի ձեռով նշանագրերի բոլոր զանազանությունները՝ բարակն ու հաստը, կարճն ու երկայնը առանձինն ու կրկնավորը ամբողջապես, հորինելուց ու վերջացնելուց հետո ձեռնարկեց թարգմանություն անելու երկու մարդու, իր աշակերտների հետ, որոնց առաջինի անունը Հովհան էր, Եկեղյաց գավառից և երկրորդինը՝ Հովսեփ, Պաղանական տնից: Եվ սկսեց թարգմանել [սուրբ] գիրքը՝ նախ Սողոմոնի Առակներից, որ սկզբում հենց հանձնարարում է ծանոթ լինել կմաստության, ասելով, թե՝ «Ճանաչո՛ւ զիմաստութիւն և զխրատ, իմանալ զբանս հանճարոյ», որ և գրվեց

⁷ Կորյուն, Վարք Մաշտոցի, Եր., 1979, էջ 28:

⁸ Կորյուն, Վարք Մաշտոցի, Եր., 1979, էջ 29:

այն գրագրի ձեռով. Միաժամանակ և սովորեցնում էին մանուկներին՝ գրագիրներ [պատրաստելով] նույն դպրության համար»⁹:

Դրանից հետո յուրայինների հետ «Աստվածատուր նշանագրերը» տարավ ասորի եպիսկոպոսներին ներկայացրեց, որոնք սկզբում սատարել էին նրան: Եպիսկոպոսները փառաբանեցին աստծուն, որ Մաշտոցը հաջողել է իր գործը: Հրաժեշտ տվեցին միմյանց և «հոգելից ուրախությամբ» եկավ, հասավ Հայաստան՝ Վաղարշապատ քաղաք, որն այն ժամանակ մայրաքաղաք էր, Վռամշապուհի գահակալության վեցերորդ տարում: Այստեղ Կորյունը իր ուսուցչին նմանեցնում է Մովսեսին, որն իջել էր Սինա լեռից, ուր Աստված քառասուն օր երևացել է նրան և տվել իր օրենքը: Մինչդեռ իսրայելցիները մի ոսկե հորթ էին ձուլել և երկրպագում էին նրան: Մովսեսը իջնում է լեռից՝ ձեռքին պատվիրաններով տախտակներ: Տեսնելով ժողովրդի արարքը՝ սրտնեղությունից կոտրատում է տախտակները: Կորյունը ամեն պարբերության, ամեն գլխի մեջ սրբացնում, սրբերի դասին է դասում Մաշտոցին, այս անգամ՝ որպես Մովսես: Վռամշապուհ արքան, իմանալով սուրբ Մաշտոցի գալստյան մասին, սուրբ եպիսկոպոսի և նախարարական ավագանու խմբի հետ Վաղարշապատից դուրս եկավ և Ռահ (Քասախ կամ Երասխ) գետի ափին դիմավորեց երանելիներին: Եվ այնտեղից ցնծության ձայներով և հոգևոր երգերով վերադարձան մայրաքաղաք և տոնեցին Գրերի գյուտը:

⁹ Կորյուն, Վարք Մաշտոցի, Եր., 1979, էջ 30-31:

ԳԼՈՒԽ 2.

ԳՐԵՐԻ ՍՏԵՂԾՈՒՄԸ՝ ԸՍՏ ՄՈՎՍԵՍ ԽՈՐԵՆԱՑՈՒ

Մովսես Խորենացին իր «Հայոց պատմություն» աշխատության Գլուխ ԾԲ-ից մինչև Գլուխ ԿԸ-ն պատմական դեպքերի հանդիպադրմամբ՝ ներկայացնում է գրերի գյուտի ընթացքը: Քանի որ պարսկերեն տառեր էին օգտագործում՝ Վռամշապուհը հրամայում է Մաշտոցին, որ Սահակ կաթողիկոսի հետ նշանագրեր գտնի հայոց լեզվի համար: Այս առիթով նրան ներկայանում է Հաբել անունով մի քահանա և խոստանում է հայերենի տառեր ստեղծել, որ հարմարեցրել էր Դանիել եպիսկոպոսը: Թագավորն անփույթ գտնվեց և Հայաստան գալով՝ տեսավ, որ բոլոր եպիսկոպոսները ժողովվել են մեծն Սահակի և Մեսրոպի մոտ, հայերեն գրերի գյուտի մասին հոգալու: Երբ թագավորին իմաց տվին այս մասին, նա նրանց պատմեց, ինչ որ վանականն ասել էր: Երբ լսեցին, նրան սկսեցին թախանձել, որ այդ կարևոր բանին հոգ տանի¹⁰:

Վռամշապուհ արքան Խադունի ցեղից Վահրիճ անունով մի հավատարիմ մարդ է ուղարկում Հաբելի մոտ: Հաբելն ու Վահրիճը գնացին Հաբելի մոտ, որն էլ նրանց տարավ Դանիելի մոտ՝ ստանալու նշանագրերը, որոնք, հունարեն տառերի նմանությամբ շարված, կարգված էին: Տառերը մատուցում են Սահակին և Մեսրոպին, որոնք, սովորելով ու երոխաների էլ վարժեցնելով քիչ տարիներ, համոզվեցին, որ այդ նշանագրերը, ընդունակ չէին վանկ առ վանկ ճիշտ արտահայտել հայերենի հնչյունները¹¹: Սրանից հետո Մեսրոպը աշակերտների հետ գնում է Միջագետք՝ տեսնելով, որ բացի իրեն տրված նշանագրերից՝ այլ բան չկա, գնում է Եդեսիա՝ Պղատոն անունով մի հեթանոս ճարտասանի մոտ: Այս մարդը շատ ջանք է թափում՝ հայերեն բառեր գտնելով, բայց տեսնելով, որ չի կարողանում օգտակար լինել, պատմում է իր ուսուցչի՝ Եպիփանոսի մասին, որը քրիստոնեություն է ընդունել: Մեսրոպը, Բաբիլոս եպիսկոպոսից օգնություն ստանալով, գնում է Սամոս, իսկ Եպիփանոսը մահացել էր: Բաբիլոսը մի աշակերտ է թողնում Մեսրոպի մոտ, որ օգնի նրան: Բայց նա ևս չկարողացավ օգտակար լինել: Այդժամ Մեսրոպը դիմում է աղոթքի:

¹⁰ Խորենացի Մ., Հայոց պատմություն, Եր., 1981, էջ 403:

¹¹ Խորենացի, էջ 403:

Եվ տեսնում է ո՛չ երազ քնի մեջ, ո՛չ տեսիլք արթնության մեջ, այլ սրտի գործարանում նրա հոգու աչքերին երևում է աջ ձեռքի թաթ՝ քարի վրա գրելիս, այնպես որ քարը գծերի հետքը պահում էր, ինչպես ձյունի վրա: Եվ ոչ միայն երևաց, այլև բոլոր (գրերի) հանգամանքները նրա մտքում հավաքվեցին ինչպես մի ամանում: Եվ աղոթքից սթափվելով՝ ստեղծեց հայկական նշանագրերը՝ Հռոփանոսի հետ ձևակերպելով իր պատրաստած գրերը, հայերեն տառերը ներդաշնակորեն համադրելով հունարենի հնչյուններին: Եվ իսկույն ձեռնարկեցին թարգմանության, խորհրդարար սկսելով (Սողոմոնի) Առակներից, ամբողջ քսաներկու հայտնի գրքերը, Նոր Կտակարանը փոխադրում է հայերենի, նույնպես և նրա աշակերտները, Հոհան Եկեղեցացին և Հովսեփ Պաղնացին, միևնույն ժամանակ իր ավելի փոքր աշակերտներին սովորեցնելով գրչության արվեստը¹²:

Այս հատվածում մեթոդական հետաքրքիր լուծումների հնարավորություն կա. հարկավոր է նաև միջառարկայական կապեր ստեղծել հայոց պատմության ուսուցչի հետ: Այդ միջառարկայական կապերի բացահայտման արդյունքում աշակերտները կիմանան Հայաստանի առաջին բաժանման մասին՝ 387 թվականը ամրապնդելով հիշողության մեջ: Հայաստանը բաժանվում է երկու հարևան տերությունների միջև՝ Բյուզանդիա և Պարսկաստան: Բյուզանդիայի կայսր Արկադի վախճանվելուց հետո նրա փոխարեն գահակալում է որդին՝ Թեոդոս Կրտսերը: Նա բարեկամական հարաբերությունը պահպանում է Վռամշապուհ թագավորի հետ, բայց հայերի մեծ մասը չի հավատում այս բարեկամությանը և պարսից Հազկերտ թագավորի հետ հաշտություն է կնքում: Պատմական ժամանակահատվածի իրադրությունը պարզելը անհրաժեշտ է, որպեսզի սովորողներին կարողանանք բացատրել, թե որն էր գրերի գյուտի հրամայականը, ինչու գրերի ստեղծման անհրաժեշտությունը ծագեց այս ժամանակ:

Ահա այս պատմական իրավիճակում Մեսրոպը Վռամշապուհ արքայի և Սահակ կաթողիկոսի հրամանով երեխաներ հավաքեց, դպրոցներ հիմնեց և կրթեց հատկապես պարսից իշխանության տակ գտնվողներին: Այս ամենից հեռու մնաց հունական մասը,

¹² Մովսես Խորենացի, Հայոց պատմություն, Եր., 1981, էջ 405:

որովհետև Կեսարիայի աթոռին ենթարկվելով՝ պետք է հունարեն գիր և լեզու գործածելին և ոչ ասորերեն:

Խորենացին վկայություն է թողնում նաև այլ գործերի մասին: Մեսրոպը, վրաց աշխարհը գնալով, նրանց համար էլ իրեն տրված երկնային շնորհով ստեղծում է նշանագրեր մի ոմն Ջաղայի հետ, որ հունարեն և հայ լեզուների թարգմանիչ էր, օժանդակություն գտնելով նրանց Բակուր թագավորից և Մովսես եպիսկոպոսից: Ընտրում է երեխաներ, բաժանում է երկու դասի և նրանց համար ուսուցիչներ է թողում իր աշակերտներից Տեր Խորձենացուն և Մուշե Տարոնացուն: Ինքն իջնում է Աղվանք, նրանց Արսվազեն թագավորի և Երեմիա եպիսկոպոսապետի մոտ, որոնք հոժարությամբ հանձն առան նրա ուսումը և նրան հանձնեցին ընտիր երեխաներ: Նա կանչեց Բենիամին անունով մի շնորհալի թարգմանչի, որին անմիջապես արձակեց Սյունիքի տեր երիտասարդ Վասակը, իր Անանիա եպիսկոպոսի միջոցով, որոնց (օգնությամբ) նա նշանագրեր ստեղծեց «Գարգարացոց այն կոկորդաձայն, կոշտ, խժական, կոպիտ լեզվի համար»¹³:

Մ. Խորենացին, ի տարբերություն Կորյունի, հետաքրքիր պատճառահետևանքային կապեր է ստեղծում ժամանակի ու արվածի միջև: Զգացմունքայնություն չկա, քանզի սա տարեգրություն է: Իսկ Խորենացին իր ժամանակի տարեգիրը եղավ: Մեսրոպը, մնալով Շաղգոմք կոչված անապատ և հով տեղերում, առաջին խմբերի ուսուցումը վերջացրեց: Նա ոչ թե սովորեցնում էր որպես արվեստ, այլ աշակերտներին կարծես հոգի էր ներշնչում իբրև առաքյալ: Սրանից հետո այնտեղ իր աշակերտներից վերակացուներ է թողնում Սպերում Ղևոնդին և Ենովքին, Դերջանում նրանց Գինդ եպիսկոպոսին, իսկ Եկեղյաց գավառում՝ Դանանին, ինքը գալիս է Այրարատ և գնում է Գողթն՝ իր առաջին բնակության վայրը¹⁴:

Կարծում ենք՝ գրերի գյուտին զուգահեռ արժե թարմացնել գիտելիքները քրիստոնեության վերաբերյալ, մանավանդ որ դրանք ուղղակիորեն կապված էին միմյանց հետ: Այստեղ պետք է հիշեցնել աշակերտներին, որ մինչ քրիստոնեությունը հայերը հեթանոս էին: Իսկ հեթանոսության արմատները վերացնելը այնքան էլ հեշտ չէր:

¹³ Մովսես Խորենացի, Հայոց պատմություն, Եր., 1981, էջ 407:

¹⁴ Նույն տեղում, էջ 423:

Մեսրոպն սկսում է կրկին քարոզչություն անել և թարգմանել Բյուզանդիայում գտնվող սուրբ հայերի գրած հունարեն գրքերը:

Երանելին նրանց բնաջնջեց հայրաբարո Գտի, Շաբիթի որդու օգնությամբ, որ այդ գավառի իշխանն էր: Նաև տեղեկացավ, որ չարության առաջին ուսուցիչները Բաղասական կողմերում են: Նա գնաց այնտեղ, շատերին ուղղության բերեց և քչերին անդառնալի կերպով հալածեց Հոնաց երկիրը: Այդ կողմերի ուսուցման գործը վստահելով Մուշեղ անունով եպիսկոպոսին՝ ինքը դառնում է Գարդմանի ձորի կողմերը՝ նպատակ ունենալով այնտեղ գործող աղանդի հետևողներին դարձի բերել: Նրանց էլ գտնելով՝ ուղիղ ճանապարհի է բերում, նորից ուղղության բերելով Գարդմանացոց իշխանին՝ Խուրս անունով: Աշակերտների հետ մանրամասն քննարկվում են Մաշտոցի կատարած գործերը, նրա անցած ճանապարհը՝ փորձելով արժեւորել նրա մանկավարժական ու հասարակական գործունեության արդյունքները:

Այնուհետև Խորենացին պատմական անցումներով հասնում է Երանելիների մահվան հանգամանքներին: Քերթոդահայրը գրում է, որ պարսից Վռամ թագավորը քսանմեկ տարի թագավորելուց հետո մահանում է՝ գահը թողնելով իր Հազկերտ որդուն: Վերջինս թագավորության գալով հարձակվում է Մծբինի մոտ եղած հունական գորքի վրա: Ատրպատականի գնդին էլ հրամայում է հայերի վրա հարձակվել: Սրանք գալիս են և բանակ դնում Բագավանի մոտ:

Այս ժամանակ մահացու հիվանդություն է ստանում Սահակը: Աշակերտները նրան տեղափոխում են Բլուր կոչվող գյուղ՝ պարսիկներից հեռու մի վայր: Հենց այստեղ էլ վախճանվում է մեծն Սահակը: Հիսունմեկ տարի եպիսկոպոսապետություն անելուց հետո, սկսելով հայոց վերջին Խոսրով թագավորի երրորդ տարուց մինչև պարսից Հազկերտ Երկրորդ թագավորի առաջին տարվա սկիզբը՝ նավասարդ ամսի վերջին՝ իր ծննդյան օրը: «Բայց նրա մարմինը վերցրին նրա սարկավագապետ Երեմիան իր աշակերտակիցներով և նրա հարսը, Մամիկոնյան տիկինը, Դստրիկ անունով, որ Վարդան ստրատելատի կինն էր, տարան թաղեցին իրենց Աշտիշատ գյուղում, որ գտնվում է Տարոն գավառում»¹⁵:

¹⁵ Խորենացի Մ., Եր., 1981, էջ 443:

Այստեղ անհրաժեշտ է աշակերտների ուշադրությունը հրավիրել պատմական որոշակի փաստերի վրա: Կորյունը գրում է, որ Դստրիկը Սահակի դուստրն է, իսկ Խորենացին գրում է, որ Սահակի հարսն է: Սրանցից ոչ մեկը չի կարելի բացառել, այլ պետք է աշակերտները իմանան երկու տարբերակները և անհրաժեշտության դեպքում հղում անեն: Սուրբ Սահակի վախճանից վեց ամիս անց՝ մեհեկան ամսի տասներեքին, Վաղարշապատում (Կորյունը գրում է՝ Նոր Քաղաք) «Մեսրոպն էլ այս աշխարհից փոխվեց»: Խաչի ձևով աղոտ լույս էր շողում այն տան վրա, որտեղ երանելին հոգին ավանդեց. այս շողքը քչերին տեսանելի չեղավ, այլ մեծաքանակ բազմության, այնպես որ շատ անհավատներ մկրտվեցին¹⁶:

Խորենացին գրում է, որ մարդիկ երեք խմբի էին բաժանվել՝ մի խումբը կամենում էր, որ նրա մարմինը տանեն Տարոն, երկրորդ մասը՝ Գողթն, ուր առաջին անգամ ուսուցիչ էր, և երրորդ խումբը առաջարկում էր թաղել Վաղարշապատում՝ սրբերի հանգստարանում: Բայց հաղթում է Վահան Ամատունին, որն ավելի ջերմեռանդ հավատացյալ էր, մարմնով ավելի գորեղ, և պարսիկները նրան էին վստահել հայոց աշխարհի հազարապետությունը: Նա հանգուցյալի մարմինը արժանավայել հուղարկավորությամբ տարավ իր գյուղը՝ Օշական: «Եվ նույն լուսեղեն խաչի երևույթը դագաղի վրա գնում էր դեմ հանդիման բոլոր ժողովրդին, մինչև նրան հողին հանձնեցին Վահանը և նրա սպասավոր Թաթիկը, որից հետո նշանն աներևույթ եղավ: Իսկ եպիսկոպոսապետության աթոռը իբրև տեղակալ նստեց երանելի Մեսրոպի հրամանով նրա աշակերտը, Հովսեփ քահանան, որ Վայոց ձորից էր, Հողոցիմ գյուղից»¹⁷: Մաշտոցի մահին հաջորդում է Ողբը:

¹⁶ Տե՛ս Խորենացի Մ. Հայոց պատմություն, Եր., 1981, էջ 445:

¹⁷ Խորենացի Մ., Եր., 1981, էջ 444:

ԳԼՈՒԽ 3.

ԳՐԵՐԻ ԳՅՈՒՏԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ԱՎԱԳ ԴՊՐՈՑՈՒՄ ՀԱՆԴԻՊԱԴՐՈՒԹՅԱՆ ՄԿԶԲՈՒՆՔՈՎ

Այսպես, հանգամանորեն ուսուցանելով Մեսրոպ Մաշտոցի կյանքի պատմությունը եւ գրերի գյուտի մասին երկու պատմիչների ավանդած տեղեկությունները՝ նյութի ամրապնդման նպատակով կարելի է կիրառել հանդիպադրության մեթոդական հնարը, որպեսզի աշակերտների մոտ այս թեմայի յուրացումը հնարավորինս լիարժեք լինի, քանի որ հայ գրերի գյուտի ուսուցումը հումանիտար տասներորդ դասարանի գրականության դասընթացի հիմնական թեմաներից է: Անհրաժեշտ է սովորողների գիտակցության սեփականությունը դարձնել այն կարեւոր իրողության գիտակցումը, որ գրի ու դպրության ստեղծումը ազգապահպան նշանակություն է ունեցել, որին ավելացել է հավատի պահպանման ու ամրապնդման էական գործառույթը, և եւ որ այժմ էլ հենքային կետ է, առանց որի չի լինի ազգ, գոյություն չի ունենա հայ անհատ: Թեմայի արդիականությունը սրվում է այնքանով, որ այսօր աշխարհաքաղաքական վիճակը պարտադրում է ամուր կառչել ազգային արժեքներին, երբ հացի խնդիր կա, գոյության պահպանման, գոյապայքարի խնդիր: Մեծ թափ է ստանում արտագաղթը՝ աղավաղելով մեր ինքնությունը, մոռացության է ենթարկվում ոսկեդենիկ լեզվի էությունը, ու մեր պատմական ընթացքը դառնում է անհերթելի: Այստեղ արժանի է հիշատակման Խաչատուր Աբովյանի «Մեկ ազգի պահողը, իրար միացնողը լեզուն ա ու հավատը: Լեզուդ փոխի՛ր, հավատդ ուրացի՛ր, էլ ընչո՞վ կարես ասիլ, թե ո՞ր ազգիցն ես» միտքը, որն այնքան արդիական է ավելի քան երբեւէ:

Այսպիսով՝ գրերի գյուտի շրջանակներում նաեւ Մեսրոպ Մաշտոցի կյանքի ու գործունեության հանգամանքների բացահայտման միտված դասն անցնելիս արժե հանդիպադրման սկզբունքով ուսումնասիրել մի կողմից՝ Կորյունի «Վարք Մաշտոցի», մյուս կողմից Մովսես Խորենացու «Հայոց պատմություն» երկերը՝ հանդիպադրելով թեմային առնչվող հատվածները:

Այստեղ աշակերտներին պետք է պատկերացում տալ գրական ժանրերի վերաբերյալ՝

ԺԱՆՐԱՅԻՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏՎՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ	
<i>Կորյունի երկը</i>	<i>Խորենացու երկը</i>
<p>ա) Վարքագրություն, որը սրբախոսության ժանրի տեսակ է: Վարք և վկայաբանություն: Այս երկուսն էլ ունեն ընդհանրություններ. պատկերում են Քրիստոսին և եկեղեցուն նվիրված մարդկանց: Երկուսի հերոսն էլ սրբակյաց մարդն է, որը հանուն հավատքի կանցնի ամենասարսափելի բաների միջով, անգամ պատրաստ է նահատակվելու: Վկայաբանության հերոսը զոհվում քրիստոնեության հակառակ ուժերի կողմից: Վարքի հերոսը չի զոհվում. սովորական մահով մահանում է՝ հեռու մնալով երկրային մեղքերից:</p>	<p>բ) Պատմագրություն, երբ պատմիչը ներկայացնում է պատմությունը՝ ժամանակագրությամբ, դեպքերով ու դեմքերով: Այս դեպքում քրիստոնեական իրողությունների շեշտադրումը ժանրային պարտադրանք չէ, կարող է ներհյուսվել պատմությանը, քանի որ պատմագրական երկերի հեղինակներն էլ հոգևոր աշխարհի գործիչներ էին, չէին կարող շրջանցել կրոնական իրողությունները:</p>

Կորյունն էլ, Խորենացին էլ Մեսրոպ Մաշտոցի աշակերտներն են:

Երկու երկերն էլ պատվիրատուներ ունեն: Անհրաժեշտ է աշակերտներին հստակ տեղեկատվություն հաղորդել առ այն, որ պատմական-մշակութային այս դարաշրջանում առանց պատվիրատուների երկեր չէին ստեղծվում, իսկ պատվիրատուները զորեղ տոհմերի ներկայացուցիչներ էին, մասնավորապես գրական պատվերների նմուշներ ունենք թագավորական, կաթողիկոսական եւ սպարապետական տոհմերից:

Պատվիրատուներ	
Կորյուն, «Վարք Մաշտոցի»	Մովսես Խորենացի, «Հայոց պատմություն»
Հովսեփ Վայոցձորեցի	Սահակ Բագրատունի

Մասնավորապես Կորյունի նպատակն է եղել ներկայացնել Մաշտոցի կյանքի, հատկապես՝ գրերի գյուտի պատմությունը, գովաբանել ուսուցչի անձն ու գործը¹⁸:

Դասը անցկացնում ենք փուլային եղանակով: Խթանման փուլում կարճ դասախոսության կամ զրույց-դասախոսության միջոցով տեղեկություն ենք հաղորդում աշակերտին գրերի գյուտի և Մեսրոպ Մաշտոցի մասին: Իսկ ավագ դպրոցում, քանի որ աշակերտները որոշակիորեն տեղեկություն ունեն թեմայի մասին, դասը սկսում ենք մտազրոհի մեթոդի օգնությամբ: Գրատախտակին գծում ենք շրջանակ՝ շրջանակի ներսում՝ գրերի գյուտը: Շրջանակից շառավիղներ ենք տանում, փոքր շրջանակ ենք անում՝ ներսում համապատասխան պատասխանի տեղը: Այս մեթոդի միջոցով պատասխաններ ենք ակնկալում յուրաքանչյուրից, և ամեն մեկն իր պատասխանատվության չափն է պատկերացնում՝ դասը ընկալելու:

Իմաստի ընկալման փուլում կիրառում ենք կարճ դասախոսություն, զրույց-դասախոսություն մեթոդները՝ տեղեկություններ հաղորդելով գրերի գյուտի, հետզրային շրջանի, Հայաստանի իրավիճակի, քրիստոնեության պահպանման, ազգի, պահպանման, դանիելյան նշանագրերի, Մաշտոցի երազի, վարքի ու պատմագրության առանձնահատկությունների, Մեսրոպ Մաշտոցի, Սահակ Պարթևի, Վռամշապուհ արքայի, Մամիկոնյանների տոհմի, Վարդանի և Դուստրի, վրաց և աղվան ժողովուրդների նախագրային վիճակների և գրաստեղծման պատմության մասին, Սահակի և Մաշտոցի վախճանի, խաչաձև լույսի, նրանց հուղարկավորության և պատվով ապրածի մասին:

Արդյունավետ կերպով կարող ենք կիրառել *մտքի քարտեզ* մեթոդական հնարը: Ուսուցիչը գրատախտակին, իսկ աշակերտները տետրերում (հորիզոնական) արձանագրում են իրադարձություններն ու անձանց անունները, հանգամանքները, պատճառահետևանքային կապերը, հանգուցալուծումները: Այս մեթոդական հնարի միջոցով աշակերտները ավելի լավ կմտապահեն նյութը:

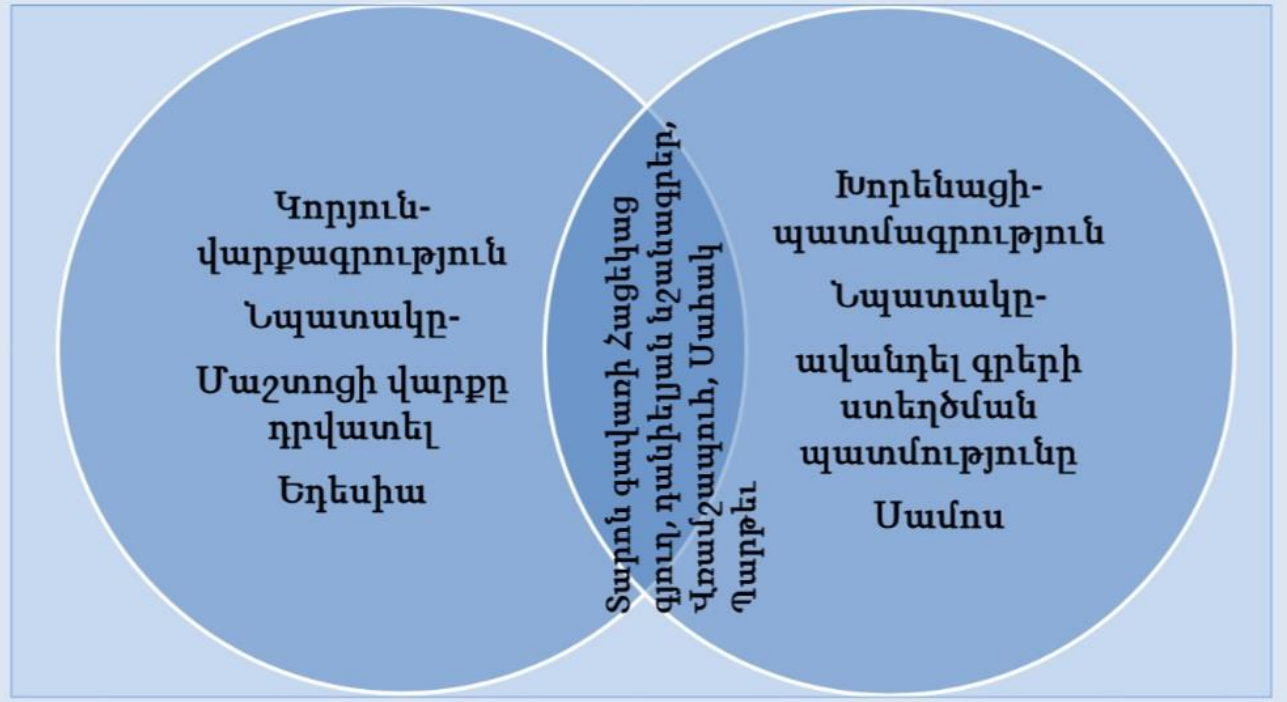
¹⁸ Բախչինյան Հ., Սարինյան Ս., Հայ գրականություն (հումանիտար հոսք), դասագիրք, Եր., 2009, էջ 16:

Կշռադատում փուլում կիրառում ենք *քառաբաժան* մեթոդը: Գրատախտակը բաժանում ենք չորս մասի՝ ի՞նչ տեսա, ի՞նչ զգացի, ի՞նչ կապ կա տվյալ ժամանակի ու քո ժամանակի մեջ, ի՞նչ հասկացա:

ի՞նչ տեսա	ի՞նչ զգացի	ի՞նչ կապ կա տվյալ ժամանակի ու քո ժամանակի մեջ	ի՞նչ հասկացա
պատասխաններ	պատասխաններ	պատասխաններ	պատասխաններ

Այնուհետև կիրառում ենք Վեննի դիագրամ մեթոդը, որն էլ, կարծում ենք, այս դասի ամփոփման համար կիրառելի մեթոդներից ամենանպատակահարմարն է: Դիագրամը բաղկացած է երկու շրջագծից: Աջ և ձախ կիսաշրջաններում գրում ենք Կորյունի, մյուսում՝ Խորենացու աշխատությունների փաստերի տարբերությունները, իսկ մեջտեղում փաստերի համապատասխանությունը:

Հանդիպադրություն Վեննի դիագրամով



ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Այսպիսով, հանգամանորեն ուսումնասիրելով գրերի գյուտի պատմությունը եւ ուսուցումը Կորյունի և Մ. Խորենացու գրքերի հանդիպադրության սկզբունքով թեման՝ գալիս ենք մի շարք եզրահանգումների, որոնք շարադրում ենք ստորեւ.

Հայ գրերի գյուտի պատմությունը հարկավոր է ուսուցանել համակողմանի ուսումնասիրմամբ, քանի որ տարբեր պատմիչների երկերում կարելի է վկայություններ գտնել հայ ժողովրդի պատմության համար բախտորոշ այս մշակութային իրողության վերաբերյալ: Սա փաստ է, քանի որ սովորողները սիրում են ինքնուրույն աշխատանքի միջոցով բացահայտումներ անել, գտնել նմանություններ ու տարբերություններ՝ եզրահանգումներ անելով նյութից:

Գրերի գյուտը պետք է ուսուցանել՝ կիրառելով այն մեթոդները, որոնք արդյունավետորեն ի ցույց կդնեն թեմայի էական կողմերը: Խմբային աշխատանքի սկզբունքով առանձին ուսումնասիրելով երկու հեղինակների երկերում գրերի ստեղծման պատմության նվիրված էջերը՝ երկու խմբերը պետք է համադրեն իրենց ուսումնասիրության արդյունքները, քննարկման դնեն դրանք: Կորյունի և Մ. Խորենացու աշխատությունների հանդիպադրմամբ գրերի գյուտը արժե ուսուցանել Վեննի դիագրամի մեթոդական հնարով, որպեսզի ակներև դառնան երկու հեղինակների հիշատակած փաստերի առնչություններն ու տարբերությունները, երկու երկերի ժանրային առանձնահատկությունները, մի դեպքում՝ վարքագրություն, երկրորդ դեպքում՝ պատմագրություն:

Գրերի գյուտի պատմության համակողմանի ուսուցման միջոցով մանկավարժը կարող է ամրապնդել հայեցի վարքուբարքի և մտածողության, հայ ոգու և հայրենասիրական արժեքների դաստիարակությունը, ամրապնդել հայրենասիրությունը, հարգանք մեծերի, հատկապես՝ ուսուցիչների նկատմամբ, հայոց գրի գյուտի՝ իբրև բացարձակ արժեքի պատմության յուրացումը, հայապահպանման, արժանապատվության գաղափարները:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Դոլուխանյան Ա., Հայ գրականության դասավանդման մեթոդիկա, Երևան, 2006:
Եղիազարյան Վ., Հայ հին գրականության պատմություն, Երևան, 2014:
2. Խաչատրյան Ս., Ուսուցման արդյունավետ հնարներ, Երևան, 2020:
3. Կիրակոսյան Գ. Հ., Հայ գրականության դասավանդման մեթոդիկա, Երևան, 2015:
4. Կորյուն, Վարք Մաշտոցի, Երևան, 1979:
5. Մովսես Խորենացի, Հայոց պատմություն, Երևան, 1981:
6. Սարուխանյան Ս., Միրումյան Մ., Դիշաղաջյան Ն., Փուլային ուսուցման եղանակ, Երևան, 2014:

ՀՀ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ, ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ, ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ԵՎ ՍՊՈՐՏԻ ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ

ՎԱՆԱԶՈՐԻ Հ. ԹՈՒՄԱՆՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ

**Հերթական ատեստավորման ենթակա ուսուցիչների վերապատրաստման
դասընթացներ**

Ամիրխանյան Կարինե Ժորայի

Թեմա

**ԱՆՎԱՆԱԿԱՆ ԲԱՌԱԶԵՎԵՐԻ ԻՆՏԵԳՐՎԱԾ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՀԱՅՈՑ ԵՎ ՌՈՒՍԱՑ ԼԵԶՈՒՆԵՐԻ
ՀԱՄԱԴՐՈՒԹՅԱՄԲ**

ՀԵՏԱԶՈՏԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔ

Ղեկավար՝

բ. գ. թ., դոցենտ Լիլիթ Պետրոսյան

Վանաձոր 2022

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

Ներածություն -----	3
Հիմնախնդիրները -----	4
Անվանական բառաձևերը և դրանց ինտեգրված ուսուցումը հայոց և ռուսաց լեզուների համադրությամբ -----	6
Եզրակացություն -----	10
Գրականություն -----	11

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Կրթական ծրագրերը և չափորոշիչները հայոց լեզվի դասավանդման ժամանակ պահանջում են կարողություններ և հմտություններ, որոնք խարսխվում են տեսական գիտելիքների վրա¹:

Հոլովի քերականական կարգի ուսուցման վերաբերյալ կրթական չափորոշիչը պահանջում է.

ՈՒՍՈՒՑԱՆՎՈՂ ՆՅՈՒԹՇ	ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՆՊԱՏԱԿ	ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅՈՒՆ
Գոյականի հոլովները՝ ուղղական, սեռական, (արտաքին և ներքին, այլաձև հոլովումներ) տրական, հայցական, բացառական, գործիական, ներգոյական	Իմանալ հոգնակիի կազմու- թյան և հոլովման հետ կապ- ված նյունափոխությունները խոսքում ճիշտ կիրառել գոյականի թեքված ձևերը՝ հետևելով գրական լեզվի չափանիշներին	Կազմել տեքստեր հոլովների ճիշտ կիրառությամբ, տրված տեքստերում տեղադրել անհրաժեշտ հոլովաձևերը

Առաջնորդվելով մայրենի լեզվի ուսուցման կառուցողական հիմունքներով՝ մեր աշխատանքային գործունեության ընթացքում անընդհատ կարևորում ենք միջառարկայական կապերը [1], որոնք պտտվում են լեզվաբանության շուրջ, քանի որ բոլոր գիտակարգերի, այդ թվում նաև օտար լեզուների իմացությունը հենվում է մայրենի լեզվի իմացության վրա: Ժամանակակից դպրոցի հայոց լեզվի դասագրքերում միջառարկայական կապերի բացահայտման վերաբերյալ վարժությունները սակավաթիվ են, իսկ օտար լեզուներին առնչվող, լեզուների միջև գոյություն ունեցող կապերը բացահայտող վարժություններն իսպառ բացակայում են: Սակայն մեր աշխատանքային գործունեության ընթացքում հաճախ ենք պատասխանում աշակերտների այն հարցերին, որոնք վերաբերում են համեմատական լեզվաբանությանը: Հենց այս հարցադրումները մեր բարձրացրած

¹ Հայոց լեզու, գրականություն, Հանրակրթական հիմնական դպրոցի առարկայական ծրագրեր (1-9-րդ դասարաններ), ՀՀ Կրթության և գիտության նախարարի 2011 թ. 29 օգոստոսի – N 1000 – ա-ք հրամանի, էջ 53:

հարցի հիմքը հանդիսացան, և մենք փորձեցինք հոլովի քերականական կարգը դասավանդել գուգադրության եղանակով: Այս համատեքստում սեփական փորձի դիտարկումը ու արդյունավետ կիրառումը կարող են էապես նպաստել ՀՀ-ի դպրոցների դասագրքերի բարելավմանը:

Հիմնախնդիրները: Ի տարբերություն հայոց լեզվի դասագրքերի՝ ռուսերենի դասագրքի հեղինակները կարևոր նշանակություն են տալիս քերականական թարգմանության մեթոդին, որը լեզուն դիտում է որպես քերականական միավորների՝ միմյանց կապակցված համակարգ և կարևորում է գրավոր թարգմանությունն ու գուգադիր ընթերցանությունը [4]:

Յուրաքանչյուր քերականական գիտելիք գուգակցվում է բառապաշարային միավորների իմաստավորմամբ, և աշակերտները քերականական կարգերի տարբերություններն ու նմանությունները կատարում են բառերի ձևաիմաստային խմբերի վերլուծությամբ. «Բառապաշարի յուրացման նպատակով անվանական քերականական իրողություններին գուգահեռ ուսուցանվում են նաև համանունների և հարանունների առանձնահատկությունները, որպեսզի խոսքային իրողություններում ապահովվի բառի գործածության կամ տեքստում բառի ճանաչման հմտությունների ու կարողությունների զարգացումը» [2, էջ 93]:

Հիմնախնդիրներին առնչվող արդիական այլ հետազոտությունների և հրատարակությունների կարճ վերլուծություն: Հոդվածի հիմնական շարադրանքը կատարված է յոթ գիտամեթոդական աշխատանքների համեմատության և վերլուծության հիման վրա: Այստեղ ներկայացված խնդիրների վերհանման և վերլուծության նպատակով ուսումնասիրվել են դպրոցական դասագրքերը՝ կրթական ծրագրերը և չափորոշիչները՝ ընդգծելով դրանց միջև եղած անհամապատասխանությունները: Նշված արդիական խնդիրների լուծման ճանապարհին վերլուծության ենք ենթարկել միջգիտակարգային կրթության մասին տեսական դասագրքեր, հոդվածներ, որոնք կարևորում են համագործակցային ուսուցումը՝ որպես աշխարհընկալման կարևոր գործոն: Տեսական և գործնական կարողությունների և հմտությունների վերլուծությունների արդյունքների համակցման արդյունքում բացահայտել ենք այս հետազոտության շրջանակում քննարկված խնդիրները՝ առաջադրելով լուծման մի շարք եղանակներ:

Հողվածի նպատակը: Սույն աշխատանքում մեր նպատակն է «զուգադրություն» ռազմավարության միջոցով աշակերտներին հնարավորություն տալ համեմատության մեջ վերլուծել առարկաների հիմնական հարաբերությունները [5]: Կիրառելով միասնացնող կրթակարգի դրույթները՝ հայերենի և ռուսերենի հոլովական առանձնահատկությունները բացատրել՝ ըստ կապակցվող միավորների բովանդակության: Այսպիսով աշակերտները կհմաստավորեն սեփական խոսքը՝ զուգորդելով դպրոցական փորձառությունն իրենց առօրյա կյանքին [6, էջ 20] և օտարերկրացիների հետ շփումներում կլինեն ավելի ազատ:

**ԱՆՎԱՆԱԿԱՆ ԲԱՌԱՋԵՎԵՐԸ ԵՎ ԴՐԱՆՑ ԻՆՏԵԳՐՎԱԾ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ՀԱՅՈՑ ԵՎ
ՌՈՒՄԱՑ ԼԵԶՈՒՆԵՐԻ ՀԱՄԱԴՐՈՒԹՅԱՄԲ**

Հայոց և ռուսաց լեզուների դասագրքերի զուգադրությունից պարզ դարձավ, որ սրանցում լեզվաբանական իրողությունների դասավանդման զուգահեռականությունը բացակայում է: Մասնավորապես հոլովի քերականական կարգը՝ որպես լեզվաբանական հասկացություն, սկզբում բացատրվում է ռուսաց լեզվի դասագրքում, այն անվանվում է 5-րդ դասարանում, իսկ հայերենի հոլովական համակարգի գիտական մեկնությանը և անվանմանը աշակերտները ծանոթանում են 7-րդ դասարանում. ներկայացված անհամապատասխանությունը, կարծում ենք, լեզուների ուսուցման մեթոդական սխալ է, և առաջարկում ենք դասագրքերի հեղինակներին նման խնդիրները բացահայտել համատեղ քննարկումներում:

5-րդ դասարանի ռուսերենի դասագրքում հոլովները ուսուցանվում են առանձին-առանձին դասերով՝ ըստ հարցադրման, կապակցական հնարավորությունների և իմաստային խմբերի՝ դասակարգվելով շնչավոր և անշունչ տեսակների: Կարծում ենք, մեթոդական անհետևողականություն է այն, որ ուղղական հոլովի հայերեն համարժեքն է միայն ներկայացված: 5-րդ դասարանի մայրենիի դասերին հոլովաձևերը չեն անվանվում և ներկայացվում են իբրև քերականական նախագիտելիքներ՝ բնութագրվելով որպես գոյականի փոփոխություններ:

Հոլովների մասին աղյուսակները ռուսերենի դասագրքերում ընդմիջարկվում են տարբեր քերականական կարգերի բացատրություններով, մի քերականական կարգը զուգահեռվում է մյուսին: Եթե ուղղական հոլովը ներկայացվել էր առաջին թեմայի շրջանակներում, ապա սեռական հոլովը ներկայացված է 4-րդ թեմայի շրջանակներում: Այստեղ հոլովի քերականական կարգը զուգահեռված է սեռի և թվի քերականական կարգերին, որոնք օրինակներում պարզաբանված են հարցադրումների միջոցով. վերջիններիս պատասխանները՝ հոլովական արտահայտությունները, բերված են բառակապակցություն օրինակներով: Հավելենք, որ գոյականի հոլովի քերականական կարգին զուգահեռ է ուսուցանվում նաև դերանվան հոլովի քերականական կարգը:

Սեռական հոլովի նմանությամբ են ուսուցանվում նաև մյուս հոլովները, որոնց կիրառական առանձնահատկությունները բացահայտվում են խոսքային

իրավիճակների մեկնաբանությամբ և բնագրերի ընթերցանությամբ: Այստեղ հետաքրքիր է այն հանգամանքը, որ քերականական գիտելիքներին զուգահեռվում են նաև բառակազմական և ուղղագրական առանձնահատկությունները:

Հայերենի դասագրքում հոլովի քերականական կարգը ուսուցանվում է «Գոյական անուն» թեմայի շրջանակներում՝ հաջորդելով թվի և առման քերականական կարգերի վերլուծություններին: Հոլովի քերականական կարգը ներկայացվում է որպես նախադասության մեջ ունեցած ձևափոխություն, որն առնչվում է բառի շարահյուսական պաշտոնին: Այստեղ հարաբերվում են առման և հոլովի քերականական կարգերը, որոնք նախադասությունների մեջ գործածվում են զուգահեռաբար:

Հոլովներին վերաբերող վարժությունները որոնողական կամ ստեղծագործական են. մի դեպքում հանձնարարվում է տվյալ բնագրից դուրս գրել համապատասխան հոլովով դրված գոյականը, մյուս դեպքում կազմել կապակցված խոսք:

Բազամշերտ է սեռական հոլովի ուսուցումը, քանի որ մի դեպքում պետք է անդրադառնել բուն հոլովի քերականական կարգին, մյուս դեպքում՝ հոլովման առանձնահատկություններին: Այստեղ նույնպես նշենք մեր անհամաձայնությունը *արտաքին* և *ներքին* բնութագրիչները *վերջավոր* և *անվերջավոր* բառերով փոխելու վերաբերյալ. հատկապես, եթե նկատի ունենանք, որ ավագ դպրոցում և շտեմարաններում լեզվական այս հատկանիշները անվանվում են ավանդական *արտաքին* և *ներքին* բառերով:

Սեռական հոլովի զուգադրական ուսուցումն առնչվում է խոսքի մասերի փոխակերպումներին, որոնք հատուկ են թարգմանություններին, «սեռական հոլով + լրացյալ» կապակցությունները ռուսերենում թարգմանվում են հարաբերական ածականներով, օրինակ՝ *Առյուծի երախ* - лъвиная пасть, *աքլորի կատար* - петушиний гребень, *կկվի բույն* - кукушечье гнездо: Օրինակներից պարզ է դառնում, որ նման կադապարների թարգմանության ժամանակ ի հայտ է գալիս խոսքիմասային փոխանցում, որը հատուկ է տարբեր լեզուներին:

Աշակերտների համար բավականին բարդ է ուղղական, սեռական, տրական և հայցական հոլովները տարբերակելու խնդիրը, որը պիտի ուսուցչի անընդհատ վերահսկողության տակ լինի և ուսուցանվի կրկնության մեթոդով: Այստեղ կարելի է

նան ռուսերենի հոլովական արտահայտությունների զուգահեռ տանել՝ նան թարգմանության միջոցով պարզելով բառերի հոլովական արտահայտությունները, քանի որ անուն խոսքի մասերի ուսուցման գործընթացում դասագրքային թարգմանական տեքստերի մի մասը վերաբերում է հայցական հոլովի հնարավոր կապակցելիություններին և կիրառություններին [3]: Հանձնարարվում է թարգմանել բայական բառակապակցություններ, որոնց լրացումն արտահայտված է հայցական հոլովով, ինչպես՝ *бросить вызов* - մարտահրավեր նետել, *соблюдать дисциплину* կարգապահություն պահպանել, *высказать замечание* դիտողություն անել և այլն:

Ավելի հեշտ է լինում բացառական, գործիական և ներգոյական հոլովների բացատրությունը, սրանք նույնպես զուգահեռվում են ռուսերենի հոլովական արտահայտություններին՝ բացառությամբ ներգոյական հոլովի: Այս դեպքում հետաքրքիր է լինում գոյականների հոլովների զուգադրական քննությունը. ռուս գրականության թարգմանական ընթերցանության դասերին պարզվում են ռուսերենի հոլովի և թվի քերականական կարգերի արտահայտությունները ժամանակակից հայոց լեզվում:

Թարգմանական վարժություններ կատարելու համար նպատակահարմար է բառարանների կիրառությունը, քանի որ բառարանային աշխատանքները աշակերտներին սովորեցնում են հատկապես համագործակցված աշխատանք կատարելու հմտություններ՝ զարգացնելով թիմային մտածելակերպը: Այս դեպքում հանձնարարվում է օգտվել ռուս-հայերեն, հայ-ռուսերեն բառարաններից:

Մեր մեթոդական աշխատանքներից է նան հոլովի քերականական արտահայտությունների առանձնահատկություններն ուսումնասիրել զուգադիր այլ դասագրքերում, պարզել, թե հոլովական օրինաչափություններն ինչպես են հանդես գալիս այլ գիտակարգերում, քանի որ դասագրքային օրինակները որպես կանոն գեղարվեստական գրականությունից են: Այսպիսով ապահովվում է ուսումնական ծրագրի ինտեգրման նպատակը՝ աշակերտների առաջադիմության մակարդակի բարձրացումը [6, էջ 63]:

Ընթերցանությունից հետո աշակերտները պետք է ներկայացնեն իրենց զգացողությունները, որոնց հիման վրա էլ տեղեկացվում է բառացի և գեղարվեստական թարգմանությունների մասին, և աշակերտներին հանձնարարվում

Է նախագծման մեթոդով ստեղծել գեղարվեստական թարգմանությունների գրքույկ՝ թարգմանելով զուգահեռ ռուս գրականության դասերը: Յուրաքանչյուր թարգմանություն ունենում է իր հեղինակը, որը պետք է պատրաստ լինի պատասխանելու ընթերցողների հարցերին: Տարվա վերջում կազմակերպում ենք թարգմանական գրքույկի շնորհանդես, որտեղ աշակերտները կարդում են իրենց թարգմանությունները, բացատրում հոլովական առանձնահատկությունների էությունը:

Բառապաշարի յուրացման նպատակով անվանական քերականական իրողություններին զուգահեռ ուսուցանվում են նաև բառերի ձևաիմաստային խմբերի՝ համանունների և հարանունների առանձնահատկությունները, որպեսզի խոսքային իրադրություններում ապահովվի բառի գործածության կամ տեքստում բառի ճանաչման հիմությունների ու կարողությունների զարգացումը [2, էջ 93]:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Թարգմանական վարժություններ կատարելիս աշակերտը նույն մտքի տարբեր լեզուներով կրկնության միջոցով կազմում է բառակապակցություններ կամ նախադասություններ և վերհիշում է՝ արդյոք ճիշտ է կիրառել տվյալ արտահայտությունը տվյալ խոսքային միջավայրը այլ լեզվով ներկայացնելիս: Ուղղորդված փորձառության մեթոդաբանության հիմունքով անընդհատ կրկնվող արտահայտությունները դառնում են հիմնական և բազային տվյալ լեզուն սովորողի համար: Այն աստիճանաբար վերածվում է ինտերակտիվ մոտեցման, ըստ որի լեզուն գործածվում է ցանկացած իրավիճակում: Իրավիճակներ ստեղծելու նպատակով կազմակերպում ենք դերային խաղեր, որտեղ կարևոր նշանակություն ունեն թարգմանիչ-աշակերտները:

Ելենելով երկարամյա մանկավարժական փորձից՝ վստահորեն նշում ենք, որ օտար և մայրենի լեզուների համադրական ուսուցումն արգասավոր է, քանի որ այս դեպքում մատչելիության սկզբունքը զուգակցվում է գիտականության սկզբունքին [7, էջ 163]: Յուրաքանչյուր գիտություն ունի իր ներքին տրամաբանությունը, որով նրա առանձին բաղադրամասերը սերտորեն կապվում են միմյանց և կազմում մի կուռ ամբողջություն: Լեզվական նշանների բացատրություններն էլ սերտորեն կապվում են իրար տարբեր լեզուների ուսումնասիրության ժամանակ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ամիրխանյան Կ., «Ստորոգյալ» թեմայի ուսուցումը միջառարկայական միավորման սկզբունքով, Վանաձորի պետական համալսարանի գիտական տեղեկագիր, 2016, 1, Ա պրակ, էջ 192-197:
2. Աստվածատրյան Մ., Օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկա, Երևան, «Լույս» հրատարակչություն, 1985, 389 էջ:
3. Գարդիշյան Ի., Ռուսերենից հայերեն կատարվող թարգմանական վարժությունների առանձնահատկությունները անուն խոսքի մասերի ուսուցման գործընթացում (10-րդ դասարան), ,Հյուսիսափայլ, Գիտական հոդվածների ժողովածու, 2018, Տարեգիրք, էջ 25-29:
4. Երիցյան Ս., Օտար լեզվի ուսուցման մեթոդները, <https://funnyenglishforyou.wordpress.com> (18.07.2018):
5. Կառուցողական կրթության հիմունքները և մեթոդները, Ձեռնարկ ուսուցիչների համար, Երևան, «Տիգրան Մեծ» հրատարակչություն, 2004, 335 էջ:
6. Կրթակարգի մշակման և ինտեգրման մոտեցումներ, Ձեռնարկ ուսուցիչների համար, Երևան, «ԱՅՌԵՔՍ» հրատարակչություն, 2004, 320 էջ:
7. Ջուհարյան Թ., Հայոց լեզվի մեթոդիկա, Գիրք առաջին, Երևան, «Լույս» հրատարակչություն, 1978, 259 էջ:

ՀՀ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ, ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ,
ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ԵՎ ՍՊՈՐՏԻ ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ
ՎԱՆԱԶՈՐԻ ՀՈՎՀԱՆՆԵՍ ԹՈՒՄԱՆՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ
ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ

Հերթական ատեստավորման
ենթակա ուսուցիչների
վերապատրաստման դասընթացներ

ԱՆԱՀԻՏ ՍԵՐՅՈՐԱՅԻ ՔՈՉԱՐՅԱՆ

Վանաձորի Խորենացու անվ.17ա/դ

Առարկան՝ Հայոց լեզու և գրականություն

Թեման՝ Մեջբերվող խոսքի ուսուցումը

Հետազոտական աշխատանք

Ղեկավար՝ Անուշ Եղոյան

մ. գ. թ., դոցենտ

ՎԱՆԱԶՈՐ 2022

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ -----	3
ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՄԱՍ՝	
Ա.ՄԵԶԲԵՐՎՈՂ ՈՒՂՂԱԿԻ ԵՎ ԱՆՈՒՂՂԱԿԻ ԽՈՍՔ -----	4
Բ.ՄԵԶԲԵՐՎՈՂ ՈՒՂՂԱԿԻ ԽՈՍՔԻ ՓՈԽԱԿԵՐՊՈՒՄՆ ԱՆՈՒՂՂԱԿԻԻ -----	9
Գ.ՈՒՂՂԱԿԻ ԽՈՍՔԻ ԿԵՏԱԴՐՈՒԹՅՈՒՆԸ -----	12
ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ -----	14
ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿԸ -----	15

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

<<Հայոց լեզու>> առարկա դասավանդող մանկավարժների ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս , որ աշակերտների գրավորների կետադրական սխալների զգալի մասը վերաբերում է ուղղակի խոսքի կետադրությանը: Երբեմն թեմատիկ թելադրություն առաջադրելիս՝ ուսուցիչներն աշխատում են այնպիսի բնագիր ընտրել, որի մեջ ուղղակի խոսքով նախադասություններ չլինեն, քանի որ հիմնական և ավագ դասարաններում մեծամասամբ համակարգված ու նպատակային աշխատանք չի տարվում այս բարդ ու շատ կարևոր թեմայի յուրացման ուղղությամբ: Գործող ծրագրերը, սուղ ժամաքանակներն ու դասագրքերը բավականին բարդացնում են ուսուցչի աշխատանքը՝ հաճախ թերի կամ ոչ լիարժեք դարձնելով նշված թեմայի ուսուցումը, իսկ հետևանքն ինչպես արդեն նշեցինք ուղղակի խոսքի կետադրության հետ կապված սովորողների թույլ տված բազում սխալներն են:

Այսպես՝ աշակերտները դեռևս տարրական դասարաններից ծանոթ են մեջբերվող խոսքի կիրառության պարզ ձևերին: Միջին դասարաններում կրկնվում ու խորացվում է նախորդ տարիների սովորածը, որից հետո երեք տարի համարյա չեն անդրադառնում մեջբերվող խոսքին, կետադրությանը: Ճիշտ է, սովորողները հայոց լեզվի, հայ գրականության դասերին, գրավոր աշխատանքների ժամերին հաճախ կրկնում են ուղղակի խոսքի կետադրության վերաբերյալ հարցերը, սակայն դա քիչ է բավարարողյունքի հասնելու համար: Ուստի, կարծում եմ, անհրաժեշտ է միջին և ավագ դասարաններում տարեսկզբյան կրկնության դասաժամերի մի մասը հատկացնել ուղղակի խոսքին, նրա կետադրությանը: Նպատակահարմար կլիներ նաև, որ <<Մեջբերվող խոսքի տեսակները>> ծրագրային թեման ուսուցանվեր ոչ թե իններորդ դասարանում , այլ ութերորդ դասարանում, իսկ մյուս դասարաններում կրկնվեր, իսկ ավագ դասարաններում խորացվեր ու ամրապնդվեր:

ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՄԱՍ՝

Ա. ՄԵԶԲԵՐՎՈՂ ՈՒՂՂԱԿԻ ԵՎ ԱՆՈՒՂՂԱԿԻ ԽՈՍՔ

Համաձայն գործող ծրագրի՝ դպրոցում մեջբերվող խոսքն ուսումնասիրվում է 9-րդ դասարանում: Ավագ դպրոցում թեմայի ուսուցանելիս, քաջ գիտենալով կետադրության նշանակությունը, մատուցում եմ մեջբերվող խոսքի բոլոր տարբերակները՝ համապատասխան օրինակներով ցույց տալով չակերտի, ստորակետ-գծի, միջակետի, գծի գործածության յուրաքանչյուր նրբություն:

Բուն կետադրությունը դպրոցում ամբողջ ծավալով ուսուցանվում է իններորդ, իսկ ավագ դպրոցում՝ տասնմեկերորդ դասարաններում:

Ավագ դպրոցում մեջբերվող խոսքին հատկացնում եմ չորս դասաժամ. առաջին 3 ժամը՝ թեմայի ուսուցմանը, իսկ վերջին ժամը՝ գրավոր աշխատանքին: Աշակերտներին լեզվական իրողությունների մասին առարկայական պատկերացում տալու, դրանք ըստ էության ըմբռնելու և խոսքի մեջ կիրառելու հմտությունների մշակման գործում մեծ նշանակություն եմ տալիս գծակարգերին, նոր մեթոդներին, որոնց նպատակահարմար օգտագործումը գործնական բնույթ է հաղորդում դասին, բարձրացնում ուսուցանվող նյութի նկատմամբ սովորողների հետաքրքրությունը, նպաստում ձեռք բերած լեզվական գիտելիքների ամրապնդմանը, մղում նրանց ինքնուրույն աշխատանքների ստեղծմանը, ստեղծագործական ունակությունների զարգացմանը:

Նախքան հիմնական նյութին անցնելը <<Մտազրոհի>> միջոցով ամփոփում եմ աշակերտների՝ նախկինում ստացած գիտելիքները, կատարում ենք կրկնողական վարժություններ:

Թույլատրում եմ օգտվել սեղանների վրա նախօրոք տեղադրված գեղարվեստական գրականությունից, նշանավոր մարդկանց ասույթներից, թևավոր խոսքերից: Այնուհետև հիշեցնում եմ, որ բանավոր կամ գրավոր արտահայտված յուրաքանչյուր միտքը կոչվում է խոսք, ընդ որում գրավոր արտահայտված միտքը կոչվում է գրավոր խոսք, իսկ բանավոր արտահայտված միտքը՝ բանավոր: Աշակերտներին սովորեցնում եմ, որ այդ խոսքերը կարելի է մեջբերել նույնությամբ, անփոփոխ կամ պատմողաբար:

Վերհիշում ենք սահմանումները և ինքնուրույն օրինակների միջոցով պարզում, որ մեջբերվող խոսքի թե՛ ուղղակի, թե՛ անուղղակի ձևերը **շարահյուսական հումանիշներ են:**

Բառացի կամ անփոփոխ մեջբերվող խոսքը կոչվում է ուղղակի խոսք, իսկ պատմողաբար մեջբերվող խոսքը՝ անուղղակի:

Ապա <<Կարճ դասախոսություն>> մեթոդի միջոցով ներկայացնում եմ ուղղակի խոսքի և հեղինակի խոսքի կապակցման ձևերը, նշում՝ ուղղակի խոսքը հեղինակի խոսքին կարող է կապակցվել **ասացական** իմաստ արտահայտող բառերով, ինչպես՝ **ասել, պատասխանել, կարգադրել, հայտնել, հաղորդել և այլն:**

Երբեմն էլ հեղինակի խոսքը և ուղղակի խոսքը կարող են կապակցվել խոսողի **զգացական** վիճակն արտահայտող բառերով, ինչպես՝ **ժպտալ, վրդովվել, հուզվել, բարկանալ, ուրախանալ և այլն:**

Այնուհետև կանգ եմ առնում ուղղակի խոսքի շարադասության, հնչերանգի, կետադրության վրա: Ներքոհիշյալ նախադասությունները գրատախտակին և դասարանական տեսքերում արտագրել տալուց հետո, հարցերով ամփոփում եմ դասանյութը, ապա անհրաժեշտ եմ համարում բացատրել, որ հեղինակի խոսքը, ինչպես նաև բերված օրինակներում է, կարող է ընկնել ուղղակի խոսքից առաջ, մեջտեղում և վերջում, այսինքն՝ հեղինակի խոսքը ուղղակի խոսքի նկատմամբ կարող է լինել **նախադաս, միջադաս կամ հետադաս:** Եթե հեղինակի խոսքը նախադաս է, ապա ունենում է **ենթակա-ստորոգյալ** շարադասությունը/**նա ասաց/**, եթե միջադաս է կամ վերջադաս, **ապա ստորոգյալ- ենթակա** շարադասությունը /**ասաց նա/ :**

Այսպես՝

Այգեպանը մտածում է.<<Պետք է ահաբեկել այս անալիտանին, որ պտղավորվի>> [5,42]:

<<Եթե ուղիղ գնանք,- մտածում է նա,- առաջինն իմ դուռը կբխի>>[5,43]:

<<Պետք է սրանց լեզուները խառնել, որպեսզի միմյանց չհասկանան, ու կառուցումը դանդաղեցվի>>,- մտածեց տիեզերքի տերը[5, 34]:

Ապա հիշում ենք ուղղակի խոսքի տեսակները՝ **հնչող և չհնչող**, այսինքն՝ բարձրաձայն ասվող խոսքը հնչող է, իսկ մտածմունքը, նամակում գրվածը չհնչող: Անդրադառնում ենք կետադրությանը՝ չհնչող խոսքը գրվում է չակերտներով, իսկ հնչող խոսք՝ անջատման գծով:

Բացատրում եմ, թե մեկը, թե մյուսն ունեն հատուկ կետադրություն, չիմացության կամ խախտման դեպքում խոսքը կկորցնի իր հնչերանգը, պարզությունը: Այնուհետև գրատախտակը բաժանում եմ երկու մասի, մի մասին գրել եմ տալիս ուղղակի խոսք պարունակող նախադասություններ, իսկ երկրորդում՝ անուղղակի:

Ժողովրդական ասացվածքը ասում է. <<Մարդն աշխատանքով է գեղեցիկ>>:

<<Ով իր հայրենիքը չի սիրում, իրավունք չունի օտարներից սեր պահանջելու>>,- պատգամել է Րաֆֆին:

<<Քաջերի սերունդները,- գրել է Մովսես Խորենավին,- քաջ են լինում>>:

Այնուհետև գրատախտակի երկրորդ մասում գրել եմ տալիս նույն նախադասությունների պատմողաբար մեջբերվող ձևերը.

Ժողովրդական ասացվածքն ասում է, որ մարդն աշխատանքով է գեղեցիկ:

Րաֆֆին պատգամել է, որ իր հայրենիքը չսիրողն օտարներից սեր պահանջելու իրավունք չունի:

Մովսես Խորենացին գրել է , որ քաջերի սերունդները քաջ են լինում:

Բացատրելով երկու սյունակներում գրված նախադասությունների կետադրությունը՝ հիշեցնում եմ, որ եթե մեջբերվող խոսքը ծավալուն է, այն ընդհանրապես առնվում է չակերտների մեջ: Այնուհետև մատնանշում եմ, թե առաջին սյունակի նախադասություններից որոնք են հեղինակի խոսք և որոնք՝ ուղղակի խոսք:

Նշում եմ, որ չակերտների մեջ առնված նախադասություններն ուղղակի խոսքեր են, մեջբերված են բառացի, առանց փոփոխության, իսկ երկրորդ շարքի օրինակներում՝ դրանք պատմողաբար, փոփոխված ձևով են մեջբերված, ուստի անուղղակի խոսքեր են:

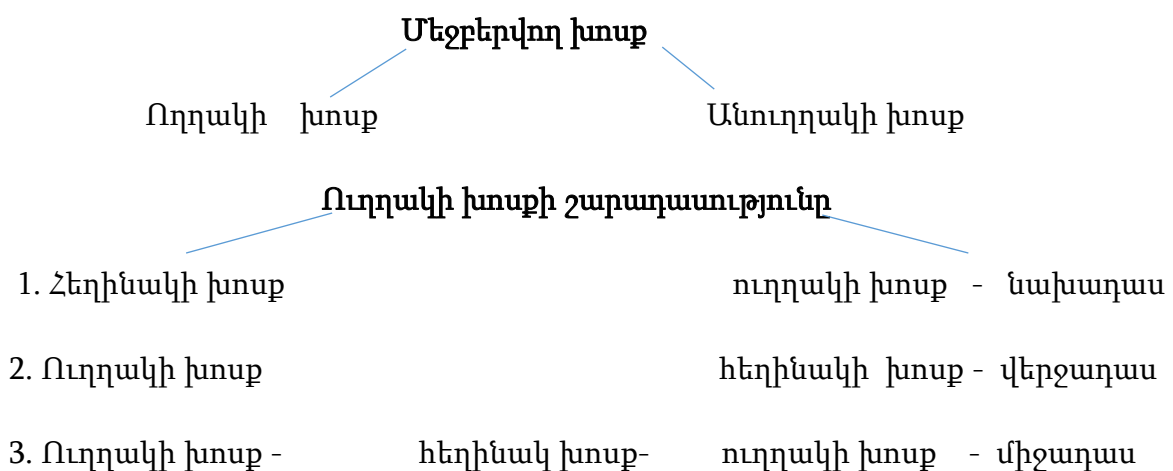
Բացատրում եմ, որ հեղինակի և ուղղակի խոսքերն ունեն իրենց յուրահատուկ հնչերանգն ու արտասանական նրբերանգները: Ընդ որում, հեղինակային խոսքն արտասանվում է այնպես, ինչպես սովորական պատմողական նախադասությունը, իսկ ուղղակի խոսքն արտաբերվում է համեմատաբար բարձր տոնով, որպեսզի լսողը որոշակիորեն տարբերակի դրանք:

Երկրորդ նախադասության միջոցով բացատրում եմ, եթե հեղինակի խոսքը ընկած է լինում ուղղակի խոսքի մեջտեղում, ապա հեղինակի խոսքը երկու կողմից անջատվում է ստորակետ-գծով, իսկ ուղղակի խոսքը առնվում է չակերտների մեջ և սկսվում մեծատառով:

Երրորդ նախադասության միջոցով բացատրում եմ, որ հեղինակի խոսքը կարող է ընկնել նաև ուղղակի խոսքից հետո: Այս դեպքում չակերտների մեջ առնված ուղղակի խոսքից հետո դրվում է ստորակետ- գիծ, վերջում՝ վերջակետ:

Այնուհետև բացատրում եմ, որ մեջբերվող խոսքը կարող է լինել թե՛ ուրիշի և թե՛ խոսողի, հեղինակի միտքը: Մեջբերվող ուղղակի խոսքը հիմնականում ուրիշի միտք է լինում, քանի որ խոսողը ավելի շատ ուրիշի մտքերը վկայակոչելու, մեջբերելու կարիք է զգում: Հետո պահանջում եմ, որ աշակերտները նույնատիպ ինքնուրույն օրինակներ բերեն՝ օգտագործելով իրենց մոտ եղած գեղարվեստական գրականությունը, կատարեն դասագրքի վարժությունները:

Ապա աշխատանքային տեսրերում գծում են հետևյալ գծապատկերները, որպեսզի կարողանան վերաշարադրեն ու մտապահեն ուսուցանված նյութը:



Երկրորդ դասաժամին բացատրում եմ, որ մեջբերվող խոսքը կարող է լինել նաև երկխոսություն: Գրատախտակին գրում եմ օրինակներ և բացատրում, որ **հեղինակի խոսքից հետո դրվում է միջակետ, իսկ ուղղակի խոսքն սկսվում է նոր տողից, գծիկով ու գրվում է մեծատառով:**

Օրինակ՝

Մարկ Տվենը ձուկ էր որսում: Նրան մոտեցած մարդը հարցրեց.

-Լա՞վ է բռնվում, պարո՞ն:

-Ես հենց նոր եկա, - պատասխանեց,- բայց երեկ տասնհինգ հատ բռնեցի:

-Ի՞նչ էք ասում: Իմիջիայլոց, գիտե՞ք ո՞վ եմ ես:

-Ո՛չ,-ասաց գրողը :

Բացատրում եմ՝ ընդհանրապես երկխոսությունն ուղղակի խոսքի ամենատարածված ձևն է, որն ասելիքը դարձնում է ավելի աշխույժ, դիպուկ, կենդանի:

1. Հեղինակի խոսք.-Ուղղակի խոսք:

2.-Ուղղակի խոսք.-հեղինակի խոսք :

3.Ուղղակի խոսք.-հեղինակի խոսք.-ուղղակի խոսք:

Սովորողները տեսրում արտագրում են վերոնշյալ գծապատկերները և հանձնարարում եմ գեղարվեստական գրականությունից երկխոսության օրինակներ ընտրել ու կարդալ:

Բացատրում եմ նաև, որ հեղինակային խոսքից հետո երբեմն դրվում է բույթ, իսկ ուղղակի խոսքն էլ գրվում փոքրատառով, երբ ուրիշի խոսքը կարող կարճ է կամ արտահայտվել է ընդամենը մեկ բառով:

Օրինակ՝ Ճամբարականները միաբերան գոչեցին՝ պատրա՛ստ ենք[5, 45]:

Երկրորդ դասաժամն ավարտելուց հետո հնավորություն եմ ունենում ամփոփելու և գնահատելու աշակերտներին բանավոր հարցման գնահատման ռուբրիկի միջոցով :

Երրորդ դասաժամին խոսում եմ փոխակերպման մասին, քանի որ ուղղակի խոսքն անուղղակի դարձելիս կատարվում են մի շարք փոփոխություններ.

1. Մեջբերվող և հեղինակի խոսքերը կազմում են սովորական բարդ ստորադասական նախադասություն, վերանում են չակերտները, ստորադաս նախադասությունը գերադասի հետ կապակցվում է **որ** կամ **թե** շաղկապով :

Անուղղակի խոսքերը, որոնք հարցական են, անուղղակի փոխակերպելիս հեղինակի խոսքին կապվում են **թե** շաղկապով, օրինակ՝

ա. Արքան հարցրեց ինձ .

-Շաղթության համար պարտակա՞ն ենք իմ նժույգին[5,48] :

Արքան ասաց, **թե** հաղթություն համար պարտական ենք իր նժույգին :

բ. Մյուս դեպքերում անուղղակի խոսքը հեղինակի խոսքին կապակցվում է հիմնականում **որ** շաղկապով, ինչպես՝

Մեծանուն նկարիչն ասաց.

-Իմ նկարների ցուցահանդեսը կբացվի մեկ ամսից[5, 430]:

Մեծանուն նկարիչն ասաց , որ իր նկարների ցուցահանդեսը կբացվի մեկ ամսից:

գ. Եթե հարցական ուղղակի խոսքում չկան հարցական դերանուններ կամ հարցական-երկբայական վերաբերականներ, ապա անուղղակի փոխակերպելիս կարելի է ավելացնել **արդյոք** բառը, ինչպես՝

-Աշխատանքն ավարտվե՞լ է , - հարցրեց ձկնորսը[5, 52]:

Ձկնորսը հարցրեց, **թե** արդյո՞ք աշխատանքն ավարտվել է:

2. Հրամայական եղանակի բայ- ստորոգյալն արտահայտվում է ըղձաական եղանակով, կարելի է ավելացնել **թող** բառը, իսկ **ստաջին և երկրորդ** դեմքերի ենթակաները, որոնք արտահայտված են անձնական դերանունով, արտահայտվում են **երրորդ** դեմքով:

ա. –Եթե դուք որևէ ցանկություն ունեք, հայտնե՛ք,- ասաց տանտերը[5, 47]:

Տանտերն ասաց, եթե նրանք որևէ ցանկություն ունեն, թող հայտնեն :

բ. – Չախչախ թագավորն ընդունում է քո հրավերը,-ասաց աղվեսը թագավորին [5, 28]:

Աղվեսն ասաց թագավորին, որ Չախչախ թագավորը ընդունում է նրա հրավերը:

3/Հեղինակային խոսքում **զեղչված բայ –ստորոցյալը** վերականգնվում է:

Օրինակ՝

Բժիշկը մոտեցավ և դիմեց Կոմիտասին.<<Ճգնաժամն անցել է, հանձնարարված դեղերը օգտագործելուց հետո դուք ոտքի կկանգնեք>>[5, 429]:

Բժիշկը մոտեցավ, դիմեց Կոմիտասին և **ասաց**, որ ճգնաժամն անցել է, հանձնարարված դեղերը օգտագործելուց հետո ինքը ոտքի կկանգնի:

4/Ուղղակի խոսքը փոխակերպելիս **կոչականը** կարող է ենթարկվել մի քանի փոփոխությունների:

ա. Ջգացական արժեքով կոչականները դուրս են ընկնում, օրինակ՝

-**Միրելի՛ս**, ես ինչպե՞ս քեզ օգնեմ,- ասաց հայրը:

Հայրն ասաց, թե ինքը ինչպես օգնի նրան:

բ. Ուղղակի խոսքի կոչականը դառնում է ենթակա:

Օրինակ՝ <<**Տղանե՛ր**, էտեք բակի ծառերը,- հանձնարարեց աշխատանքի ուսուցման ուսուցիչը:

Աշխատանքի ուսուցման ուսուցիչը հանձնարարեց, որ **տղաներն** էտեն ծառերը :

գ. Կոչականը կարող է վերածվել հանգման անուղղակի խնդրի,ինչպես՝

-**Միմո՛ն**, վաղը արի ինձ օգնելու,- ասաց Ադունը:

Ադունն ասաց **Միմոնին**, որ վաղը գա իրեն օգնելու:

դ. Կոչական արտահայտող գոյականը որպես հանգման անուղղակի խնդիր գործածված է հեղինակային խոսքում, ապա փոխակերպման ընթացքում կոչականը դուրս է ընկնում, ինչպես՝

Սամվելն ասաց **հորը** :

-Հա՛յր, ես կկատարեմ այդ գործը:

Մամվելն ասաց հորը, որ ինքը կկատարի այդ գործը:

5.Ուղղակի խոսքում եղած ձայնարկությունները, միջանկյալ բառերը վերանում են:

Օրինակ՝ Ելույթ ունեցավ Կամսարյանը.<<Օ՛, ընկերներ, գիտեք, ինչեր, ա՛խ, ինչեր ասեք, որ չեմ տեսել այդ հիասքանչ երկրում>>:

Ելույթ ունեցավ Կամսարյանը և հայտնեց, որ ինքն այդ հիասքանչ երկրում ամեն ինչ տեսել է:

6.Ուղղակի խոսքում եղած առաջին դեմքի ցուցական դերանունները փոխակերպման ընթացքում փոխարինվում են երկրորդ շարքի դերանուններով՝

Այս- այդ ,այստեղ-այդտեղ, այսքան-այդքան, այսպես- այդպես / բացի սույն-ից/

Այնուհետև <<ԳՈՒՍ>> մեթոդի միջոցով ի մի ենք բերում այն ամենն , ինչ սովորեցինք, ապա հանձնարարում եմ կրկնել նյութը, պատրաստվել գրավոր աշխատանքի:

Չորրորդ դասաժամին կազմակերպում եմ այնպիսի գրավոր աշխատանք, որի կատարման ընթացքում աշակերտների մեջ մշակվում են ուղղակի և անուղղակի խոսքերը տարբերակելու, գրավոր խոսքում դրանց գործածության հետ կապված կետադրական նշանները պահպանելու հմտությունները: Աշակերտներին բաժանում եմ համը տեքստեր և աշխատում ենք միասին:

Ինչպես ասվել է արդեն մեջբերվող խոսքը բաժանվում է երկու տեսակի՝ հնչող և չհնչող:

Բացատրում եմ մատուցվող յուրաքանչյուր կանոն , օրինակներ բերում գրատախտակին, այսպես՝

1.Որպես հնչող խոսք մեջբերվող ուղղակի խոսքը կետադրվում է միջակետ, իսկ ուղղակի խոսքը մեծատառով գրվում է նոր տողից , նրանից առաջ դրվում է անջատման գիծ, օրինակ՝

Երբ ցույց տվեց սնկերը, հայրն ասաց.

-Այո՛, կան սնկեր, որոնք գիշերը լույս են տալիս[5, 23]:

2.Այնուհետև նշում եմ, եթե հեղինակի խոսքը միջադաս կամ վերջադաս է, ապա նրանից առաջ դրվում է ստորակետ-գիծ, իսկ հեղինակի միջադաս խոսքից հետո դրվում է կամ ստորակետ-գիծ,կամ միջակետ-գիծ, կամ վերջակետ գիծ:

3.Ստորակետ-գիծը միշտ գործածվում է որպես հեղինակի և ուղղակի խոսքի տրոհման միջոց, իսկ միջակետի, վերջակետի կամ կախման կետերի գործածությունը պայմանավորված է նրանով, թե տվյալ դեպքում հեղինակի խոսքին նախորդող կամ հաջորդող միավորներն իրար նկատմամբ շարահյուսական ինչ հարաբերություն ունեն:

Օրինակ՝ Թվում էր՝ ծառերը լուռ էին. բայց այդպես չէր[5, 432]:

Այս նախադասության բաղադրիչներն ունեն պատճառահետևանքային կապ,դրված է միջակետ, ապա եթե ընդմիջվի հեղինակի խոսքով , ապա կդրվի միջակետ-գիծ,

Ինչպես՝ Թվում էր՝ ծառերը լուռ էին,-ասաց պապիկս. -բայց այդպես չէր:

Աշխատում ենք քարտերի այլ օրինակների վրա և կետադրում նաև այս օրինակը.

Օրինակ՝ -Ես,- ասաց ձիավորը,- սպարապետի մոտից եմ գալիս:

-Շատ հեռվից երևի,- ասաց զինվորը.-չես կարող մեկնել:

-Ամեն ինչ վերջացավ,- ավստասանքով ասաց ձիավորը:- Ձի թամբե՛ք, պիտի մեկնեմ:

-Հիմա...- կմկմաց զինվորը:

Այս ամենից հետո կատարում ենք փոխադարձ գնահատում:

Այնուհետև բացատրում եմ նաև որպես չինչոդ խոսք մեջբերվող ուղղակի խոսքը կետադրվում է հետևյալ ձևով:

1. Եթե հեղինակի խոսքը նախադաս է, ապա նրանից հետո դրվում է միջակետ, իսկ ուղղակի խոսքն առնվում չակերտների մեջ,օրինակ՝

Նա կարդում էր անստորագիր մի նամակ.<<Հսկեցե՛ք քանդակագործ Անտուան Բուրդելին>>[5, 441]:

2. Եթե հեղինակի խոսքը միջադաս է , ապա , նրանից առաջ դրվում է ստորակետ-գիծ կամ կախման կետեր-գիծ , օրինակ՝

<<Սրանք որդուս ձեռքի նախշերը չեն,-մտածեց վարպետը,- ախր,ես լավ եմ տարբերում դրանք>>[5, 443]:

3. Եթե հեղինակի խոսքը վերջադաս է , ապա ուղղակի խոսքն առնվում է չակերտների մեջ, և նրանից հետո դրվում է ստորակետ-գիծ, օրինակ՝

<<Տեսնես՝ ի՞նչ է անում այս մարդը շոգ կեսօրին դատարկ սեղանի մոտ>>,-մտածեց կատակասերն ու մոտեցավ հյուրին [5, 42]:

4. Եթե ուղղակի խոսքը կարճ է , ապա կարող է տրոհվել բույթով:

Աշոտն ասաց՝ կգամ:

Այնուհետև դասի ավարտին՝ երբ մնում է 15 բույթ, սովորողներին բաժանում եմ քարտեր, որոնք լրացնում են , ապա ստուգում եմ բոլորի աշխատանքները և գնահատում բոլորին:

Մեջբերվող ուղղակի խոսքի ուսուցման վերաբերյալ կատարված սույն հետազոտական աշխատանքի արդյունքում եկանք այն եզրակացության, որ թեմայի ուսուցման արդյունավետության ապահովման համար անհրաժեշտ է՝

1. ակտիվ ուսումնառության տարրեր պարունակող դասավանդման ժամանակակից մեթոդների կիրառմամբ սովորողներին խորապես գիտակցել տալ մեջբերվող ուղղակի և անուղղակի խոսքի տարբերությունները,

2. բազմապիսի վարժությունների կատարմանը, ու հատկապես համր բնագրերում մեջբերվող խոսքը գտնելու և կետադրելու, դրա շարադասությունը փոփոխելու, անջատ-անջատ տրված ուղղակի և հեղինակային խոսքերը կապակցելու, ուղղակի խոսքը անուղղակի խոսքի փոխակերպելու կամ հակառակն անելու առաջադրանքները պիտի խարսխված լինեն գիտակցականության սկզբունքի վրա

3. մեջբերվող ուղղակի խոսքի ուսուցման ժամանակ պիտի լուրջ տեղ հատկացնել զննականությանը. գծապատկերների, աղյուսակների, սլայդների լայն կիրառումը անկասկած կմեծացնեն նյութի ուսուցման արդյունավետությունը,

4. իրադրային երկխոսություններ կազմելու, փոխակերպումներ կատարելու, շարադրություններ գրելու առաջադրանքները մեծապես կնպաստեն սովորողների գործնական հմտությունների զարգացմանը, քանի որ դրանք աշակերտների հետաքրքրություններից բխող աշխատանքներ են:

5. միջին և ավագ դասարաններում տարեսկզբյան կրկնության դասաժամերի մի մասը հատկացնել ուղղակի խոսքին, նրա կետադրությանը,

6. նպատակահարմար կլիներ նաև, որ <<Մեջբերվող խոսքի տեսակները>> ծրագրային թեման ուսուցանվեր ոչ թե իններորդ դասարանում , այլ ութերորդ դասարանում, իսկ մյուս դասարաններում կրկնվեր, իսկ ավագ դասարաններում խորացվեր ու ամրապնդվեր:

ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Գ. Լ. Գարեգինյան, Ժամանակակից հայոց լեզու, ԵՊՀ-ի հրատ., 1991:
2. Մ. Հ. Դարբինյան, Ժամանակակից հայոց լեզու, կետադրություն, Եր., <<Լույս>>, 1990:
3. Ս. Սարուխանյան, Մ. Միրումյան, Ն. Դիշաղաջյան, Փուլային ուսուցման եղանակ, Եր., <<Զանգակ>>, 2014:
4. Հանրակրթական ավագ դպրոցի առարկայական չափորոշիչ և ծրագրեր, Եր. 2009:
5. Ռ. Նազարյան, Ա. Գյոդակյան, Թ. Ալեքսանյան, Թել. նյութ. ժող., Եր., <<Զանգակ>>, 2000:

**ՀՀ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ, ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ, ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ԵՎ ՍՊՈՐՏԻ ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ
ՎԱՆԱԶՈՐԻ Հ. ԹՈՒՄԱՆՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ**

Հերթական ատեստավորման ենթակա ուսուցիչների վերապատրաստման
դասընթացներ

Անահիտ Գարեգինի Սարանյան

Թեմա

**ԻՐ ԺԱՄԱՆԱԿԻ ԿՐԹԱԿԱՆ ԽՆԴԻՐՆԵՐԸ ՀՈՎՀ. ԹՈՒՄԱՆՅԱՆԻ
ՀՐԱՊԱՐԱԿԱԽՈՍՈՒԹՅԱՆ ՄԵԶ ԵՎ ԴՐԱՆՑ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ**

ՀԵՏԱԶՈՏԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔ

Ղեկավար՝ Բ. Գ. Թ., դոցենտ Հերմինե Բաբուռյան

Վանաձոր 2022

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

1.	ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ	3
2.	ԳԼՈՒԽ 1. ԿՐԹԱԿԱՆ ԵՎ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԽՆԴԻՐՆԵՐԸ ՀՈՎՀ. ԹՈՒՄԱՆՅԱՆԻ ՀՐԱՊԱՐԱԿԱԽՈՍՈՒԹՅԱՆ ՄԵԶ	6
3.	ԳԼՈՒԽ 2. ՀԱՅ ՈՒՍՈՒՑՉԻ ԿԵՐՊԱՐԸ ԸՍՏ ՀՈՎՀԱՆՆԵՍ ԹՈՒՄԱՆՅԱՆԻ	12
4.	ԳԼՈՒԽ 3. ԹԵՄԱՅԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ	17
5.	ԵԶՐԱՀԱՆԳՈՒՄՆԵՐ	20
6.	ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ	22

«Կրթությունը գիտելիքների քանակը չէ, այլ լիակատար ըմբռնումն ու հմուտ
կիրառումն այն ամենի, ինչ գիտես»

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Ակնհայտ է, որ հասարակության մակարդակը բարձրացնելու ամենահստակ ճանապարհը լավագույն կրթությունն է: Այսօր ասես սահմանազատված են կրթությունն ու իրականությունը: Եվ կրթության ոլորտում ծառայած խնդիրների պատասխանները փորձենք որոնել և գտնել Թումանյանի հրապարակախոսական հողվածներում:

Դպրոցի գերխնդիրն է յուրաքանչյուր սովորողին հնարավորին լավագույն կրթություն տալը, աշխարհաճանաչողությունը զարգացնելը, բարոյական օրենքներին ծանոթանալը, ազգային արժեքները կարևորելը: Անհրաժեշտ է լայն բաց անել լուսավորության ճանապարհը: Յուրաքանչյուր աշակերտ պետք է կարողանա տարբերակելու վատը լավից, մերժելու վատը, և լավ վեր հանելու: Կրթությունը պետք է նախապատրաստի սովորողին կյանքին. չէ՞ որ կրթությունն ինքնին կյանքն է:

Հովհ. Թումանյանի գրական ժառանգության մեջ որոշակիորեն արտացոլում են գտել նրա ապրած ժամանակաշրջանի պատմաքաղաքական դեպքերն ու շրջադարձային իրադարձությունները, ընդ որում՝ պատմաշրջանն ազգային բանաստեղծի գործերում սուկ տարեգրություն չէ, հագեցած է նաև գրողի և հայի կոնկրետ վերաբերմունքով և գնահատականներով: Այդ վերաբերմունքն ու գնահատականը դրսևորվել են ոչ միայն հանճարեղ գրողի բազմաժանր ստեղծագործություններում, այլև նրա ելույթներում ու հրապարակախոսական հողվածներում: Նրա ստեղծագործական տաղանդը հրապարակախոսական գործերում բացահայտվում է առաջին հերթին երևույթները լայնորեն ընդգրկելու, դրանց հատկանշական կողմերը խորությամբ հասկանալու և ներկայացնելու տեսակետից: Թումանյանի՝ ոչ միայն որպես գրողի, այլև հրապարակախոսի հայացքը բավականին ընդգրկուն է, քանի որ համազգային մտահոգության շրջանակներ ունեցող գրեթե ոչ մի բնագավառ դուրս չի մնացել հրապարակախոսի քննական դիտակետից: Պատահական չէ, որ ԵՊՀ ռեկտոր Արամ Միմոնյանը գրողի ծննդյան 140-ամյակին նվիրված գիտաժողովի բացման խոսքում այսպես է արժևորում նրա

հրապարակախոսական վաստակը. «Հրապարակախոսություն, որը շարունակում է մնալ արդիական և պարտադրում է մեզ ականջալուր լինել՝ դժվար այս ժամանակներում, գոբալացող աշխարհում մեր տեսակն ու ինքնությունը, ազգային մեր դեմքն ու դիմագիծը պահելու, նաև քաղաքակիրթ աշխարհի հետ համաքայլ գնալու ճանապարհին»¹:

«Հացից հետո ժողովրդի համար ամենակարևորը դպրոցն է», - նշում է Ժորժ Ժակը: Ուրեմն մեր հետազոտական աշխատանքի թեման պատահական ընտրություն չէ, որն ունի որոշակի նպատակներ եւ խնդիրներ: Աշխատանքի **նպատակներն** են՝

- ✓ ուսումնասիրել Հովհ. Թումանյանի հրապարակախոսության այն շերտերը, որոնցում անդրադարձներ կան կրթությանը, դպրոցին, ուսուցչին,
- ✓ վերլուծության ենթարկել Թումանյանի ապրած ժամանակի կրթական խնդիրները,
- ✓ հասկանալ այդ խնդիրների նկատմամբ գրողի վերաբերմունքը, վեր հանել դրանց լուծման ուղիները:

Խնդիր ենք դնում ընդհանուր գծերով ներկայացնել ուսումնասիրված նյութը, թեմայի ուսուցման արդյունավետ ուղիներ գտնել, հասկանալ ուսուցման առանձնահատկությունները, ինչպես նաև որոշ գուգահեռներ տանել մեր ժամանակի կրթական իրողությունների հետ:

Հետազոտական աշխատանքի կատարման ընթացքում մեթոդաբանական հիմքում կլինեն վերլուծությունը, համեմատությունը, ինդուկցիան, դեդուկցիան եւ այլն:

Թեմայի արդիականությունն ապացուցելը, մեր կարծիքով, ավելորդ ջանք է, քանի որ կրթության ոլորտի տեղաշարժերը, հանապազօրյա փոփոխությունները, գիտելիքային ու մեթոդական զարգացումները բոլոր հասարակությունների ու պետական համակարգերի ուշադրության կենտրոնում են եւ պիտի լինեն մշտապես: Այս դեպքում Թումանյանի ապրած ժամանակի կրթական խնդիրների վերհանումն ու քննությունը հնարավորություն կտա սովորողների (եւ ոչ միայն) համար բացահայտել մեր կրթական քաղաքականությունը, դրա ձեռքբերումներն ու բացթողումները:

¹ Ժուռնալիստիկա. տեսության և պատմության հարցեր, Պրակ Թ, Եր., 2009, էջ 3:

Թումանյանը կարևորել է կրթության դերն ու նշանակությունը և անդրադարձել հետևյալ հարցերին՝

- ուսման և ուսուցման խնդիրներին
- գաղափարի և իրական կյանքի անհաշտությունը, ծրագրերի և նրանց գործադրության տարբերությունը
- լուսավորության խնդրին
- ձևին ու բովանդակությանը
- ուսուցչի դերի բարձրացմանը
- դասագրքերի բարեփոխմանը
- հայոց դպրոցի դերի բարձրացմանը
- գրականության ուսումնասիրման խնդրին
- գրողի կենսագրության ուսումնասիրության անհրաժեշտությունը
- Դասը խաղերի միջոցով ներկայացնելուն, մեթոդների և հնարների կիրառման անհրաժեշտությանը:

ԳԼՈՒԽ 1.

ԿՐԹԱԿԱՆ ԵՎ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԽՆԴԻՐՆԵՐԸ

ՀՈՎՀ. ԹՈՒՄԱՆՅԱՆԻ ՀՐԱՊԱՐԱԿԱՆՈՍՈՒԹՅԱՆ ՄԵՁ

Հովհ. Թումանյանի հրապարակագրությունը, իսկապես բազմաշերտ է և չի սահմանափակվում հասարակական-քաղաքական, պատմական, հայության՝ որպես արդիական ազգի ճակատագրի հարցերի արծարծմամբ, այստեղ առանձնակի մեծ նշանակություն ունեն նաև կրթությանն ու դաստիարակությանը, դպրոցին և ուսուցչին վերաբերող հիմնախնդիրները: Աշխարհի բարձրագույն կրթական ուսումնական հաստատություններում ուսում չառած, ավելին՝ մանկավարժական կրթություն չստացած և այդպիսի գործունեություն չծավալած գրողը պատվով էր ստանձնել ուսուցանողի և դաստիարակողի, մարդկայինի և մարդասիրության ջատագովի առաքելությունը: Ազգային մեծ բանաստեղծը խիստ կարևորում էր ազգային արժեքների ճանաչողությունը, անհատի էության բացահայտումը, հոգեկան հարուստ աշխարհը, ազգային մտածողությունը, իսկ այս ամենի մեջ առանցքային կերպով բարձր էր գնահատվում կրթության դերը: Թեև մարդը, մարդկայինը թումանյանական ըմբռնումով վեր էին դասվում երկրային նյութական արժեքներից, առաջնային՝ խիղճն ու հոգին, սակայն աշխարհաճանաչողության և ինքնաճանաչման, առաջընթացի և զարգացման կարևոր նախապայմանն, ըստ նրա, կրթությունն է: Եվ թեև հայ ժողովուրդը, Թումանյանի բնորոշմամբ, հեշտ պատմական ճակատագիր չի ունեցել, փոխարենը «մենք ունեցել ենք մի ուրիշ կյանք, որի տերն ու տնօրենն եթե ոչ ամբողջովին, գոնե մեծ չափով մենք ենք եղել: Դա մեր կուլտուրական կյանքն է, մեր գրականությունն է, մեր դպրոցն ու մեր մամուլն է»²:

Հատկանշական է նրա ակտիվ մասնակցությունը 1898-1902թթ. ձևավորված «Ծիածան» աշակերտական ընկերության գաղտնի պարապմունքներին, ուր ուսանելու էին հավաքվում տարբեր դպրոցների բազմաթիվ աշակերտներ: Նրանք իրենց առաջնահերթ խնդիրն էին համարում ուսումնասիրել հայոց լեզուն, գրականությունը, պատմությունը, այդ թվում՝ ծանոթանալ քաղաքական

² Թումանյան Հովհ., Երկերի ժողովածու 6 հատորով, հտ. 4-րդ, Եր., 1959, էջ 237:

ուսմունքներին, իսկ քննարկման առանցքում հաճախ էր հայտնվում նաև Հայկական հարցը:

19-20-րդ դարերի սահմանագծին հայկական դպրոցը, որ հայ ժողովրդին դարեր շարունակ բզկտած արհավիրքներից խորապես տուժել էր, դարձյալ օրհասական վտանգի առջև էր կանգնած: «Հայ միտքը, ասել է թե հայ դպրոցը անդամահատելու, խեղելու ցարական Ռուսաստանի և սուլթանական Թուրքիայի մոլուցքն օժանդակվում էր նաև կրթօջախներում տիրող անկանոնությամբ ու կամայականություններով»³:

Թումանյանի հարուստ գրական ժառանգության մեջ, այսպիսով, լայնորեն տարածված են դպրոցին, ուսուցչին և մատաղ սերնդի կրթությանն ու դաստիարակությանը վերաբերող հարցերը: Նա ակտիվ պայքար է մղել մատաղ սերնդի կրթության գործում խավարամտության դրսևորումների դեմ, ուսուցման կարծրացած ու տերթոդիկյան մեթոդների դեմ: Իր մի շարք հոդվածներում ու նամակներում ցույց է տալիս, որ կրթական համակարգի վիճակը գրեթե չփոխվեց նախախորհրդային շատ գյուղական դպրոցներում: Իրավացիորեն է նկատում, որ կրթական գործում վճռական դեր է կատարում ուսուցչի դրական օրինակը, հետևաբար նախ մանկավարժը պետք է օժտված լինի «մարդկային արժանապատվությամբ», աչքի ընկնի խոր ու հաստատուն գիտելիքներով. «Ուսումնարանն էլ մի ճանապարհ է,- այս առնչությամբ գրում է հրապարակախոսը,- որով մանկավարժ մարդը սերունդներ է առաջնորդում դեպի վեր. եթե էդ ճանապարհին էլ նա շարունակ պետք է դողա, կամ կորցնի իր մարդկային արժանապատվությունն ու ինքնավստահությունը՝ էլ նրանից ի՞նչ է մնում, էլ ինչն՞վ կարող է նա վեր հանել իրեն հետևող հոգիները...»⁴: Մինչդեռ ժամանակի հայ ուսուցչության մեծ մասը ոչ միայն իրավագուրկ էր, այլև իր կոչման բարձրության վրա չէր գտնվում մասնագիտական և մեթոդական-մանկավարժական գիտելիքների տեսակետից: «Հայերեն չգիտեն» վերտառությամբ հոդվածում նա խիստ

³ Ժուռնալիստիկա. տեսության և պատմության հարցեր, Եր., 2009, էջ 102:

⁴ Թումանյան Հովհ., Երկերի ժողովածու 6 հատորով, հտ. 4-րդ, Եր., 1951, էջ 327:

քննադատության է ենթարկում ոչ միայն թեմական դպրոցները, այլև Ներսիսյան դպրոցը և Ճեմարանը, որոնք կիսագրագետ ուսուցիչներ են թողարկում: 1910թ. գրած «Ձևն ու հոգին» հոդվածում տեղին քննադատում է այն լիբերալ մանկավարժներին, որոնք «մեծ գաղափարների անուններով լոկ ձևեր են պաշտում»:

Կրթության դերը Թումանյանի կողմից արժևորվում է ևս մեկ կարևոր տեսակետից՝ սեփական պատմությունն ու անցյալը, արժեքներն ու հարստությունը իմանալու և գնահատելու առումով: Նա համոզված է, որ գիտությունը, լուսավորությունը «մարդկային կյանքի պատմության շատ մութ տեղերի հետ միասին լույս կձգի և մեր անցկացած երկար ու դժար ճամբի վրա մինչև նրա սկիզբը, որ ինչքան թանկ է մեզ համար, էնքան էլ վեր է մեր ուժերից: Բայց մեր ուժերից վեր հո չի նայել, քննել, ճանաչել մեր երեկն ու այսօրը: Էսքան փորձությունն ու տառապանք ունեցած մի ժողովրդի անվայել է անգիտանալ իր կյանքը ու ծփալ, տարուբերել ժամանակի ալեկոծության քմահաճույքին անձնատուր»⁵: Այստեղ է նա տեսնում իր ժողովրդի պատմական ճանապարհը, նրա գոյության խորհուրդը:

Ժողովրդական դպրոցների առաջնահերթ խնդիրներից մեկը համարելով աշխատանքային դաստիարակությունը՝ Թումանյանը բարձր է գնահատել այդ բնագավառում ուսուցիչների ձեռք բերած դրական փորձը: Օրինակ՝ նա դրվատում է ուսուցչուհի-դաստիարակչուհի Վերմիշյանի այն փորձը, որ տարեկան մեկ անգամ ցուցահանդես էր կազմակերպում, ներկայացնում աշխատանքային դաստիարակության բնագավառում իր սաների ձեռքբերումներն ու նրանց հմուտ ձեռքերի աշխատանքի արգասիքները: Ընդ որում՝ նա նկատի ուներ ոչ միայն աշխատանքի նյութական, այլև առավելապես բարոյական, դաստիարակչական կողմը:

Թումանյանի հոդվածներում ու նամակներում մեծ տեղ են գրավում կամքի ու բնավորության դաստիարակության հարցերը, մանավանդ արվեստի գործիչների. «Ճշմարիտ որ բավականին դիմացկուն պետք է լինի հոգին, այն հոգին, որ յուր մեջ կրում է գրական կոչման ավյունն ու ձգտումը, որ կարողանա դիմանալ այս երկու

⁵ Թումանյան Հովհ., Երկերի ժողովածու 6 հատորով, հտ. 4-րդ, Եր., 1951, էջ 132-133:

իրար ճնշող, իրար մեռցնող ազդեցություններին – ընտանեկան հոգսերի տառապանքներին և գրական ձգտումների հուզմունքին, որոնք միասին, միաժամանակ և անդադար մաքառում են անվերջ: Այս մի գարիուրելի կռիվ է...»⁶: Մինչև անգամ իր երեխաներին հղած մի շարք նամակներում և աշակերտների համար կարդացած դասախոսություններում նա խորհուրդ է տալիս կոփել կամքը, դաստիարակել բնավորությունը, ամենևին չընկճվել ծագած խոչընդոտներից ու դժվարություններից, այլ դրանց հաղթահարման ճանապարհով հասնել ցանկալի նպատակին: Ըստ նրա՝ կատարյալ մարդ դառնալու համար բարոյական վսեմ հատկանիշների հետ միատեղ պետք է զինվել խոր ու կայուն բազմակողմանի գիտելիքներով: Զավակներին հղած մի նամակում բոլորին խորհուրդ է տալիս զբաղվել ընթերցանությամբ, ելնելով անձնական փորձից՝ մատնանշում է ինքնակրթության դերը բազմակողմանի զարգացման գործում, մղում լավ ճանաչել հայրենի բնությունը, բուսական ու կենդանական աշխարհը, հնությունները: Մանկավարժական տեսակետից հետաքրքրական է նրա այն խորհուրդը, որ երեխաները գրի առնեն հայրենիքի տեսարժան վայրերից ստացած իրենց տպավորությունները, պահեն լավ գրի առնված հիշատակարաններ:

Հովհ. Թումանյանն ակտիվ մասնակցություն է ունեցել հայկական դպրոցների հետ կապված կարևոր հարցեր մշակելու, ուղղագրական ռեֆորմներ նախապատրաստելու, դպրոցական դասագրքեր կազմելու, կրթական և մշակութային-լուսավորական օջախներ ստեղծելու աշխատանքներին: Ի վերջո, նա կարծում է, որ հարուստ և ապահով դպրոցներ և ուժեղ գրականություն ունենալը լուսավոր ազգերի թվին դասվելու պարտադիր նախապայման է, և հույս է հայտնում, որ հայն ունակ է նման մշակութային ուժ դրսևորել՝ նաև նպաստավոր պայմանների առկայության շնորհիվ:

Թումանյանի լուսավորական գործունեությունն ու գաղափարները միտում են ավելի խոշոր հիմնահարցերի լուծման, բացառիկ ձեռնարկումների: Նա առաջիններից մեկն էր, ով հետամուտ եղավ հայկական Ակադեմիա ստեղծելու

⁶ Թումանյան Հովհ., Երկերի ժողովածու 6 հատորով, հտ. 5-րդ, Եր., 1955, էջ 137:

գործին, որպեսզի այսկերպ կարողանար համախմբել հայ գիտնականներին՝ հայոց գիտության ստեղծման հիմքերի ամրապնդման ակնկալիքով: Նշված ձեռնարկումներին հարազատ էր նաև նրա երազանքը՝ ունենալու Հայոց համալսարան: Հայկական համալսարանի հիմնումը նա անվանում է ճշմարիտ ճանապարհի «Ուղիղ ճանապարհը» վերնագրված հոդվածում, որի մեջ տեսնում է հայոց հոգևոր ստրկության հաղթահարումը, որի համար հարկ է «սկանջ դնենք աշխարհքի առաջավոր ժողովուրդների ու նրանց լավագույն գավակների կոչին, հետևենք նրանց, հիմնենք ու ազգովին պաշտպանենք Հայոց Համալսարանը, Հայոց Ակադեմիան, զարգացնենք ու ծավալենք գիտությունը, գրականությունն ու գեղարվեստը մեզանում»⁷: Թբիլիսիում վրացական համալսարան հիմնելու մասին լուրը իմանալով՝ նա գրում է. «Ես հիացմունքով եմ պատկերացնում մայրենի լեզվով բարձրագույն կրթություն ստացող ուրախ և ազնիվ վրացու կյանքը: Իսկ ե՞րբ մենք պիտի շնորհավորենք Կովկասի մյուս ժողովուրդների բարձրագույն կրթական հաստատությունների բացումը, որպեսզի գիտության և արվեստի հողի վրա իրար հանդիպենք և փոխադարձ ըմբռնում ու հարգանք հաստատենք»: Հայկական համալսարան հիմնելու Թումանյանի երազանքը իրագործվեց միայն Հայաստանում Խորհրդային կարգեր հաստատվելուց անմիջապես հետո՝ 1920թ. դեկտեմբերին:

Ավելին՝ Թումանյանն ինքը մանկավարժական-հոգեբանական հմտությամբ երեխաների համար ստեղծեց մի շարք հայրենագիտական խաղեր՝ մշակելով նաև դրանց անցկացման մեթոդիկան:

Մասադ սերնդի կրթությանն ու դաստիարակությանը նպաստող գործոնների համակարգում առաջնակարգ նշանակություն տալով մանկական գրականությանը՝ Թումանյանն իր գրական գործունեության ընթացքում տարբեր տարիքի երեխաների համար ստեղծել է շուրջ 150 ստեղծագործություններ: Այսօրինակ հրատապ խնդիրներով մտահոգ բանաստեղծը մանկական գրականությամբ զբաղվել է ոչ թե իմիջիայլոց, այլ պարբերաբար, ջանասիրությամբ՝ այն համոզմամբ, որ բարձրարժեք մանկական գրականությունը մանկավարժական ներգործության հզոր միջոց է:

⁷ Թումանյան Հովհ., Երկերի ժողովածու 6 հատորով, հտ. 4-րդ, Եր., 1951, էջ 368:

Երեխաների տարիքային-հոգեբանական առանձնահատկությունները հաշվի առնելը նախ կապվում է տվյալ երկի լեզվի և թեմատիկ բովանդակության մատչելիության հետ: Այս բեղմնավոր շրջանն սկսվում է այն պահից, երբ նա մի կողմից աշխատակցում է «Հասկեր» մանկական ամսագրին, մյուս կողմից՝ դառնում է «Լուսաբեր» դպրոցական դասագրքի հեղինակներից մեկը:

Այսպիսով, թեև Հովի. Թումանյանը բառի բուն իմաստով մանկավարժական գործունեությամբ չի զբաղվել, սակայն նա իրականում մեծագույն ուսուցիչ է, մանկավարժ իր իսկ կենսագրությամբ և գրական-հասարակական, լուսավորչական գործունեությամբ: Պատահական չէ, որ Վ. Բրյուսովը նրան անվանել է «ավտոդիդակտ»: Գուցե չափազանցություն է, գուցե համեստություն, սակայն իրողությունն այն է, որ բացի կյանքի համալսարանից՝ Թումանյանը ոչ մի բուհ չի ավարտել, մինչև անգամ լրիվ միջնակարգ կրթություն չի ստացել: Սակայն ինքնակրթությամբ ու ինքնազարգացմամբ կարողացավ հասնել գրական բարձունքի, դաստիարակչական խոր ներգործություն ունենալ սերունդների վրա, և այս տեսակետից ոչ պակաս խոսուն վկայություններ են նրա բազմաթիվ հրապարակումները, ելույթներն ու նամակները կրթական համակարգի կազմակերպման, մանկավարժի կոչման և դաստիարակչական խնդիրների վերաբերյալ:

ԳԼՈՒԽ 2. ՀԱՅ ՈՒՍՈՒՑՉԻ ԿԵՐՊԱՐԸ

ԸՍՏ ՀՈՎՀԱՆՆԵՍ ԹՈՒՄԱՆՅԱՆԻ

Բարձր գնահատելով մանկավարժի կոչումը՝ Թումանյանն իրավացիորեն կարծում է, որ «ուսուցիչը դպրոցին հոգի ներշնչողն է, նրա պատիվը, նրա փառքը»: Նրա համոզմամբ՝ ուսուցչի աշխատանքը խիստ պատասխանատու և պատվաբեր գործ է, քանի որ նրան է «հանձնված էն դալար հասակը, որ կոչվում է մանկություն»: «Հայ ուսուցչի դատը» նշանավոր հոդվածում նա ուսուցչին համարում է «գործիչների մեջ գուցե ամենակարևորն ու ազնիվը, և՛ ընտանիքի համար, որ զավակներ է կրթում, և՛ հասարակության համար, որ գիտակից անդամներ է պատրաստում, և՛ աշխարհիքի համար, որ լուսավոր մարդիկ է տալիս»⁸:

Հումանիստ բանաստեղծը, ժողովրդական լուսավորության ջատագովը իր «Մողնու ծխականին», «Ազատ են...», «Ելքը», «Հայ ուսուցչի դատը» և այլ հոդվածներում ընդդիմանում է տիրող կարգերի այլանդակ բարքերի, բուժուական «բարեգործական» ընկերությունների և հոգաբարձուների կամայականությունների տարածմանը՝ հրապարակայնորեն պաշտպանելով ժողովրդական ուսուցիչների իրավունքները: Նա մատնանշում է, որ հայ հոգևոր իշխանությունն ու հոգաբարձությունը չեն ուզում հասկանալ, թե ինչ առաքելություն ունի ուսուցիչը, և թե նրան ինչպես է հարկավոր վերաբերվել: Ցավալին այն էր, որ ուսուցչի իրավազրկությունը սրվում էր նաև նրա նյութական ծանր վիճակով, որն առավել ծայրահեղ էր ծայրամասերում: Տնտեսական անապահովության և հոգևոր իշխանության անտարբերության հետևանքով «ուսումնարանները պոչավոր աստղի նման այստեղ-այնտեղ երևում են ու կորչում»:

Ըստ նրա՝ ուսուցիչների շրջանում կան նաև շատ «հոգնածներ, որ մեծ պահանջ են զգում հանգստի, թոշակի, կան և դառն փորձառության տեր մարդիկ, որոնք տասնյակ տարիներ շարունակ դառնացրել են նաև դեռահաս սերունդների կյանքը»: Նա կարծում է, որ հայ դպրոցի նման վիճակը «տիպական մի երևույթ է»: Ճիշտ է նկատում, որ ժամանակի սոցիալ-տնտեսական անբարենպաստ պայմաններն իրենց

⁸ Թումանյան Հովհ., Երկերի ժողովածու 6 հատորով, հտ. 4-րդ, Եր., 1951, էջ 130:

հետքն են թողնում նաև ուսուցիչների հոգեբանության վրա, որոնց մի զգալի մասը «դառնացած է»: Այնուհետև բազմաթիվ օրինակներ է բերում դպրոցներից, թե ինչպես անխնա հալածվում էր ժողովրդական ուսուցիչը՝ ենթարկվելով տեսուչների, հոգաբարձուների կամայականություններին, խոսում ժամանակին աղմուկ հանած միջադեպերից: Թումանյանը կոչ է անում ամենուրեք բարձրացնել ժողովրդական ուսուցչի կոչումը, նրա պատիվը, կանխել ուսուցչի անձի դեմ ցանկացած ոտնձգություն: Այս հարցը նա արծարծում է նաև «Մոդնու ծխականին» վերտառությամբ հրապարակման մեջ՝ հիշատակելով այն տարածում գտնող երևույթը, երբ հայ մանկավարժին կարող էին աշխատանքից վտարել առանց մինչև անգամ բացատրության: Իր բողոքը նա այսպես է ձևակերպում. «Եղածը անտանելի է, կոպիտ մարդու քմահաճույք է, անմարդավարի և նույնիսկ անքաղաքավարի: Էդ վերաբերմունքը մեր ուսուցչի մեջ կսպանի և՛ ուսումնարանի սեր, և՛ եռանդ ու ոգևորություն, և՛ պատվի զգացմունք, հետզհետե ասպարեզից կքշի, կհալածի բոլոր լավ ուժերին, մեջտեղը կմնան աղա հոգաբարձուներն ու իրենց առջև տաղ ասող ապիկարները»⁹:

Մանկավարժական տեսակետից ուշագրավ է այն, որ Թումանյանը մատաղ սերնդի կրթության ու դաստիարակության գործում մատնանշում է դպրոց-ընտանիք փոխադարձ կապը, ծնողների դերն ու պատասխանատվությունը:

Հրապարակախոսն իրավացի է, երբ կարծում է, որ կրթության ու դաստիարակության գործը պատշաճ մակարդակի հասցնելու համար հարկավոր է նախ որակյալ ուսուցիչներ պատրաստել՝ բարելավելով նրանց աշխատանքի պայմաններն ու նյութական վիճակը: «Էս ճանապարհ չէ», «Հայ ուսուցչի դատը», «Հայ ուսուցչի ռոճիկը», «Պետք է բարձրացնել» և այլ հոդվածներում ու հրապարակային ելույթներում «դպրոցական գործի աննախանձելի դրության» պատճառներից մեկը համարվում է հայ ուսուցչի նյութական ծանր վիճակը. «Մեր դպրոցական գործի աննախանձելի դրությունը 60-ական թվականներից սկսած հասարակության և մամուլի մտահոգության ամենակարևոր առարկաներից մեկն է եղել: Պատճառն ի՞նչ

⁹ Նույն տեղում, էջ 123:

է... Ես կարծում եմ՝ ամենագլխավոր պատճառն էն է, որ հայ ուսուցիչը խեղդված է նյութական նեղ վիճակի մեջ, չի կարողանում ապրել, չի կարողանում հաստատ ու սրտալի կանգնել իր տեղը, իր կոչումի բարձրության վրա և հետզհետե չի կարողանում զարգանալ թե մտավորապես և թե բարոյապես... Ամենից առաջ պետք է բարձրացնել նրա դասագինը, նրա ռոճիկը»¹⁰:

Իր «Հայ ուսուցչի դատը» հոդվածը նա ամփոփում է հայ դպրոցի և ուսուցչի համար գործնական նշանակություն ունեցող առաջարկությամբ՝ ստեղծելու մի այնպիսի մարմին, որն ի գորու կլինի հայ դպրոցական կրթությունը բարձր մակարդակի վրա դնել: Նա հրապարակայնորեն կոչ է անում ստեղծել կիրթ և տնտեսագետ մարդկանցից կազմված այնպիսի թեմական խորհուրդ, որ տեսուչների միջոցով աշալրջորեն հսկի կարգ ու կանոնը: Ավելին՝ իրեն բնորոշ կանխատեսությամբ նա կռահում էր, որ պատշաճ կրթության ու դաստիարակության համար «դպրոցը պետք է դառնա ընդհանուր պետական հոգացողության առարկա»: Թումանյանն ըմբոստացել է նաև լուսավորության բնագավառում ցարիզմի կողմից տարվող ազգային խտրականության, ինչպես նաև հայկական դպրոցները մի քանի անգամ փակելու դեմ՝ «հրապարակորեն պաշտպանելով մատաղ սերնդի ուսուցումն ու կրթությունը մայրենի լեզվով վարելու սկզբունքը»¹¹: Հիշյալ հոդվածում նա հայ ուսուցչին, մանկավարժին բնութագրում է որպես հասարակական-մշակութային գործիչների շրջանում թերևս ամենակարևորն ու ազնիվը թե՛ ընտանիքի համար՝ զավակներին կրթելով, թե՛ հասարակության համար գիտակից անդամներ պատրաստելով, թե՛ պետության համար ազնիվ քաղաքացիներ ստեղծելով, թե՛ աշխարհին լուսավոր աշխարհայացք ունեցող մարդիկ նվիրելով: Լուսավորիչ Թումանյանը նաև մայրենի լեզվով բարձրագույն կրթություն ստանալն էր համարում բոլոր ժողովուրդների, այդ թվում նաև Կովկասի ժողովուրդների նվիրական բաղձանքը:

¹⁰ Նույն տեղում, էջ 275:

¹¹ Մելքունյան Մ., Հովհաննես Թումանյանը կրթության ու դաստիարակության մասին, Եր., 1969, էջ 36:

Ազգային մեծ բանաստեղծի թե՛ հրապարակումներում ու նամակներում, թե՛ ստեղծագործություններում մանկավարժական-մեթոդական տեսակետից չափազանց հետաքրքիր մտքեր կան կրթության բովանդակության վերաբերյալ: Աշխարհիկ դպրոցի ջատագովը ջերմորեն պաշտպանում է դպրոցը եկեղեցուց անջատելու, կրոնական ուսուցումն ու դաստիարակությունը քաղաքացիականից սահմանազատելու, նոր սերնդին աշխարհիկ ոգով կրթելու ու դաստիարակելու սկզբունքը, քանի որ այս շրջանում որոշ պահպանողական մտավորականներ դեռևս հրապարակայնորեն պաշտպանում էին եկեղեցական-կրոնական կրթությունը: Ուստի նա «Ճեմարանի և թեմական դպրոցների մասին Գր. Չալխուշյանի առաջարկը» հոդվածում խստագույնս քննադատում է նրանց, ովքեր «Մշակ»-ի էջերում պաշտպանում էին այն տեսակետը, թե թեմական դպրոցները պետք է կազմակերպեն միայն հոգևորականները, հակառակ դեպքում դրանք պետք է փակվեն:

Դպրոցական համակարգի կազմակերպմանը, դպրոցներում առկա իրավիճակին են նվիրված Թումանյանի բազմաթիվ այլ հրապարակումներ: Այս տեսակետից «Հորիզոնը» հրաշալի ամբիոն էր, որից նա բարձրաձայնում էր կրթական ոլորտի հիմնախնդիրները, փորձում էր վերլուծության ենթարկել դրանց առաջացման պատճառները, ավելին՝ մեղմորեն մատնացույց էր անում «մեղավորների մեղքը»՝ այն հույսով, որ այդ մեղավորների ազգային ինքնագիտակցությունը կզարգանա՝ գերիշխելով անձնական մտայնություններին ու շահերին: «Դատապարտում ենք» վերտառությամբ մի քննադատական հոդվածում, անդրադառնալով թիֆլիսյան դպրոցներից մեկի աշակերտի կողմից ուսուցչի դաշունահարման աղմկահարույց գործին, նա եզրակացնում է, որ հիշյալ հանցանքը դատապարտություն է բոլորի կյանքին, հայկական վարքուբարքին, սովորույթներին: Հոդվածագիրը չի թաքցնում իր նողկանքը ոչ միայն կոնկրետ արարքի, այլև կրթական համակարգի աղավաղված նկարագրի նկատմամբ՝ հայտարարելով, թե «փչացած է մեր մարդը, մեր ընտանքիը, մեր դպրոցը, մեր հասարակությունը, և փչացած է ներսից, մինչև հոգու խորքը, մինչև ուղեղի ծուծը»:

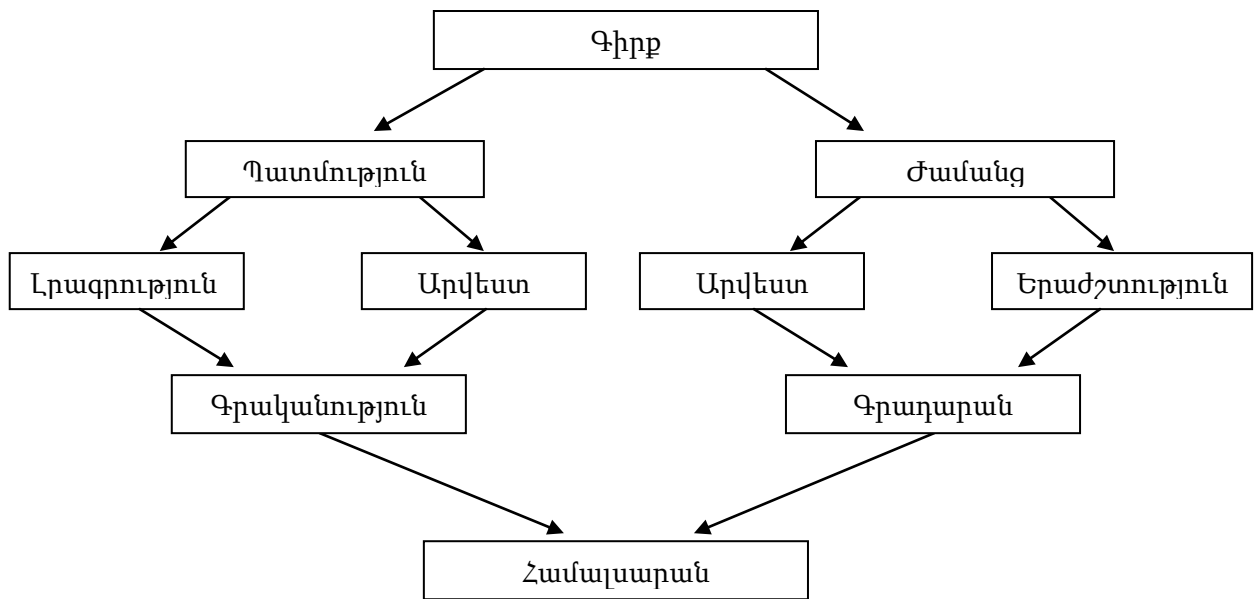
Հրապարակախոսական տարբեր գործերում նա լուրջ քննադատության է ենթարկում ուսուցիչներին, նրանց հակամանկավարժական, հակաբարոյական վարքն ու գործունեությունը, քանի որ բոլոր հնարավոր դեպքերում և տարաբնույթ լծակներով փորձում են վնասել միմյանց, մանր խնդիրներին ազգային ծավալ հաղորդել՝ պաշտոնական, դատական ուղիներով և մամուլի էջերում անվանարկելով և բարոյապես ոչնչացնելով միմյանց: Հետևաբար ժամանակի իրականության մեջ առկա դրական երևույթները չակերտավոր ներկայացնելով՝ «հառաջադիմություն», «կուլտուրա», «մամուլ», «գրականություն», «դպրոց», «Գարեգործություն»՝ որպես ներսից որդի կերած պտուղներ: «Դպրոցի և ուսուցչի մասին» վերնագրված հրապարակման մեջ նա գտնում է, որ արդեն իսկ այդ շրջանում ուսուցիչը չի մեծարվում նախկինի պես, այլ ստիպված է կռվել ուսումնարանի և իր գոյության համար՝ հայտնված բարոյապես անպաշտպան ու անապահով վիճակում: Ուսումնական գործն այդ վիճակում հայտնվել է այն պատճառով, ըստ նրա, որ թե՛ ուսումնարանը, թե՛ վարժապետը համապատասխան հոգածությունից դուրս են մնացել, հետևաբար տասնյակ տարիների փորձը ոչ միայն չի ավելացնում առաջադիմության մակարդակը, այլ հաճախ հավելում է վտանգի գործոնը:

Թումանյանը կարևորում է ուսուցչի դերը բարձրացնելու խնդիրը: Շատ անմխիթարական, աննախանձելի է դպրոցական գործը: Թումանյանը բարձրացնում է այն հարցը, թե ինչու հայ դպրոցը կամ հայ ուսուցիչը իր բարձրության վրա չէ: Պատճառը պետք է փնտրել մի կողմից քաղաքական պայմանների մեջ, մյուս կողմից մեր ժողովրդի պատմական յուրահատուկ վիճակի մեջ: Փախչում է հայ ուսուցիչը հայոց դպրոցից, փախցնում է և իր զավակներին՝ տալով օտար դպրոցներ (տանելով օտար ափեր), որ նրանք զերծ լինեն ազգային մշակույթի անդաստանում աշխատողների չարքաշ կյանքից:

ԳԼՈՒԽ 3. ԹԵՄԱՅԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԱՌԱՆՁԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Մեր ժամանակներում ընթերցանության խնդիր կա, ուստի դասավանդման ընթացքում պիտի կիրառել տարբեր մեթոդներ՝ աշակերտի մոտ ընթերցասիրություն բորբոքելու համար: Ավանդական մեթոդներից է գրական դատը, այն շատ է հետաքրքրում աշակերտներին:

Հետաքրքիր մեթոդ է պրիզմայի մեթոդը:



Անհրաժեշտ է մեծ ուշադրություն դարձնել գրականության անխոնջ մշակի՝ գրողի կենսագրությանը, չէ՞ որ ամեն գրող ոչ այլ ինչ է, եթե ոչ իրենից առաջ եղածների ազդեցությունների համագումար, մեկից շատ, մյուսից քիչ, որ ընդունում, հալում է իր ոգևորության հեղուկ մեջ ու ձուլում, ձևակերպում իր ճաշակով, ինչպես որ կարծում է Թումանյանն ինքը: Գրողը ակտիվորեն մասնակցել է իր ժամանակի կրթական գործընթացներին, եղել է դասագրքերի կազմող հանձնախմբերում, ուստի նրա կյանքի այդ դրվագների շեշտադրումը սովորողների համար էական խնդիր է:

Գրողի կյանքը պետք է ծառայեցնել աշակերտների դաստիարակության գործին, պետք է վարակել նրանց գրողի հայրենանվեր վարքի ու գործի, բնավորության արժեքավոր գծերի ու առաքինությունների օրինակով. դաստիարակել հումանիզմի ու

ժողովրդասիրության, ընդհանուր շահերի նկատմամբ սրտացավության, հասարակական պարտքի գիտակցման ոգով¹²:

Թումանյանը հայտնում է այն խորին համոզմունքը, որ դպրոցի, գրականության ասպարեզում պետք է հայրենիքը արժևորվի: Գուցե վերջը չի հայկական հարցի, բայց վերջի սկիզբն է: Պետք է առաջադրվեն ավելի լուրջ պահանջներ, և ամենամեծ պատանջը՝ պարզ հասկանալ: Պարզ հասկանալ մեր երկիրը, մեր ժողովուրդը, մեր գրականությունը, մեր պատմությունը, մեր պատմական հիշատակարանները: Մինչև այժմ սիրել ենք զգացմունքներով, եկել է ժամանակը նրանց էությանը ներհմուտ լինելու: Այս դեպքում աշակերտներին հանձնարարում ենք խճանկարի մեթոդով տեղեկություններ հավաքել Թումանյանի հրապարակախոսության մեջ հանդիպող դպրոցների, մանկավարժների մասին, առկա նյութը խմբային աշխատանքով քննարկել եւ ներկայացնել:

Ուսումնասիրելով Թումանյանի ժամանակի կրթական-մանկավարժական խնդիրները և ժամանակակից դպրոցը՝ գալիս ենք այն համոզման, որ այսօր էլ խիստ արդիական են Թումանյանի բարձրացրած խնդիրները, Թումանյանը ասես անցել է ժամանակների միջով և ներկայացրել դպրոցի ժամանակակից խնդիրները: Այսօր էլ դպրոցներում դասերը հետաքրքիր և բովանդակալից անցկացնելու համար ուսուցչին օգնում են տարատեսակ մեթոդները, որոնց մասին ժամանակին հնչեցրել է Թումանյանը: Այս հանգամանքը նկատի ունենալով՝ կարող ենք աշակերտներին հանձնարարական տալ T-աձեւ աղյուսակով ներկայացնել Թումանյանի հրապարակախոսության մեջ մատնանշված խնդիրները եւ մերօրյա կրթական խնդիրները, վերլուծության ենթարկել բացահայտված իրողությունները, տեսնել, թե որ խնդիրներն են շարունակաբար առկայում կրթական ոլորտում, փորձել դրանց համար պատասխաններ գտնել, ապա նաեւ լուծման ուղիներից խոսել: Սրանից հետո կարելու է նյութի ամրապնդման փուլը:

Այս հանգամանքը շատ կարևոր է, քանի որ մեր դասագրքերում, դասերի ժամանակ հաճախ ականատես ենք լինում իրավիճակների, երբ կարճ ժամանակում

¹² Տե՛ս Գագիկ Կիրակոսյան, Հայ գրականության դասավանդման մեթոդիկա, Եր., ՀԱԱՀ, 2015:

աշակերտներին փոխանցվում են մի քանի տասնյակ նոր անուններ, տերմիններ ու հասկացություններ: Իսկ ի՞նչ կարելի է անել, որ աշակերտները հնարավորինս շատ բան սովորեն: Մասնագետները խորհուրդ են տալիս նոր նյութը սովորեցնել կապակցված: Խորհուրդ է տրվում օգտագործել գծապատկերներ, պատմություններ, որպեսզի աշակերտները կարողանան լավ յուրացնել նյութը: Կարևոր է նաև նյութի կապակցված ուսուցումը: Եթե ուսուցանում եք անջատ փաստեր, ապա աշակերտները քիչ բան կարող են սովորել:

✗ Անջատ փաստերով ուսուցում

Եթե աշակերտներին առաջարկեք 5 վայրկյան նայելուց հետո հիշել հետևյալ տառերը, ապա շատ ցածր արդյունք կստանաք

Օ
դ
ե
գ
ե
պ
հ
լ
դ
հ
տ
ու
ւ

✓ Կապակցված ուսուցում

Եթե աշակերտներին առաջարկեք 5 վայրկյան նայելուց հետո հիշել հետևյալ տառերի միացությունները, ապա արդյունքը կլինի գրեթե 100%

Օդ
Վեց
ԵՊՅ
ԼՂՅ
ՏՈՒՆ



Ցավոք, մեր կրթական համակարգը կառուցված է այնպես, որ մենք ավելի շատ մակերեսային բաներ ենք սովորում: Մեր կրթական համակարգը վազք է կրթական ծրագրի հետևից, ինչի պատճառով աշակերտները չեն հասցնում խորքային գիտելիքներ ձեռք բերել:

Այս առումով, որպեսզի աշակերտները ունենան մնայուն գիտելիքներ, պետք է ուսուցանվող նյութը կրկնելու, ամրապնդելու, կիրառելու, կապակցելու հնարավորություններ ընձեռվեն: Ընդ որում՝ դա պետք է արվի կանոնավոր և շարունակական ձևով: Այլ կերպ ասած՝ պետք է կարևորել ոչ միայն ուսումնական ծրագրի ընդգրկումը, այլև խորությունը:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Հովհ. Թումանյանի հրապարակախոսական ժառանգությունը ուսումնասիրելով թեմատիկ-բովանդակային որոշակի դիտանկյունից՝ մի շարք եզրահանգումներ ենք արել, որոնք էլ շարադրում ենք ստորև:

Այսպիսով՝ շեշտելի է նախ այն հանգամանքը, որ պատմահասարակական և գրական-մշակութային իրադարձություններով հագեցած ժամանակաշրջանը Թումանյան հրապարակախոսի հողվածներում և էլույթներում արտացոլված է կոնկրետ վերաբերմունքով և գնահատականներով: Ընդ որում՝ այդ երևույթների ընդգրկման լայնությունը, դրանք խորությամբ բացահայտելն ու քննելը բնորոշում են նրա հրապարակախոսական տաղանդը, քանի որ նրա հողվածներում քննության են առնվել ազգային գրեթե բոլոր խնդիրները:

Հովհ. Թումանյանի հրապարակագրությունն անտարակույս բազմաշերտ է և չի սահմանափակվում հասարակական-քաղաքական, պատմական, ազգային հարցերի արծարծմամբ, այստեղ շեշտելի են կրթությանն ու դաս֊տիարակությանը, դպրոցին և ուսուցչին վերաբերող հիմնախնդիրների թումանյանական լուրջ վերլուծումները: Նրա համոզմամբ՝ աշխարհաճանաչողության և ինքնաճանաչման, առաջընթացի և զարգացման կարևոր նախապայմանը կրթությունն է:

Իր մի շարք հողվածներում ու նամակներում ցույց է տալիս, որ կրթական համակարգի վիճակը գրեթե չփոխվեց նախախորհրդային շատ գյուղական դպրոցներում: Իրավացիորեն է նկատում, որ կրթական գործում վճռական դեր է կատարում ուսուցչի դրական օրինակը, հետևաբար նախ մանկավարժը պետք է օժտված լինի «մարդկային արժանապատվությամբ», կայուն գիտելիքներ ունենա: Այս խնդիրների վերհանմանն ու հաղթահարմանն են ուղղված «Հայ ուսուցչի դատը», «Հայերեն չգիտեն», «Մողնու ծխականին», «Ազատ են...», «Ելքը», «Հայ ուսուցչի ոռճիկը», «Պետք է բարձրացնել» և բազմաթիվ այլ հրապարակումներ, որոնցում կոչ է հնչում ամենուրեք բարձրացնել ժողովրդական ուսուցչի կոչումը, նրա պատիվը, կանխել ուսուցչի անձի դեմ ցանկացած ոտնձգություն:

Մանկավարժական տեսակետից հետաքրքրություն է ներկայացնում դպրոց-ընտանիք փոխադարձ կապի, ծնողների դերի և պատասխանատվության կարևորումը: Նա հանդես է գալիս նաև լուրջ առաջարկությամբ՝ ստեղծելու մի այնպիսի մարմին, որն ի գորու կլինի հայ դպրոցական կրթությունը բարձր մակարդակի վրա դնել: Իսկ կրթության բովանդակությանը նվիրված հոդվածներում պաշտպանում է դպրոցը եկեղեցուց անջատելու, կրոնական ուսուցումն ու դաստիարակությունը քաղաքացիականից սահմանազատելու, նոր սերնդին աշխարհիկ ոգով կրթելու ու դաստիարակելու սկզբունքը: Սակայն մյուս կողմից՝ հրապարակախոսական տարբեր գործերում նաև լուրջ քննադատության է ենթարկում ուսուցիչներին, նրանց հակամանկավարժական, հակաբարոյական վարքն ու գործունեությունը:

Թումանյանի ապրած ժամանակի կրթական խնդիրների վերլուծությունը անհրաժեշտ է զուգահեռել մեր ժամանակի կրթական խնդիրներին, տարբեր մեթոդական լուծումներ գտնել գտնել թեման խորապես ուսումնասիրելու համար, մասնավորապես խճանկարի միջոցով ամփոփել անհատական աշխատանքը, քննարկումներ կազմակերպել, հասկանալ հարյուրամյա վաղեմություն ունեցող խնդիրների ծագումնաբանությունը՝ լուծման որոշակի տարբերակներ առաջարկելով:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Թումանյան Հովհաննես, Երկերի ժողովածու, IV հատոր, Հայպետհրատ, 1951:
2. Ժուռնալիստիկա. տեսության և պատմության հարցեր, Պրակ Թ, Եր., 2009:
3. Կիրակոսյան Գ., Հայ գրականության դասավանդման մեթոդիկա, Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ, Երևան, ՀԱԱՀ, 2015:
4. Մելքումյան Մ., Հովհաննես Թումանյանը կրթության ու դաստիարակության մասին, Եր., 1969:
5. Ուսուցման արդյունավետ հնարներ, Երևան Ֆրիդրիխ Էբերտ հիմնադրամ, Հայաստան, 2020:

ՀՀ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ, ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ, ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ԵՎ ՍՊՈՐՏԻ ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ
ՎԱՆԱԶՈՐԻ Հ. ԹՈՒՄԱՆՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ

Հերթական ատեստավորման ենթակա ուսուցիչների վերապատրաստման
դասընթացներ

ԱՆԱՀԻՏ ԷԴՈՒԱՐԴԻ ՄԱՀԱԿՅԱՆ

**ԱԼԵՔՍԱՆԴՐ ՇԻՐՎԱՆՋԱԴԵԻ «ԱՐՏԻՍՏ» ՊԱՏՄՎԱԾՔԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ
ԽԻԿ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՎ**

Հետազոտական աշխատանք

Ղեկավար՝ Բ. Գ. Թ., դոցենտ Հերմինե Բաբուռյան

ՎԱՆԱԶՈՐ 2022

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

Ներածություն.....	3
Ալեքսանդր Շիրվանզադեի «Արտիստը» պատմվածքի ուսուցումը ԽԻԿ Համակարգով	
ա/Խթանման փուլ	7
բ/ Շիրվանզադեի կենսագրական ազդակները նրա ստեղծագործության մեջ	8
գ/ Դիպաշարի ներկայացման հմտությունները	9
դ/ Պատմվածքի կերպարների ուսուցման հաջորդաշարը	10
Եզրահանգումներ	13
Գրականություն	15

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Ոսուցման գործընթացը դասավանդման և ուսումնառության գործընթաց է: Դասավանդումն իրականացնում է ուսուցիչը և այդ ընթացքում աշակերտներին հաղորդում է մարդկության կուտակած սոցիալ-մշակութային փորձը, զարգացնում նրանց ճանաչողական գործունեությունը: Ուսումը աշակերտների կողմից սոցիալ-մշակութային փորձը՝ գիտելիքները, կարողություններն ու հմտությունները յուրացնելու գործընթացն է, որի կարևոր պայմանը նրանց ինքնուրույնության ապահովումն է:

Ուսուցման գործընթացն անհնար է առանց ուսուցչի և աշակերտի միաժամանակյա գործունեության: Միջնակարգ կրթության համակարգում գրականությունը առանձնահատուկ տեղ ունի անձի ձևավորման, նրա մտավոր առաջընթացի, վերլուծական և պատկերավոր մտածողության զարգացման, ինչպես նաև մնացած բոլոր առարկաների ընկալման և յուրացման համար:

Թեմայի ուսուցման հիմքում տեսականն ու գործնականը պետք է սերտ շաղկապված լինեն, որպեսզի տեսական նյութի յուրացումը անպայմանորեն կատարվի գործնական աշխատանքի միջոցով: Շատ կարևոր է գրականության ուսուցումը կապել տարբեր առարկաների հետ և հարստացնել աշակերտների հանրակրթական գիտելիքները:

Հետազոտության նպատակը:

Շեշտադրել աշակերտակենտրոն դասի կարևորությունը՝ որպես կրթության որակի բարձրացման հիմնական նախապայման, այդ գործընթացում կարևորել ուսուցիչ-աշակերտ համագործակցությունը, ինչպես նաև ուսուցչի ֆունկցիոնալ դերը սովորողի ինքնուրույնության, ստեղծարարության ու նախաձեռնողականության դրսևորումների որակի բարձրացման համատեքստում: Նկատի ունենալով այն հանգամանքը, որ Ալեքսանդր Շիրվանզադեի «Արտիստը» պատմվածքը այս ամենի իրագործման համար բազմաշերտ է, լայն հնարավորություններ ունի, ուստի մեր հետազոտության առարկա ենք դարձրել այն: Այս առումով կարող ենք որոշակի

ընդհանուր և մասնավոր նպատակներ դնել, օրինակ՝ առաջնորդվելով դասանյութի բովանդակության բուն գաղափարով՝ սաներին կողմնորոշել նմանատիպ իրավիճակներում ավելի հմուտ և ռեալ գործելու, կամային բնավորություն ձևավորելու և դրական լուծումներ գտնելու: Միշտ ելք կա, մնում է գտնել այդ ելքի բանալին, ոչ թե Լևոնի պես կյանքի հատակն ընկղմվել: Կարելի է զուգահեռներ անցկացնել նաև Նար-Դոսի «Ես և նա» պատմվածքի հետ:

Կարևոր նպատակներ ենք համարում նաև հետևյալը՝

- դիտարկել գրականության ժամերին թիրախային աշակերտների ստեղծագործական ունակությունները զարգացնելու հնարավորությունները,
- զարգացնել խոսքի և հաղորդակցական կարողությունները,
- զարգացնել պատմվածքի հիմնական գաղափարը ըմբռնելու կարողությունները,
- զարգացնել երևակայությունը, հարստացնել բառապաշարը:

Հետազոտության խնդիրները

Մեր հետազոտության իրագործման ճանապարհին դիտարկում ենք նաև որոշակի խնդիրներ, ինչպես.

- ✓ շեշտադրել ակտիվ ուսուցման արդյունավետությունը, կարևորել սովորողի անկախ, ինքնուրույն գործելու, դասի ընթացքին ստեղծարար մոտեցում ցուցաբերելու կարևորությունը, ինչպես նաև ցույց տալ ուսուցչի կողմից ուսուցման մեթոդների ճիշտ ընտրության դերն ու նշանակությունը՝ որպես կրթական համակարգի արդիականացման բաղադրիչ՝ պայմանավորված կրթության նոր չափորոշչի պահանջներով, որտեղ դասավանդողն ու սովորողը հանդես են գալիս որպես համագործակցող սուբյեկտներ,
- ✓ ուշադրություն դարձնել այն հանգամանքին, թե՛

• տեսական ու գործնական ի՞նչ մոտեցումներ են առկա թեմայի վերաբերյալ,

• ինչպե՞ս ձեռք բերված գիտելիքները միավորել մեկ ընդհանուր համակարգի մեջ, ամրապնդել և կիրառել,

• ինչպե՞ս միջառարկայական կապերն օգտագործելու միջոցով անցածի ու անցնելիքի միջև տրամաբանական կապեր ստեղծել,

• ինչպե՞ս զարգացնել քննադատական և ստեղծագործական կարողություններ:

Քանի որ յուրաքանչյուր հետազոտության հիմքում որոշակի մեթոդաբանական կառուցիկություն է անհրաժեշտ, մեր ընտրած թեմայի դասավանդման մեթոդաբանական հիմքում առանձնացնենք հետևյալ մեթոդական հնարները՝

1. պլանավորում,
2. մտազրոհ
3. տվյալների հավաքում և գրանցում,
4. տեղեկույթի համադրում և մշակում,
5. թեմայի ուսուցում,
6. վերջնարդյունքի գնահատում և ներկայացում,
7. անդրադարձ:

Թեմայի արդիականությունը

Այսօր առավել քան երբևէ մարդու ցանկացած գործունեության համար առանցքային նշանակություն ունեն ինքնուրույն որոշումներ կայացնելու, արագ ու նպատակային գործելու, ինչպես նաև նախաձեռնող լինելու ունակությունները: Նման ունակությունների անհրաժեշտությունը բացատրվում է ժամանակի առաջ քաշած մարտահրավերներով, երբ ամենժամյա ռեժիմով կյանքի բոլոր ոլորտները գրանցում են աննախադեպ առաջընթաց: Վերը նշած որակները, հմտություններն ու կարողությունները, որպես կանոն, սաղմնավորվում ու զարգանում են հանրակրթական ուսումնական հաստատությունում, որտեղ կայանում է անձի կրթական ու դաստիարակչական առանցքային գործընթացը, ուստի հենց այստեղ է մարդն իր կյանքի մի քանի առանցքային շրջափուլերում սկսում գործել ինքնուրույն, հանդես գալ նախաձեռնողի դերում: Ջարգանում ու արդիականացվում է նաև կրթական համակարգը՝ փորձելով իրացնել նոր աշխարհի կանոններով ապրող մարդու կրթության իրավունքը՝ հաշվի առնելով կրթական նոր տեխնոլոգիաներն ու առաջավոր փորձը: Ուսումնական գործընթացի առանցքում սովորողն ու սովորեցնողն են: Դիտարկելով սովորեցնողի դերակատարումը ուսումնական

գործընթացի արդյունավետ իրականացման տեսանկյունից՝ հարկ է նշել, որ ուսուցչի մասնագիտական և անձնային որակներն էական նշանակություն ունեն:

Ալեքսանդր Շիրվանզադեի «Արտիստը» պատմվածքը կրթադաստիարակչական լայն հնարավորություններ ունի, կարող է կերպարային համակարգի բազմազանության շնորհիվ դասավանդողին հնարավորություն տալ ուղղակիորեն ներագդելու սովորողի հոգեբանության, աշխարհայացքի, մտածողության վրա: Այն բազմաշերտ է նաև թեմայի դասավանդման մեթոդաբանական մշակման հնարավորություններով՝ կախված դասին առաջադրված նպատակների փոփոխությունից, բնույթից:

ԱԼԵՔՍԱՆԴՐ ՇԻՐՎԱՆՁԱԴԵՒ «ԱՐՏԻՍՏ» ՊԱՏՄՎԱԾՔԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ԽԻՎ
ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՎ

ա/Խթանման փուլ

Խթանման փուլում մտազրոհով ներկայացնում են Ալեքսանդր Շիրվանզադեի մասին կենսագրական տեղեկություններ, թվարկում հայտնի ստեղծագործությունները: Նշվում է Շիրվանզադեի անվան բացատրությունը:

Շիրվանզադե նշանակում է Շիրվանի դաշտավայրի զավակ, քանի որ զադե պարսկական բառ է, որը նշանակում է որդի, զավակ:

Աշակերտները ներկայացնում են նաև տեղեկություն այն մասին, որ Շիրվանզադեն «Արտիստը» պատմվածքը գրել է Օդեսայում: Այդ ժամանակահատվածում գրողին մեղադրում էին հակաթուրքական գործողություններ վարելու մեջ, բանտարկել էին Վրաստանի Թիֆլիս քաղաքի Մետեխի բանտում: Բանտում անցկացրած տարիներից հետո՝ 1898 թվականին, նրան երկու տարով արքայություն են Օդեսա: Նշվում է, որ պատմվածքը գրված է առաջին դեմքով:

Շիրվանզադեի պատմվածքի հիման վրա նկարահանվել է համանուն ֆիլմը: Ֆիլմի նկարահանումների ընթացքում օգտագործվել են արդիական տեխնիկա և տեխնոլոգիաներ:

Իմաստի ընկալման փուլում ուսուցիչը դասարանը բաժանում է չորս խմբի. խմբերի անունները Շիրվանզադեի ստեղծագործությունների անուններն են՝ «Քառս», «Պատվի համար», «Նամուս», «Չար ոգին»:

Առաջին խումբը ներկայացնում է իր ինքնուրույն հետազոտական աշխատանքը՝ Շիրվանզադեի կենսագրությունը: Ալեքսանդր Շիրվանզադեն ծնվել է 1858 թվականի ապրիլի 18-ին Բաքվի նահանգ Շամախիում: Մի քանի տարի Շամախիի հայոց թեմական ու ռուսական զավառական երկդասյան դպրոցներում սովորելուց հետո թողել է ուսումը և ընտանիքին օգնելու նպատակով մեկնել Բաքու: Ութ տարի աշխատել է նահանգական վարչության ատյաններում, նավթային գրասենյակներում, զանազան ընկերություններում՝ գրագրի, հաշվապահի օգնականի և հաշվապահի պաշտոնով: Նա թղթակցել է հայ և ռուսական մամուլին, գրել հոդվածներ նավթային հարցի և բանվորների դրության մասին: Շիրվանզադեն բացառիկ դեր է խաղացել հայ դրամատուրգիայի և թատրոնի պատմության մեջ: Դեռ պատանի նա մասնակցել է

սիրողների խմբերին, գրել «Տանու գող» վոդևիլը: Զբաղվել է նաև թատերական քննադատությամբ, հանդես եկել Պ. Աբգարյանի, Սիրանույշի, Հ. Աբելյանի դերակատարումներին վերաբերող ուշագրավ հոդվածներով: Շիրվանզադեն շարունակել է Գ. Սունդուկյանի դրամատուրգիայի ավանդույթները՝ բեմ հանելով նոր շրջանի հայ կյանքը, սոցիալական հակասությունները, քաղաքական կոնֆլիկտները, կենցաղային-բարոյական հարաբերությունները: Նա լայնացրել է դրամատուրգիայի ժանրային սահմանները, հայ գրականության մեջ ստեղծելով կենցաղային, սոցիալական և հոգեբանական («Իշխանուհի», «Եվգինե», «Ուներ իրավունք», «Պատվի համար», «Նամուս»), քաղաքական դրամաներ («Կործանվածը», «Արհավիրքի օրերին»), քաղաքական կատակերգություններ («Շառլատանը», «Մորզանի խնամին»):

1905-1910 թվականներին Շիրվանզադեն ապրել է Փարիզում: Ռուսական առաջին հեղափոխության պարտությունից հետո որոշ ժամանակ տուրք է տվել լիբերալ գաղափարախոսությանը, մի շարք դրամաներում դրսևորել սոցիալական կոնֆլիկտները մեղմելու միտում: Առաջին համաշխարհային պատերազմի մղձավանջը ծանր տպավորություն է թողել գրողի վրա: Բազմաթիվ հոդվածներում նա բացահայտել է այդ աղետի բուն պատճառը, մերկացրել թուրքական իշխանությունների կազմակերպած գազանությունները և մեծ տերությունների խարդավանքները, խոր տազնապ հայտնել հարազատ ժողովրդի ճակատագրի նկատմամբ:

1919 թվականին բուժվելու նպատակով Շիրվանզադեն մեկնել է արտասահման: 1926 թվականին վերադարձել է հայրենիք, հրատարակության է պատրաստել իր երկերի ութհատորյակը:

բ/ Շիրվանզադեի կենսագրական ազդակները նրա ստեղծագործության մեջ

Երկրորդ խումբը ներկայացնում է Շիրվանզադեի ստեղծագործության բնութագիրը: 1883 թվականին «Մշակ»-ում տպագրվել է Շիրվանզադեի առաջին գեղարվեստական երկը՝ «Հրդեհ նավթագործարանում» պատմվածքը, ապա՝ «Գործակատարի հիշատակարանից» վիպակը: Նույն թվականին նա մեկնել է Թիֆլիս, շփվել հայ գրողների, մտավորականների հետ: Շիրվանզադեն մեծ հոգեբան էր: Իր լավագույն երկերում, այդ թվում և «Քառս»-ում, քննել է մարդկային ողբերգության պատճառներն ու ակունքները, տեսել հոգեբանական բարդ երևույթների արտաքին

ազդակները, մասնավորապես՝ սոցիալական հիմքերը: Շիրվանզադեն օժտված էր կերպավորման և տիպականացման մեծ տաղանդով, հասարակական կյանքը ամբողջությամբ պատկերելու ձիրքով: 1898 թվականի հունվարին Շիրվանզադեն երկու տարով աքսորվել է Օդեսա: Այդ շրջանում նա շարունակել է լարված աշխատանքը, գրել «Մելանիա» (1899), «Արտիստը» (1901) վիպակները, «Վարդան Ահրումյան» (1902) վեպի առաջին մասը, որոնց մեջ արտահայտել է իր սոցիալական համակրանքն ու հակակրանքը: «Վարդան Ահրումյան»-ը հայ կապիտալիստի մանկության ու երիտասարդության պատմությունն է: Երգիծական խտացումների շնորհիվ Շիրվանզադեն ստեղծել է բացասական կերպարներ, ցույց տվել, թե ինչպես է ծնվում ու բարձրանում չար ուժը¹:

Հիասքանչ են նաև Շիրվանզադեի պատմվածքները, որոնք հայ գրականության մեջ մի նոր թարմություն բերեցին:

«Արտիստը» պատմվածքում Շիրվանզադեն առանձին ջերմությամբ է ստեղծել պատանի Լևոնի կերպարը, ցույց տվել, թե ինչպիսի ողբերգություն է ապրում գեղեցիկ տարերքով շնչող պատանին, ինչպես են կործանվում նրա երազները, սերը, կյանքը:

զ/ Դիպաշարի ներկայացման հմտությունները

Երրորդ խումբը ներկայացնում է «Արտիստը» պատմվածքի սյուժեն:

Այս պատմությունը 17-18 տարեկան երիտասարդ արտիստ Լևոնի մասին է, որը սիրահարվում է տանտիրուհու աղջկան՝ Լուիզային: Լուիզան լավ ձայն ուներ և պատրաստվում էր գնալ Իտալիա՝ ձայնը մշակելու: Լուիզային դիմավորելու է Կավալարոն Միլանում, որը օպերային երգիչ է: Դրանից հետո Լևոնի մոտ մեծ ցանկություն է առաջանում գնալ Իտալիա՝ Լուիզային տեսնելու: Նա Իտալիա գնալու համար գումար է հավաքում ձախ կոշիկի մեջ: Երբ նա հավաքած է լինում 150 ռուբլի, նրա վրա հարձակվում են փողոցային խուլիգաններ, ուսումնասիրում գրպանները, սակայն ոչինչ չգտնելով՝ խլում հագուստը, այդ թվում նաև՝ կոշիկները: Այդ ընթացքում Լուիզան հասցնում է ամուսնանալ Կավալարալոյի հետ և գնալ Փարիզ:

Այս բոլոր անհաջողությունները նպաստում են, Լևոնը տրվի հարբեցողությանը: Նրա բերանից ամեն օր սկսել էր օդու հոտ գալ: նա գումար վաստակելու համար պանդոկներում նվագում էր, և այնտեղ նրան ստիպում էին օդի խմել: Երբ Լևոնը

¹ Այս մասին տե՛ս Հայ նոր գրականության պատմություն, հատ. 4, Երևան, 1972:

իմացավ Լուիզայի մասին, ներքուստ շատ տխրեց, բայց նա իր տխրությունը ցույց չէր տալիս: Մի օր հեղինակը, Իցկոն և Չաուշենկոն (Լևոնի ընկերները) գնացին այնտեղ, որտեղ Լևոնը հաճախ է լինում, և փորձում էին Լևոնին գտնել, քանի որ նա կորած էր լինում: Ինչ-որ ժամանակ անց գտնվում է Լևոնի դին, այն թրջված էր և սփրթնած: Նրան գտել էին այն նավի տակից, որը պետք է նրան երկու շաբաթ հետո տաներ Իտալիա:

դ/ Պատմվածքի կերպարների ուսուցման հաջորդաշարը

Չորրորդ խումբը ներկայացնում է «Արտիստը» պատմվածքի կերպարները՝ ուշադրությունը բևեռելով Լևոնի կերպարին:

«Արտիստը» պատմվածքում հեղինակը ներկայացնում է շատ կերպարների՝ Լևոնը, նրա ծնողները, հարևանները, Լևոնի ընկերները և այլք: Այն կերպարը, ով ընթերցողի վրա մեծ տպավորություն է թողնում, Լևոնն է: Միայն այն, որ Լևոնը խելացի էր, գրագետ, հետաքրքրասեր, բարեսիրտ և հոգատար, արդեն մեծ տպավորություն է թողնում ընթերցողի վրա: «Աշխարհայացքի ձևավորման ու վարքագծի մշակման, գեղագիտական-բարոյական դաստիարակության, կամքի կոփման ու զգացմունքների հղկման, հուզաշխարհի ազնվացման և հոգևոր հարստության կուտակման անսպառ ակունք է ստեղծագործության հերոսների օրինակը»²:

Այս դեպքում ուսուցիչը կարող է որոշակի լրացուցիչ գիտելիքներ հաղորդել աշակերտներին գրողի կողմից առհասարակ կերպարակերտման արվեստի մասին, կերպարակերտման մի քանի սկզբունքների, որոնք բոլորն էլ առկա են մեր ուսումնասիրության առարկա դարձած պատմվածքում: Հարկ է սովորողների համար բացահայտել կերպարակերտման երեք սկզբունքները՝

1	2	3
Կերպարակերտում գրողի բնութագրի միջոցով	Կերպարակերտում կերպարի ինքնաբնութագրի միջոցով	Կերպարակերտում, երբ մի կերպարը բնութագրում է մյուսին

Ցանկալի է այսքանը ներկայացնելուց հետո աշակերտներին ինքնուրույն աշխատանք հանձնարարել գտնել նշված ստեղծագործության մեջ

² Կիրակոսյան Գ., Հայ գրականության դասավանդման մեթոդիկա, ուսումնասիրողական ձեռնարկ, Եր., ՀԱԱՀ, Եր., 2015, էջ 20:

կերպարակերտման տարբեր տեսակներից օրինակներ, համեմատել խմբային աշխատանքի արդյունքները, համադրել և ամրապնդել գիտելիքները:

Խմբի աշակերտներից մեկը մեջբերում է հատված պատմվածքից.

«Մոտ 16 -17 տարեկան մի պատանի էր, նիհար, գունատ դեմքով, կուրծքը փոքր-ինչ ներս ընկած: Հագած էր մուգ կապտագույն գոտևոր, կարճ բաճկոն, որի կուրծքը զարդարված էր ասրյա խաչաձև ծոպերով և նույն գույնի նեղ վարտիք: Ձեռքին բռնած էր մի կակուղ կանաչագույն գլխարկ՝ փետուրով զարդարված, նման այն գլխարկներին, որ դնում են թափառաշրջիկ հույն անդրիավաճառները կամ իտալացի երաժիշտները: Նրա դեմքի գծերը կանոնավոր էին ու նուրբ, աչքերն ունեին ինչ-որ մելամաղձիկ արտահայտություն: Դա այն երջանիկ դեմքերից էր, որոնք հենց առաջին հայացքով մարդու սրտում շարժում են համակրության զգացում»:

Խմբի մյուս աշակերտը մեջբերում է Լևոնի մոր խոսքերը որդու մասին.

«Զգիտես ինչ է անում նա: Հոր նման տանջում է ինձ: Պարոն,-դարձավ ինձ,-այդ փչացածն իմ միակ տղան է, հասկանո՞ւմ եք, միակ, ուրիշ զավակ չունեմ: Աստված սիրեք, խելքի բերեք նրան: Նա հոր ճանապարհով է գնում...

-Եթե օրինավոր որդի լինեք,- շարունակեց հիվանդը,- ձեզ նման պատվավոր հյուրերին այս խոզաբնում կընդունե՞ր: Տեսնո՞ւմ եք, աթոռներ էլ չունենք: Անամո՛թ, ինչ ես ցցվել փայտի պես: Չե՞ս տեսնում հյուրերիս:

Մյուս աշակերտը շարունակում է իր միտքը.

«Արտիստը» վիպակում Շիրվանզադեն առանձին ջերմությամբ է ստեղծել պատանի Լևոնի կերպարը, ցույց տվել, թե ինչպիսի ողբերգություն է ապրում գեղեցիկ տարերքով շնչող պատանին, ինչպես են կործանվում նրա երազները, սերը, կյանքը:

Ուսուցիչը մի պահ ընդհատում է երեխաներին և հարցնում.

-Հետաքրքիր է, կա՞ն արդյոք այժմ այդպիսի երիտասարդներ, ովքեր չնայած կյանքի դժվարին պայմաններին, մնում են այդքան բարի, խելացի, ձգտող, կամքի ուժով:

Մեկ աշակերտ պատասխանում է.

-Արտիստի կերպարը ինձ համար իրական օրինակ է, որ բարեկրթությունը և կամքի ուժը կենցաղային պայմաններ չեն հարցնում, դրանք կամ լինում են մարդու մոտ ի ծնե, կամ չեն լինում ընդհանրապես:

Մեկ այլ աշակերտ ասում է, որ Լևոնի կերպարն իր համար արժեքը կորցնում այն պահից, երբ նա էլ հոր նման տրվում է հարբեցողությանը: Անդրադառնում են նաև շրջապատող մյուս կերպարներին՝ տանտիրուհուն, Լուիզային, Կավարալոյին, Լևոնի մայրիկին, Իցկոյին և Չաուշենկոյին, հեղինակին, Լևոնի հորը:

Ուսուցիչն առաջարկում է պատմվածքից դուրս գրել անձանոթ բառերը, որպեսզի բառարանի օգնությամբ բացատրեն:

Կշռադատման փուլում ուսուցիչը հարցնում է

1. Ի՞նչ սովորեցիք:

2. Ի՞նչը հավանեցիք, ի՞նչը չհավանեցիք պատմվածքում:

3. Ո՞ր ստեղծագործությունների հետ կգուգահեռեիք «Արտիստը» պատմվածքը՝ կերպարային կամ պլոժետային ընդհանրություններ փնտրելով:

Ջուգահեռներ կտարվեն Նար-Ռոսի «Ես և նա», Մուրացանի «Հասարակաց որդեգիրը» ստեղծագործությունների հետ, կգտնեն նմանություններ և տարբերություններ, կլսեն սովորողների կարծիքները:

4. Ո՞ր բնագավառների հետ է ինտեգրվում ստեղծագործությունը /աշխարհագրություն, երաժշտություն, իտալերեն, ռուսաց լեզու, արվեստ, թատրոն և այլն/: Այս պարագայում հրաշալի հնարավորություն ունենք միջգիտակարգային հետազոտությունների համար, որի գործընթացում էվրիստիկ նպատակներով կներառվեն սովորողները:

5. Ի՞նչ երաժշտություն կընտրեիք պատմվածքի համար:

6. Ինչպե՞ս կվերնագրեիք:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Այսպիսով, հետազոտական աշխատանքի համար ուսումնասիրության առարկա դարձնելով Ալեքսանդր Շիրվանզադեի «Արտիստը» պատմվածքի ուսուցման առանձնահատկությունները՝ մեր եզրահանգումները ամփոփում ենք ստորև:

Մեր հետազոտության համար մեթոդական հիմքը ԽԻԿ համակարգն է, որի խթանման, իմաստի ընկալման ու կշռադատման փուլերում շատ կարևոր է գիտելիքների յուրացման հաջորդականության ապահովումը: Դասի փուլերի հաջորդականության ապահովումը, նոր նյութի հաղորդման, ամփոփման կամ ամրապնդման փուլերի ժամանակ ինտերակտիվ մեթոդների կիրառումը, միջառարկայական ու ներառարկայական կապերի ստեղծումը իրենց հերթին շահագրգռում են պասիվ սովորողներին՝ ամեն կերպ վերջիններիս բերելով ակտիվ դաշտ: Այս պարագայում ակնհայտ է, որ ուսուցիչը կարիք չի ունենա սովորողի ուշադրությունը արհեստական կերպով սևեռել դասին, քանի որ դասի ընթացքն ակտիվ է, S2S բաղադրիչը տեղում է, զանազան փոխգործուն մեթոդները կիրառվում են, ուստի սովորողը սկսում է ցուցաբերել նախաձեռնություն, խմբային կամ անհատական աշխատանքի ժամանակ էլ՝ լավագույն արդյունքներ գրանցելու մղում:

Ալեքսանդր Շիրվանզադեի «Արտիստը» պատմվածքի ուսուցումը ԽԻԿ համակարգով օգնում է ուսուցչին ավելի նպատակային վարել դասը, իրագործել չափորոշային պահանջները, սովորողի մեջ ձևավորել արժեքային համակարգ, զարգացնել սովորողի կարողություններն ու հմտությունները:

ԽԻԿ փուլային ուսուցման հաջորդականությունը լիարժեք հնարավորություն է տալիս դասապրոցեսում ընդգրկելու սովորողներին, նրանց վերլուծական մտածողությունը զարգացնելու, մղելու բանավեճերի, որոնց ընթացքում սովորողների մոտ կձևավորվի ու կզարգանա սեփական տեսակետը հիմնավորելու, պաշտպանելու աստիճանաբար կայունացող ունակություն:

ԽԻԿ ուսուցման ժամանակակից մեթոդը օգնում է բավականին հետաքրքիր և բովանդակալից դարձնելու դասը, նպաստում է ուսուցանվող նյութի առավել

խորքային վերլուծությանը: Այս մեթոդը պետք է կիրառել հատկապես այն ստեղծագործությունների ուսուցման ժամանակ, որոնց մասին վերլուծական խոսքը դպրոցական դասագրքերում համեմատաբար քիչ է, և հիմնվելով միայն դասագրքային վերլուծության վրա՝ հնարավոր չի լինի բազմաշերտ նյութի ընկալում:

Սովորողները մի քանի փուլերով կարողանում են կատարել տարատեսակ աշխատանքներ: Նախ ուսումնասիրում են Ալեքսանդր Շիրվանզադեի կենսագրության այն դրվագները, որոնք էական դեր են խաղացել նրա ստեղծագործության որոշարկման ճանապարհին, բացահայտում են կենսագրական ազդակները: Վերլուծության կենտրոնական հատվածներից է կերպարային համակարգի բացահայտումն ու վերլուծությունը, որի ժամանակ ուսուցիչը սովորողներին ներկայացնում է կերպարակերտման երեք հիմնական սկզբունքները՝ առաջադրանք տալով այդօրինակ հատվածներ դուրս գրել բնագրից: Ի վերջո, առաջադրվում են որոշակի հարցեր, որոնք սովորողների միջև, ինչպես նաև ֆրոնտալ հարցուպատասխանի արդյունավետ շրջանակ են ստեղծում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Այվազյան Հ., Դասի կառուցվածքային տարրերի կիրառումը հանրակրթական առարկանների օրվա պլանների կազման գործընթացում, Երևան, 2014:
2. Զաքարյան Վ., Ափյան Հ., Մանկավարժական միտք, Բազմաբնույթ մտածողության տեսության կիրառության հնարավորությունը ուսուցման գործընթացում, Երևան, 2014:.
3. Կիրակոսյան Գ., Հայ գրականության դասավանդման մեթոդիկա, ուսումնամեթոդական ձեռնարկ, Եր., ՀԱԱՀ, Եր., 2015:
4. Հայ նոր գրականության պատմություն, հատ. 4, Երևան, 1972:
5. Շիրվանզադե Ալեքսանդր, «Արտիստը», Եր., 2018:

**ՀՀ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ, ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ, ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ԵՎ ՍՊՈՐՏԻ ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ
ՎԱՆԱԶՈՐԻ Հ. ԹՈՒՄԱՆՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ**

Հերթական ատեստավորման ենթակա ուսուցիչների վերապատրաստման
դասընթացներ

Հետազոտական աշխատանք

**Գոյականական անդամի լրացումների ուսուցման
առանձնահատկությունները**

Ղեկավար՝ Բ. Գ. Թ., դոցենտ Լիլիթ Պետրոսյան
Կատարող՝ Մարինե Ավետիսյան

ՎԱՆԱԶՈՐ

2022

1

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

Ներածություն	3
Նախադասության երկրորդական անդամների ընդհանուր բնութագիր	5
Գոյականական անդամի լրացումների ուսուցման մեթոդիկան ժամանակակից մեթոդներով	13
Եզրակացություն	15
Գրականություն	16

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Բոլոր ժամանակներում էլ կրթության կազմակերպման կարևորագույն խնդիրներից մեկը դասավանդման բովանդակության արդիականացված կազմակերպումն է: Այդ գործընթացում ուսուցիչը մի շարք այլ գործոններին զուգահեռ պետք է հաշվի առնի նաև նյութի դասավանդումը, որի նպատակադրումը պետք է լինի աշակերտակենտրոն, այսինքն՝ նպատակը պետք է լինի գիտելիքների, հմտությունների, վերլուծական մտածողության և այլ որակների զարգացումը, ոչ թե սոսկ տեղեկատվություն հաղորդելը:

Արդիականությունը: Թեմայի ուսուցման ավանդական ձևերին զուգահեռ տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառությամբ նոր մեթոդների, ձևերի ներկայացում:

Սովորողները հասարակական կյանքում հաճախ հանդիպում են լեզվական սխալների և լեզվական կանոնների խաթարումների, որոնք վերաբերում են նախադասության անդամների անհամաձայնությանը, սխալ խնդրառությանը, խոսքի տրամաբանական և սխալ կառուցվածքին, նախադասությունների անդամների սխալ շարադասությանը, տրոհվող անդամների ոչ ճիշտ կետադրությանը, դրանց արտաբերական հնչերանգին և այլն:

Նպատակը: Բացահայտել գոյականական անդամի լրացումների ուսուցման մեթոդիկական ութերորդ դասարանում:

Միջին դասարաններում քերականական, մասնավորապես շարահյուսական գիտելիքներն ուսուցանվում են երկու փուլով՝ նախագիտելիքներ և գիտելիքներ: Ուսումնասիրության առաջին աստիճանում քննել ենք քերականական նախագիտելիքների ուսուցման առանձնահատկությունները, ներկայացրել նախադասության անդամների դասագրքային ձևակերպումները, ապա ներկայացրել ժամանակակից ուսուցման մի շարք մեթոդներ ու հնարներ՝ օգտվելով կառուցողական կրթության ռազմավարություններից:

Ներկայացված մեթոդները և հնարները կիրառվել են դասավանդման ընթացքում՝ ըստ պետական ծրագրերի և չափորոշիչների:

Աշխատանքում շարահյուսական նախնական գիտելիքները ներկայացված են որպես աշակերտի՝ խոսքի միավորների գիտակցման միջոց, որին հասնելու համար կիրառված են մի շարք հնարներ, ինչպես նաև խոսքային տվյալ կառուցվածքի գծապատկերումը և աղյուսակավորումը:

Նախադասության երկրորդական անդամներն ուսումնասիրելու համար աշակերտները պետք է ունենան գիտելիք՝ գլխավոր անդամների մասին: Երկրորդական անդամների վերաբերյալ առաջին գիտելիքներն ստանում են երկրորդ դասարանում: Ուսուցման և ուսումնառության բնագավառում կարևորվում է տեղեկատվական նորագույն տեխնոլոգիաների կիրառությունը, որը հենվում է ավանդական մեթոդների վրա:

Միջին դասարաններում քերականական, մասնավորապես շարահյուսական գիտելիքներն ուսուցանվում են երկու փուլով՝ նախագիտելիքներ և գիտելիքներ:

ՆԱԽԱՊԱՍՈՒԹՅԱՆ ԵՐԿՐՈՐԴԱԿԱՆ ԱՆՊԱՄՆԵՐԻ ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ԲՆՈՒԹԱԳԻՐԸ

Նախադասության երկրորդական անդամները բաժանվում են երկու հիմնական խմբի՝ նախադասության գոյականական որևէ անդամի լրացումներ ու բայական անդամի լրացումներ: Գոյականական անդամի լրացումներն արտահայտում են որոշչային, վերաբերության, հատկացական հարաբերություններ:

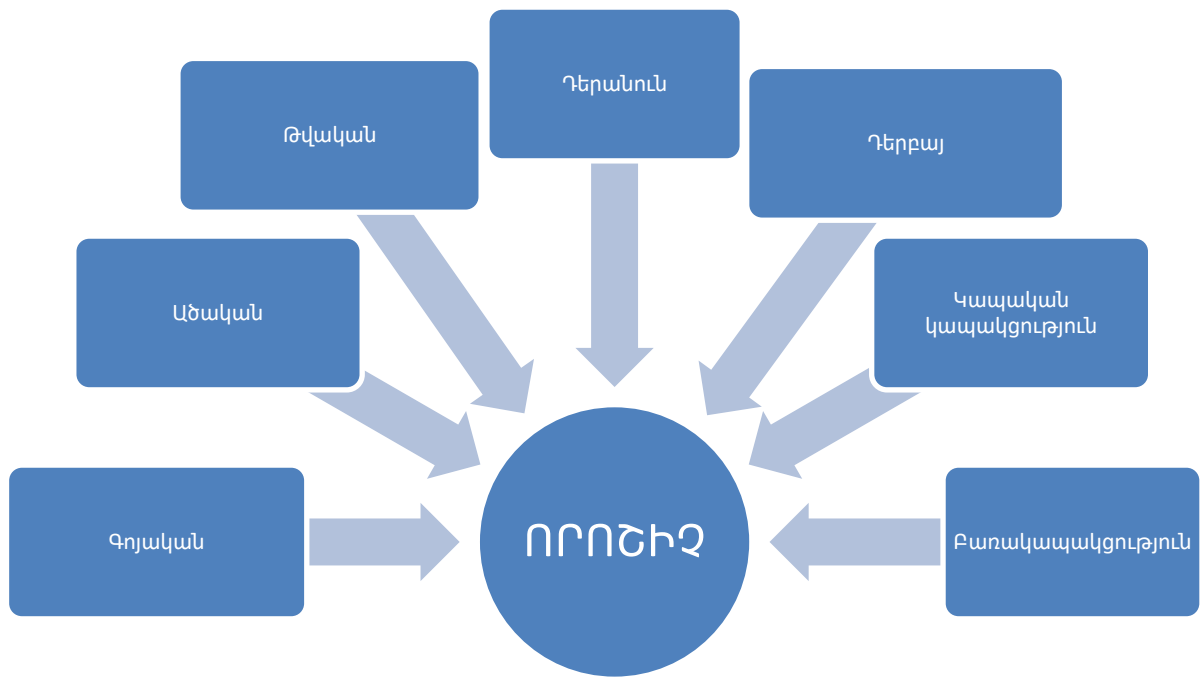
Նախադասության այն անդամը, որն արտահայտված է գոյականով կամ գոյականի դեր կատարող որևէ այլ բառով, կոչվում է գոյականական անդամ:

Նախադասության գոյականական անդամի լրացումները երեքն են՝ որոշիչ, հատկացուցիչ և բացահայտիչ:

Նախադասության գոյականական անդամի լրացումների ուսուցման գործընթացում կիրառվում են մի շարք ժամանակակից մեթոդներ, ինչպիսիք են T-աձև, M-աձև աղյուսակներ, հինգրոպեանոց շարադրանք, մտազրոհ, Վենի դիագրամ, ԳՈՒՍ և այլն:

Որոշիչ: Որոշիչը ածականով, գոյականով, դերբայով, դերանունով, թվականով, մակբայով, դարձվածքային արտահայտություններով, դերբայական դարձվածներով, կապերով ու սրանց խնդիրներով և այլ բառերով ու կապակցություններով արտահայտվող լրացումն է, որ ցույց է տալիս նախադասության որևէ գոյական կամ գոյականացած անդամի որակական, քանակական, վիճակային, դիրքային և այլ հատկանիշներ: Ամենից հաճախ որոշիչ դառնում են ածականները, որոնք, առանց հոդի ու որևէ ձևափոխության գոյականի վրա դրվելով, արտահայտում են առարկայացած որևէ խոսքի մասի որակական, տարբերակիչ առանձնահատկություններ և ծագման, առաջացման հատկանիշներ: Որոշիչը պատասխանում է *ինչպիսի՞նչ, ո՞ր, որքա՞ն, ինչքա՞ն, ինչի՞ց, ինչո՞ւ* հարցերին:

Որոշիչ ունեցող անդամը կոչվում է *որոշյալ*:



Քերականական արտահայտությունների ուսուցումը հատկապես հետաքրքիր է լինում, երբ զուգահեռվում է գեղարվեստական ստեղծագործության ընթերցանությանը: Սույն աշխատանքում «Գոյականական անդամի լրացումներ» թեմայի համար որպես բնագիր ենք ընտրել Ակսել Բակունցի «Մպիտակ ձին» պատմվածքը¹:

«Որոշիչ» թեմայի ուսուցումը զուգահեռվում է «Մակդիր» թեմայի ուսուցմանը: Գեղարվեստական խոսքում որոշիչները խոսքը դարձնում են հուզական, զգացմունքային ու գունեղ ուպատկերավոր: Հայտնի է, որ բոլոր մակդիրները որոշիչներ են, իսկ ամեն որոշիչ չէ, որ մակդիր է: «Մակդիրը լեզվի պատկերավորման միջոց է, այլաբերության տեսակ, ոճական այնպիսի հնարանք, որի միջոցով տրվում է առարկայի, երևույթի, երբեմն նաև գործողության ոչ թե հիմնական ու բնորոշ, տրամաբանական տարբերակիչ հատկանիշը, այլև նրա գեղարվեստական, պատկերավոր, գեղագիտական բնութագրությունը»: Սրանց հիմնական հատկությունն այն է, որ ունեն փոխաբերական իմաստ: Մակդիրների պատկերավորությունն ու ուժգնությունը հաճախ պայմանավորվում են նրանց

¹ Ա. Բակունց, Ստեղծագործությունների ժողովածու, Ե., 2011, էջ 76

անսպասելի կիրառությամբ»², օրինակ՝ *Այգուս էրիտասարդ կեռասենիները մրսում էին: Հնձած արտերի վրա իջել էր պայծառ տիտրություն:*

Որոշիչը որոշյալի նկատմամբ կարող է լինել նախադաս և հետադաս: Նախադաս դիրքում որոշիչը չի տրոհվում: Համասեռ որոշիչներն իրարից տրոհվում են ստորակետով:

Համասեռ	Անհամասեռ
Հանդարտ, մեղմ բնավորություն	մայրական քնքուշ սեր
Միրուն, քնքուշ խոսքեր	այնքան նուրբ գործվածք
Պարզ, ազնիվ հոգի	շատ կարծր նյութ
Մեծ, բարձրահարկ շենք	չափազանց կարևոր ասելիք

Հետադաս շարադասությունը կոչվում է շրջուն: «...Շրջուն շարադասությունը ասացվածքը բանաստեղծական է դարձնում, խոսքին եռանդ և հաստատուն, ազնիվ ընթացք է տալիս այն ժամանակ, երբ գործածվում է հարմար, տեղին և բնականորեն, լեզվի ոգու համեմատ, թե չէ անբնական շեղումները լեզուն միայն երկդիմի, մութն են դարձնում և զրկում սովորական խոսքի կենդանությունից ու կորովից»³:

Հետադաս որոշիչը որոշյալից բաժանվում է բուրով, իսկ նախադասության մնացած մասից՝ ստորակետով, օրինակ՝ *Յուլիը նրանց ձին էր՝ կապտավուն մորթիով, որի վրա, ինչպես աստղերը, ցրված էին սպիտակ նշաններ: Մի կապտավուն ձի՝ երկար, ծալվեծալ բաշույ, բոլորովին մերկ, կատաղած վագում էր հրապարակով:*

«Որոշիչ» թեմայի ուսուցման ավարտին կարելի է հանձնարարել ստեղծագործական բնույթի տարբեր առաջադրանքներ, որոնց դեպքում աշակերտը կկարողանա կիրառել իր անցած քերականական գիտելիքները՝

- բնագրում գտնել որոշիչները, դրանք փոխարինել հոմանիշներով,
- բնագրից դուրս գրել որոշիչները և որոշել դրանց խոսքիմասային պատկանելությունը,
- բնագրում գտնել հետադաս որոշիչները և կետադրել,
- կազմել նախադասություններ մակդիր-որոշիչներով:

² Եզեկյան Լ., Ոճագիտություն, Ե., 2003, էջ 334:

³ Մբեղյան Մ., Հայոց լեզվի տեսություն, Ե., 1965, էջ 543:

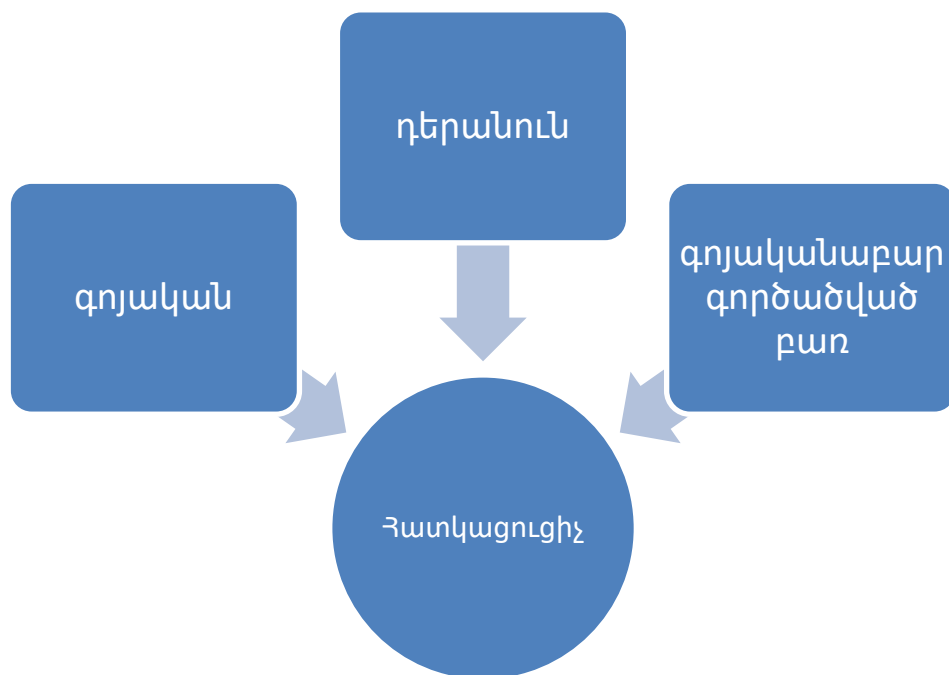
Դասընթացի ավարտին աշակերտը կիմանա որոշի շարադասությունը և կետադրությունը, որոշի արտահայտությունը, որոշի մակդիրային կիրառությունը, բազմակի կամ ծավալուն հետադաս որոշիչների կետադրությունը:

Հատկացուցիչ: Հատկացուցիչը սեռական հոլովով արտահայտված գոյականական անդամի լրացումն է, որ հիմնականում առարկան որոշում է ստացական հարաբերությամբ՝ ցույց տալով պատկանելություն, հատկացում, վերաբերում, սերում (ծագում): Հատկացուցիչը որոշից տարբերվում է նրանով, որ արտահայտում է երկու առարկաների հարաբերություն: Արտահայտման տեսակետից հատկացուցիչը ավելի ճկուն է, քան որոշիչը: Ամեն խոսքի մաս կարելի է սեռական հոլովով առարկայացնել և դարձնել հատկացուցիչ:

Հատկացուցիչ ունեցող լրացյալը (գերադաս անդամը) կոչվում է հատկացյալ: Շարադասությամբ հատկացուցիչը նախորդում է հատկացյալին: Եթե հատկացուցիչի և հատկացյալի միջև առկա է նախադասության այլ անդամ (օրինակ՝ որոշիչ), ապա հատկացուցիչն այդ անդամից տրոհվում է բուխով:

Հատկացուցիչը պատասխանում է *ո՞ւմ, ինչի՞, ինչերի՞* հարցերին:

Հատկացուցիչն արտահայտվում է գոյականով, դերանունով, գոյականաբար հանդես եկող ածականով, թվականով, անկախ դերբայներով:



Ժամանակակից հայերենում հատկացուցիչը սովորաբար դրվում է հատկացյալից առաջ, սակայն այն գեղարվեստական խոսքում գործածվում է նաև շրջուն շարադասությամբ, օրինակ՝ *Ձին զգաց գետի սասնությունը: Երկուսի տեսքից էլ երևում էր, որ քաղաքից են: Նրանց ներկայությունը հուսադրում էր նրան: Ազատվածների վրա բարձել էին մնացած ձիերի համետները:* Հատկացուցիչը հատկացյալից չի տրոհվում ո՛չ նախադաս, ո՛չ հետադաս դիրքերում: Նրանց տրոհումը կատարվում է այն ժամանակ, երբ հատկացյալը հատկացուցչից հեռանում է ծավալուն նախադաս որոշիչ ունենալու պատճառով: Այդ դեպքում հատկացուցչի վրա դրվում է բուժ, օրինակ՝ *Քաղցած ձիերը պոկոտում էին փողոցի՝ չոր և հազար սմբակի տրորած խոտը: Արևի՝ արդեն մայր մտնող շողերը հրդեհել էին ամպերը, ներկել արևոտ գույնով:*

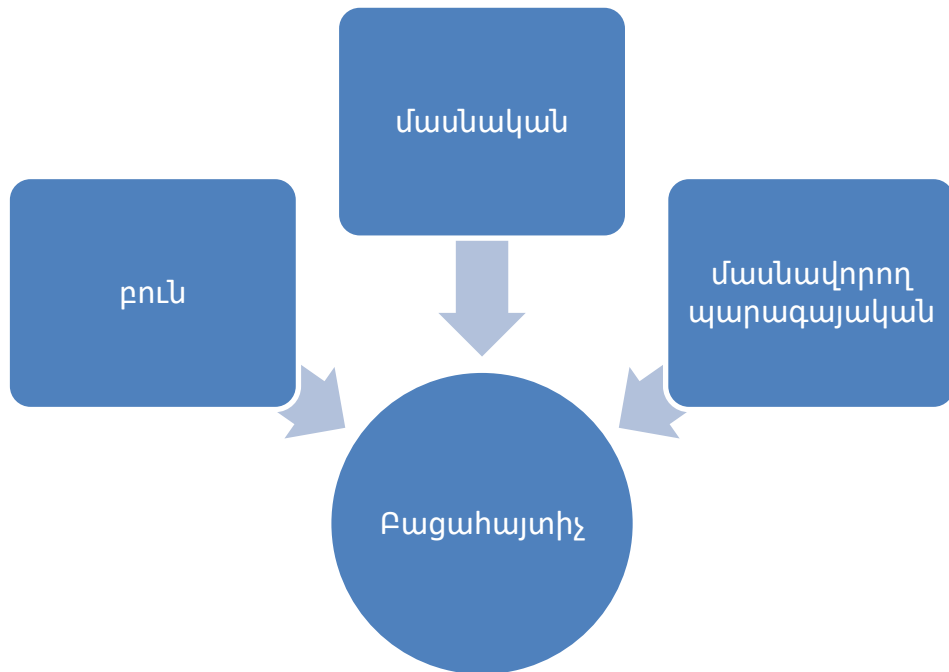
Հատկացուցիչ թեմայի ուսուցման ավարտին ևս կարելի է հանձնարարել ստեղծագործական բնույթի տարբեր առաջադրանքներ, որոնց դեպքում աշակերտը կկարողանա կիրառել իր անցած քերականական գիտելիքները՝

- տրված գոյականները որպես հատկացուցիչ գործածել նախադասությունների մեջ,
- կազմել նախադասություններ՝ հատկացուցիչները արտահայտելով գոյականով, դերանունով, գոյականաբար գործածված այլ խոսքի մասերով,
- տեքստից դուրս գրել հատկացուցիչները և որոշել դրանց շարադասությունը (ուղիղ և շրջուն),
- կետադրել տրված նախադասությունները⁴:

Բացահայտիչ: Բացահայտիչը գոյականական անդամի լրացումն է, որ ցույց է տալիս լրացյալի ով կամ ինչ լինելը: Բացահայտիչ ունեցող գերադաս անդամը կոչվում է բացահայտյալ: Բացահայտյալի ու բացահայտչի միջև եղած արտասանական դադարը խոսքում արտահայտվում է կետադրական նշանով:

⁴ Տողանյան Ն. , Թովմասյան Թ. , Գրիգորյան Լ. , Մեթոդական ձեռնարկ, Ե., 2012:

Բացահայտիչը լինում է նախադասության գոյականով կամ առարկայանիշ դերանունով արտահայտված ցանկացած անդամի լրացում և պատասխանում է նույն անդամին տրվող հարցին: Բացահայտիչը որոշից և հատկացուցից տարբերվում է նրանով, որ եթե վերջիններս իրենց լրացյալների նկատմամբ կարող են ունենալ և՛ նախադաս, և՛ վերջադաս կիրառություն, բացահայտչի շարադասությունը կայուն է, այսինքն՝ բացահայտիչը միշտ դրվում է բացահայտյալից հետո: Նրանց տեղերը փոխելիս փոխվում է պաշտոնը. բացահայտիչը դառնում է բացահայտյալ, իսկ բացահայտյալը՝ բացահայտիչ: Այսպիսով՝ բացահայտիչն ունի քերականական կայուն ձևավորում՝ շարադասություն: Բացահայտչի շարահյուսական կապակցության եղանակը համաձայնությունն է: Բացահայտչի տրոհումը պարտադիր է, ունի հնչերանգային դադար:



Բուն բացահայտիչ: Բուն բացահայտիչը իր լրացյալի՝ բացահայտյալի կրկնությունն է այլ բառով (բառերով) կամ բառակապակցությամբ, որը ամբողջացնում, հստակեցնում է բացահայտյալի էությունը: Այն հիմնականում արտահայտվում է գոյականներով, իսկ մյուս խոսքի մասերը բացահայտչի պաշտոն կատարում են միայն գոյականաբար գործածվելիս, օրինակ՝ *Եվ քաղաքի փշալարյա վանդակում աղիողորմ վրնջում էր իր հույսը՝ իր Ցոլակը: Ամենից առաջ խոսեց դարբին Ավագի տղան՝ շիլ Իվանը...*

Բացահայտիչը, ինչպես և բացահայտյալը կարող են արտահայտվել ոչ միայն բառով, այլև բառակապակցությամբ: Երբ բացահայտիչն արտահայտվում է բառակապակցությամբ, նրա գերադաս անդամը՝ բուն բացահայտիչն է համաձայնում բացահայտյալին: Երբ երկուսն էլ բառակապակցություններ են, համաձայնում են երկուսի գերադաս անդամները:

Բուն բացահայտիչը բացահայտյալից միշտ տրոհվում է բութով, իսկ նախադասության մյուս անդամներից՝ ստորակետով՝ բացառությամբ չորս դեպքերի.

1. բացահայտիչն ու բացահայտյալը դրված են սեռական հոլովով,
2. բացահայտիչը գործածվում է կապի հետ,
3. բացահայտչին հաջորդում է **է** շաղկապը
4. բացահայտչին հաջորդում է օժանդակ բայ:

Օրինակներ՝ Միմոնը լսեց իր հարևանի՝ *Սաքու տղայի ձայնը: Գիլանց Մուքին՝ այդ ալեհեր ծերունին էր լռությունը խախտողը: Վասպուրականի տերը՝ Գագիկ Արծրունին էր հրավիրել Աբասին: Որդին՝ Միքայելն էլ անվերադարձ հեռացավ:*

Մասնական բացահայտիչ: Ի տարբերություն սովորական բացահայտչի՝ մասնական բացահայտիչը լիովին չի կրկնում իր բացահայտյալին, այլ բացահայտում է նրա մի կողմը, մի հատկանիշը, ուստի նա բացահայտյալին կապակցվում է *որպես, իբրև, ինչպես* կապերով: Մասնական բացահայտիչը, ի տարբերություն բուն բացահայտչի, որի շարադասությունը կայուն է, ունի ազատ շարադասություն: Մասնական բացահայտիչները բացահայտիչների հետ ունեն հոլովական և թվային համաձայնություն, իսկ դիմային և հոդով համաձայնություն սովորաբար չունեն, օրինակ՝ *Որպես բնական ամրություններ՝ լեռները չորս կողմից շրջապատել են Մուշի դաշտավայրը: Իբրև զարգացած մարդ՝ նա ծանոթ էր դպրության գաղտնիքներին:*

Մասնավորող պարագայական բացահայտիչ: Բացահայտչի այս տեսակը վերաբերում է միայն տեղի և ժամանակի պարագաներին: Այն ավելի է կոնկրետացնում ու որոշակի դարձնում գործողության կատարման տեղն ու ժամանակը:

Մասնավորող պարագայական բացահայտիչը իր բացահայտյալի հետ սովորաբար չի համաձայնում ո՛չ թվով, ո՛չ էլ հոլովով, օրինակ՝ *Երկու լեռնաշղթայի արանքում՝ նեղ հովտի վրա, ընկած է այն փոքրիկ քաղաքը... Միայն ներքևը՝ ուռիների*

ստվերում, ննջում էին կովերը: Մի անգամ էլ՝ շատ տարիներ առաջ, ճոնչաց այգու դռնակը:

«Բացահայտիչ» թեմայի ուսուցման ավարտին ևս կարելի է հանձնարարել ստեղծագործական բնույթի տարբեր առաջադրանքներ, որոնց դեպքում աշակերտը կկարողանա կիրառել իր անցած քերականական գիտելիքները.

- տեքստում գտնել բացահայտիչները և որոշել դրանց տեսակը,
- տրված նախադասություններից դուրս գրել բացահայտիչները և որոշել նրանց արտահայտությունը,
- տեքստում որոշել բացահայտչի շարադասությունը և ճիշտ կետադրել,
- կազմել նախադասություններ նախադաս, միջադաս, վերջադաս մասնական բացահայտիչներով և կետադրել:

Հաղորդված գիտելիքները ամրապնդելու և աշակերտների մեջ գործնական կարողության վերածելու համար պետք է մի շարք վարժություններ կատարել: Օրինակ՝ կարելի է տրված բնագիրն արտագրել և համադաս անդամների միջև բաց թողնված ստորակետները դնել, ինչպես նաև թելադրությամբ գրված բանգրերում համադաս անդամների միջև ստորակետ դնելու առաջադրանքներ կատարել: Պետք է այսպիսի քերականական բոլոր վարժությունների ու գրավոր վարժությունների կատարման ընթացքում ուշադրություն դարձնել, որ ինչպես նախադասության համադաս անդամների ճանաչումն ու տարբերակումը, այնպես էլ այդ գիտելիքի գործնական կիրառությունը աշակերտների մեջ վերածվի կարողության ու հմտության⁵:

⁵Տեր-Գրիգորյան Ա., Հայոց լեզվի մեթոդիկա, Եր., 1980, էջ 332-338:

**ԳՈՅԱԿԱՆԱԿԱՆ ԱՆԴԱՄԻ ԼՐԱՑՈՒՄՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱՆ
ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՄԵԹՈԴՆԵՐՈՎ**

Նորագույն մանկավարժական տեխնոլոգիաներն առաջադրում են դասը կազմակերպել հետաքրքիր և ուշագրավ հարցի առաջադրմամբ՝ ուսուցումը կառուցելով առաջնային գաղափարների շուրջ: Շարահյուսական գիտելիքների յուրացման գնահատականները կատարում ենք ուսուցման գործընթացում՝ հատկապես գործնական պարապմունքների ժամանակ, երբ աշակերտները սովորած գիտելիքները փորձում են կիրառել խոսքում՝ հայերենի ճիշտ քերականական օրենքների գործածումով՝ ներկայացնելով հայոց լեզվի դասերին ներկայացվող բնագրերը:

Մանկավարժական նորագույն տեխնոլոգիաների կիրառման ժամանակ շարահյուսական գիտելիքների վերաբերյալ ուսումնական ծրագրերը ներկայացվում են որպես ամբողջություն՝ կարևորելով ընդհանուր հասկացությունները՝ նախադասություն, նախադասության գլխավոր և երկրորդական անդամներ, նախադասության տեսակները՝ ըստ հնչերանգի և այլն: Յուրաքանչյուր քերականական գիտելիք ուսուցանվում է՝ ըստ աշակերտների առաջադրած հարցերի:

Նորագույն տեխնոլոգիաներով կազմակերպվող դասընթացը առաջադրում է ուսումնական ծրագրով նախատեսված առաջադրանքները հենել փաստերի, տեղեկությունների վրա՝ աշակերտին դիտելով որպես մտածող անհատ: Այս դեպքում ուսուցիչը հիմնականում փոխներգործուն մոտեցում է ցուցաբերում՝ միջնորդի դեր կատարելով աշակերտների և միջավայրի միջև: Ուսուցիչը ձգտում է իմանալ աշակերտի տեսակետները՝ նրա ներկա գաղափարները, ընկալումները հասկանալու և հաջորդ դասերին դրանք օգտագործելու նպատակով⁶: Տեղեկատվական տեխնոլոգիաներն աճող և մեծացող դրական միտում են հասարակությունից և պետությունից պահանջելով մեծ ուշադրություն

Այսօր կապի և տեղեկատվական միջոցների շնորհիվ աշխարհը շատ է փոխվել: Այն ունի ինչպես դրական, այնպես էլ բացասական ազդեցություն ողջ հասարակության համար: Բացասական ազդեցություն էմ համարում

⁶Կառուցողական կրթության հիմունքները և մեթոդները, Ձեռնարկ ուսուցիչների համար, Երևան, 2004, էջ 34:

կախվածությունը նորագույն տեխնոլոգիաներից, սակայն սա նույնպես ունի դրական կողմ. եթե չլինեն նորագույն տեխնոլոգիաները, ինչպե՞ս կարող էինք նորարարություններ մտցնել մեր առօրյայում: Այնուամենայնիվ, մեր կարծիքով դրական կողմերն առավել են:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Նախադասության երկրորդական անդամների ուսուցումը միջին դասարաններում շարահյուսական գիտելիքների հիմքն է:

Ըստ ծրագրի՝ աշակերտները միջին դասարաններում սովորում են նախադասության գլխավոր և երկրորդական անդամների մասին միջին մակարդակի գիտելիքներ, որոնք էլ հիմք են հանդիսանում հետագայում գիտելիքների առավել լայն պաշար ստանալու:

Որպես հիմնական բաժին՝ նախադասության երկրորդական անդամների մասին տարրական գիտելիքները ձեռք են բերում՝ սկսած երկրորդ դասարանից:

Նախքան նախադասության երկրորդական անդամների մասին գիտելիք տալը աշակերտները պետք է իմանան նախադասության գլխավոր անդամների մասին, որոնց հիման վրա էլ պատկերացում կկազմեն երկրորդական անդամների մասին:

«Նախադասություն» թեմայի ուսուցման փուլում աշակերտները բացահայտում են գլխավոր և երկրորդական անդամների էությունը. գլխավոր անդամները նախադասության հիմքն են և արտահայտում են նախադասության հիմնական միտքը, գիտելիք են ձեռք բերում, որ երկրորդական անդամները կամ գոյականական և բայական անդամների լրացումները ճշգրտում, կոնկրետացնում, լրացնում են գլխավոր անդամների էությունը:

Գոյականական անդամի լրացումների մասին գիտելիքներն ամփոփվում են գրավոր աշխատանքների շրջանակներում, որոնց արդյունքում պարզվում է, թե աշակերտներն ինչպես են միմյանցից տարբերակում այդ լրացումները:

Գոյականական անդամի լրացումներ թեմայի ուսուցման նպատակն է սովորողների բանավոր և գրավոր խոսքի զարգացումը, որը իրականանում է, սովորողների գործուն մասնակցության ապահովման ճանապարհով՝ ապահովելով նրանց ճանաչողական, հաղորդակցական, համագործակցային, ստեղծագործական կարողությունների ձևավորումը, զարգացումը և ամրապնդումը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Աբրահամյան Ս., Առաքելյան Վ., Քոսյան Վ., Հայոց լեզու, Երևան, 1975
2. Ասատրյան Մ., Ժամանակակից հայոց լեզու, Երևան, 1987
3. Ծրագիր 8-րդ դասարան, Հայոց լեզու
4. Հանրակրթական հիմնական դպրոցի առարկայական չափորոշիչ
5. Տեր-Գրիգորյան Ա., Հայոց լեզվի մեթոդիկա, Երևան, 1980
6. Կառուցողական կրթության հիմունքները և մեթոդները, Ձեռնարկ ուսուցիչների համար, Երևան, 2004
7. Եզեկյան Լ., Ոճագիտություն, Ե., 2003
8. Աբեղյան Մ., Հայոց լեզվի տեսություն, Ե., 1965
9. Բակունց Ա., Ստեղծագործությունների ժողովածու, Ե., 2011
10. Տողանյան Ն. , Թովմասյան Թ. , Գրիգորյան Լ. , Մեթոդական ձեռնարկ, Երևան, 2012

ՀՀ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ, ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ, ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ԵՎ ՍՊՈՐՏԻ ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ
ՎԱՆԱՁՈՐԻ ՀՈՎՀ. ԹՈՒՄԱՆՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ

Հերթական ատեստավորման ենթակա ուսուցիչների
վերապատրաստման դասընթացներ

Բեգլարյան Լիանա

Համո Սահյանի քանաստեղծական աշխարհը

Հետազոտական աշխատանք

Ղեկավար՝ Բ.Գ.Թ., դոցենտ Վալերի Փիլոյան

Բովանդակություն

Ներածություն	4
1. Համո Սահյանի բանաստեղծական ժողովածուները և ստեղծագործության մոտիվները	5
2. Մանրամասների մեջ ամբողջացող աշխարհը. անձնավորված աշխարհի պատկերը Սահյանի ստեղծագործության մեջ.....	7
3. Գեղարվեստական պատկերավորման համակարգը: Տաղաչափությունը	22
Եզրակացություն.....	29
Օգտագործած գրականության ցանկ.....	31

Ներածություն

Նա բնության մեջ փնտրում էր մարդուն:

Շչոբս Դավթյան

Համո Սահյանի պոեզիան հայ ժողովրդի՝ դարերից եկող մշակույթի հավերժական արժեքներից է: Նրա պոեզիան մեր ազգային քնարերգության արմատական ավանդների շարունակությունն է: Համո Սահյանը XX դարի 2-րդ կեսի հայ ազգային, խոհափիլիսոփայական պոեզիայի երևելի ներկայացուցիչներից է: Նրա ստեղծագործությունն առանձնանում է հայրենի բնաշխարհի ու մարդու նկատմամբ անհուն սիրով և բնապատկերների զեղարվեստական բազմազանությամբ:

Սահյանի բանաստեղծական ինքնությունը առերևույթ պարզության մեջ բարդ է բավականին, և նա իսկապես մեր նորագույն պոեզիայի առանցքային երևույթներից է տեսակով ու շարունակությամբ: Այդ խոհը հյուսվում է հայրենիներին ներհատուկ արտաքին պարզ-շիտակության մթնոլորտում՝ ցոլացնելով հայ բանաստեղծության ներքին լույսն ու խռովքը, պարզորեն հանճարեղ, միամտորեն իմաստուն երակը, որ ննջում է լեռնաշխարհի ամեն թուփ ու քարի մեջ: Ու սպասում, որ բանաստեղծի մատը անի նախնական «հմայական» շարժումը, դիպչի ու կենդանացնի:

Աշխատանքս բաղկացած է ներածությունից, երկու գլուխներից, թեմայի վերաբերյալ եզրակացություններից և թեմայի վերաբերյալ օգտագործված գրականության ցանկից:

1. Համո Սահյանի բանաստեղծական ժողովածուները և ստեղծագործության մոտիվները

Համո Սահյանի մուտքը գրականություն պետք է համարել 1944 թվականը: «1944 թվականին շարքային նավաստի էի ռազմածովային նավատորմում: Նոր էի գրել «Նաիրյան դալար բարդին»: Մի քանի ուրիշ բանաստեղծությունների հետ ուղարկել էի Երևան, Ստեփան Ջորյանին: Ո՞վ գիտի՝ վաղը ինչ է լինելու ռազմական նավաստու և այն նավի հետ, որի վրա գտնվում էի ես. բանաստեղծությունները կապրեին...»¹:

Շարքային նավաստի Գրիգորյանը պիտի հռչակվեր ոչ միայն նավի անձնակազմի շրջապատում, այլև ամբողջ Հայաստանում, որովհետև «Նաիրյան դալար բարդին» տպագրել էին նաև Հայաստանի, Բաքվի և Արցախի հայկական թերթերը: Դա էլ առիթ է ծառայել, որ Սահյանին երկարատև արձակուրդ տան, իսկ հետագայում էլ ազատեն զինվորական ծառայությունից:

1944 թվականին Երևանում հանդիպում է կազմակերպվում Համո Սահյանի հետ, որտեղ նրա «Որոտանի եզերքին» բանաստեղծական շարքի մասին զեկուցում է կարդում Ստեփան Ջորյանը՝ ըստ էության լայն ճանապարհի բացելով երիտասարդ բանաստեղծի առջև: Այդ հանդիպումը հսկայական հետք է թողել դեռևս իր գրական երախայրիքը չըմբռնած երիտասարդ բանաստեղծի ճակատագրի վրա: Այնուհետև ջերմ հանդիպումներ են կազմակերպվում Բաքվում, որտեղ նրան սպասում էին հայկական գրական շրջաններում եղած ընկերները և «Կոմունիստ» հայկական թերթի աշխատողները:

1945 թվականին Համո Սահյանն աշխատանքի է անցնում Բաքվի «Կոմունիստ» թերթում, որով և սկսվում է նրա կյանքի երկրորդ հատվածը այդ հայաշատ քաղաքում: Այդ տարվանից էլ սկսվում է Բաքվի, Արցախի և դրանց հարակից տարածքներում ադրբեջանցիների սկսած քաղաքականության ամենավճռական փուլը: Այդ քաղաքականությունը մի կողմից խարսխված էր տնտեսության մեջ աշխատանքի բաժանման ադրբեջանական մոդելի, մյուս կողմից՝

¹ «Համո Սահյան. բանաստեղծը, մտածողը, մարդը» ժողովածու, Երևան, 2001, էջ 231-232:

հայապահպանության ջատագով հայ մտավորականության նկատմամբ հալածանքի վրա: Այդ ամենը խորը ազդեցություն թողեցին նաև Համո Սահյանի վրա: Պատահական չէ, որ 20 տարուց ավելի ապրելով Բաքվում՝ գրողն այդ քաղաքի մասին ոչ մի գործ չստեղծեց:

1951 թվականին արդեն Սահյանը տեղափոխվում է Երևան և տպագրության հանձնում բանաստեղծությունների երեք ժողովածուները՝ «Որոտանի եզերքին» «Առագաստ», «Սլացքի մեջ»: Նույն տարում աշխատանքի է անցնում «Ավանգարդ» թերթի խմբագրությունում՝ որպես գրականության և արվեստի բաժնի վարիչ:

Համո Սահյանի բանաստեղծական ժողովածուները ժամանակի մեջ պատկերագծում են գեղարվեստական մտածողությամբ ու զգացողությամբ միասնական, ձույլ մի ամբողջություն, ուր շերտ առ շերտ հյուսված ու դարսված են նրա բանաստեղծական խոհը կառուցակազմող համամարդկային, ազգային, բնաշխարհիկ ու ներանձնական նստվածքները: Սահյանի բանաստեղծական ինքնությունը առերևույթ պարզության մեջ բարդ է բավականին, և նա իսկապես մեր նորագույն պոեզիայի առանցքային երևույթներից է տեսակով ու շարունակությամբ: Այդ խոհը հյուսվում է հայրենիքին ներհատուկ արտաքին պարզ-շիտակության մթնոլորտում՝ ցուցնելով հայ բանաստեղծության ներքին լույսն ու խռովքը, պարզորեն հանճարեղ, միամտորեն իմաստուն երակը, որ ննջում է լեռնաշխարհի ամեն թուփ ու քարի մեջ: Ու սպասում, որ բանաստեղծի մատը անի նախնական «հմայական» շարժումը, դիպչի ու կենդանացնի:

Բնությունը Սահյանի պոեզիայի հողն է, պատվանդանը և զինանոցը, որտեղից նա վերցրել է պատկերներ, գույներ ու ձևեր: «Քարափների երգը» (1968 թ.), «Տարիներս» (1970 թ.), «Սեզամ, բացվիր» (1972 թ., ՀԽՍՀ Պետական մրցանակ՝ 1975 թ.), «Իրիկնահաց» (1977 թ.), «Ժայռից մասուր է կաթում» (1979 թ.), «Կանաչ-կարմիր աշունե» (1980 թ.), «Տոհմի կանչը» (1981 թ.), «Դադձի ծաղիկ» (1986 թ.), «Ինձ բացակա չղնեք» (1998 թ., հետմահու) ժողովածուներում բանաստեղծն անձնավորել է բնությունը, ներկայացրել մարդու և բնության հավերժ կենդանի կապը:

2. Մանրամասների մեջ ամբողջացող աշխարհը, Անձնավորված աշխարհի պատկերը Սահյանի ստեղծագործության մեջ

Բնության հուզական և գեղագիտական ընկալման մի գողտրիկ պատկեր է «Անտառում» բանաստեղծությունը: Աշնան նիրհող անտառը բանաստեղծության մեջ կենդանություն է ստանում, շնչավորվում՝ ձեռք բերելով մարդկային վարքագծին բնորոշ հատկանիշներ:

Եղյամն էր սնկի գլուխն արծաթում,
Մրսում էր կարծես վայրի նշենին,
Հանգստանում էր հողմը բացատում՝
Ականջն ամպրոպի ազդանշանին:

Եղնիկի հորթը, մամուռը դնչին,
Թռչում էր իր մոր բառաչի վրա,
Եվ որսկանը թաց խոտերի միջին
Կորած հետքերն էր որոնում նրա:

Բանաստեղծը կարծես հասկանում է բնության լեզուն, ընթերցողի համար թարգմանում է բնության շրջյունը, սոճու և եղննու խաղաղ գրույցը, անտառային կյանքի անշշուկ գաղտնիքները:

Անտառը գործողության մեջ է մտնում սեփական տարրերի շարժման միջոցով, ապրում է ինքնուրույն կյանքով: Սունկը, եղնիկը, որսկանը, փայտահատն ու անտառապահը, խարույկը անտառին բնորոշ մթնոլորտ են ստեղծում, բացում սովորական աչքի համար անտեսանելի հարուստ մի աշխարհ, և բնապատկերը ձեռք է բերում նաև ճանաչողական նշանակություն:

Փայտահատը հին երգն էր կրկնում
Եվ տաք սդոցն իր յուղում էր կրկին,
Թեղին անտարբեր ականջ էր դնում
Տապալված կաղնու խուլ հառաչանքին:

Անտառապահի տնակի առաջ
Խարույկն իր խաղաղ ծուխն էր ծածանում,
Եվ խարույկի մոտ եղնին կանաչ
Սոճու հետ սիրով գրույց էր անում...

Անտառային այս առօրյան մեծ խորհուրդ ունի. ինչպես մեծ տիեզերքում, այնպես էլ անտառում կյանքն ու մահը ապրում են կողք կողքի, կաղնին տապալվել է, թեղին շարունակում է անտարբեր ապրել: Անտառի մարդկայնացման այս ճանապարհով գրողը հաստատում է տիեզերքի միասնականության գաղափարը:

Բանաստեղծության յուրաքանչյուր տողի ու պատկերի հետևում զգացվում է գրողի հուզական վերաբերմունքը: Նա բնության երևույթների սառը արձագանքողը չէ, նրա հույզն է պատկերը դարձնում խոսուն ու գեղեցիկ:

Սահյանի պոեզիան առանձնանում է հայրենի բնաշխարհի ու մարդու նկատմամբ սիրով, բնության խորքային էության բացահայտումներով, բնապատկերների գեղանկարչական բազմազանությամբ, խոսքի ժողովրդաբանահյուսության կառուցմամբ:

Համո Սահյանի մարդ-բնության կապը բնութագրող ստեղծագործություններում առանձնակի տեղ է գրավում նաև հոր կերպարը: Հայրն էլ էր հայրենիքի արտացոլանքը, հայրենասիրական զգացմունքների մարմնավորողը: 1986 թվականին տպագրված ժողովածուի («Դաղձի ծաղիկը») բանաստեղծություններից մեկում Սահյանը գրում է.

Ես հորս հոտն եմ առնում
Ավերակ մեր տան քարերից,
Հին այգու հին ծառերից,
Ես նրա կարոտն եմ առնում:
Խորհուրդն եմ լսում նրա
Իմ շուրջը պայթող բառերից:

Բայց միայն ավերակ տանից չէ, որ բանաստեղծն առնում է հոր հոտը, նաև բնությունից, սարի ու թփից, որոնք պահել ու պահպանել են հոր ոտնահետքերը.

Տատնա սար, սար հորահոտ,
Ես գամ ու քո հոտը առնեմ,
Ամեն մի ցաված տեղիս
Նոր ծլած քո խոտը առնեմ,
Այտերիս՝ կակաչներիդ
Ալ կարմիր ամոթը առնեմ,
Մեզանից Սասնա սարիս
Ու հորս կարոտը առնեմ:

«Քարափների երգը» բացառիկ դեր ու կշիռ ունի Սահյանի պոեզիայում: Այն հնարավորինս բյուրեղացած կառույց է, ուր համաչափորեն ներդաշնակ գոյակցում են տարածաժամանակային բոլոր իրողությունները: Սահյանը կարողանում է ճեղքել ժամանակը՝ յուրաքանչյուր բանաստեղծահոգեբանական իրադրության մեջ այդ ճեղքվածքում՝ հերթական հատույթում, տեղավորելով սկիզբը և վախճանը՝ օրվա, կյանքի, ընթացք, անընդհատությունը, հավիտենությունը: «Քարափների երգի» առաջին իսկ՝ **«Լուսաբաց»** քերթվածում՝ «Լույսը առավ սարին, սարսռում է սարը...» սկսվածքով, լույսը հանդես է գալիս իր ամենանախնական արժեքով, ճեղքում խավարը և շարժման մեջ դնում բնաշխարհի և բանաստեղծի օրը, ժողովածուի ժամանակը և կյանքի ժամանակը՝ ակնթարթորեն ճառագայթելով դեպի ետ՝ ժամանակների սկիզբը, և առաջ՝ մինչև ներկա պահը:

Լույսը առավ սարին,
Սարսռում է սարը,-
Սարերը վեր թռան:
Հավքն արթնացավ ծառին,
Սարսռում է ծառը,-
Ծառերը վեր թռան:
Քարայծն ելավ քարին,
Սարսռում է քարը,-
Քարերը վեր թռան...

Եվ ինձ մի պահ թվաց՝

Քարերի տակ քնած

Դարերը վեր թռան: (209)

Լույսը շարժում է դարերը, որոնք մի պահ հավերժության խորքից կյանքի են կոչվում քանաստեղծական խոսքի միջոցով: Այն ազդարարում է սկիզբը միաժամանակ մի քանի հարթություններում՝ օրվա հատույթում, պոեզիայի ժամանակի կտրվածքով և ժամանակների խորքում քնած դարերի, ասել է՝ հավիտենության տիրույթում՝ կյանքի կոչելով, արթնացնելով օրվա սկզբի մեջ արտացոլված երկրային ժամանակի սկիզբը:

«Պապը» քանաստեղծության մեջ հեղինակը հիացմունքով խոսում պապի մասին: Նա է տնկել գյուղի շիվերը, պայտել ձիերը, գյուղի պատերը շարել, այգի ջրել:

Իմ պապը հողի հետ

Խորհել ու խոսել է,

Ամպի հետ արտասվել,

Ջրի հետ հոսել է...:

Մի օր էլ հանկարծ, երբ ծալվել են ծնկները, և նա չի կարողացել այլև աշխատել, զարմանքից քար է կտրել: Օրերից մի օր հողի մեջ էլ մահացել է, որպես բնության մի մասիկ՝ ձուլվել է այդ հողին, որն իրեն սնել է:

Ծերերի խորհրդապատկերը ոչ միայն այս ստեղծագործության մեջ, այլ առհասարակ ժողովածուում, ինքնանպատակ չէ: Նրանք փաստորեն ներկա և բացակա են միաժամանակ, նրանք ներկա են և անցյալ միևնույն պահին, նրանք դեռ ներկա են, բայց արդեն մի քիչ անցյալ: Նրանք մոտ են և՛ մեզ, և՛ հավերժությանը, նրանք հավում են ներկային և հավերժությանը, նրանց միջոցով, նաև նրանց մասին հուշի մեջ հավերժությունը թափանցում է ներկա: Այդպես էլ հավիտենության խորհուրդն իր մեջ կրող քարափը հեղինակն իր Խաչիպապ պապին է նմանեցնում, և քարափներից, ժայռերից, դրանց լռության անձավներից էլ սկիզբ է առնում առասպելը: «Համո Սահյանի քնարերգությունը, բոլորովին չունենալով էպիկական լայնարձակություն, իր մեջ վիպական հարստություն է

պարունակում՝ Խաչիպապ պապի, ծեր Գաբրիելի, մոր, իր՝ բանաստեղծի տարբեր հասակների և տարբեր հասակներում սիրելի մարդկանց կերպարներով»:

«Քարափը» բանաստեղծության մեջ, ուր բանաստեղծը արտահայտել է հողի և մարդու միասնականության գաղափարը, անձնավորված քարափը հիշեցնում է ժողովրդական մի նահապետի, որ արժանի սեր ու հարգանք է վայելում բոլորի կողմից: Ինչպես նահապետն իր գերդաստանում, քարափն առանձնահատուկ տեղ ունի մանկության ձորում: Նա է կենտրոնը, քանի որ նրա շուրջ են հավաքվում բոլոր արարածները:

Ծանր նստել է քարափը ձորում,
Հյուրընկալ տերը մանկության ձորի:
Ճակատից քարե քրտինք է ծորում,
Ուսից կախվում են մամուռ ու մորի:
Նստել է ձորում՝ երկինքը դեմքին,
Ծանր նստել է և ամեն մեկին
Իրենց արժանի պատիվն է տալիս.
Վայրի աղավնուն՝ հաճարը վայրի,
Մոլորված ամպին՝ իր քիվն է տալիս,
Խրտնած քարայծին՝ մութն իր քարայրի:
Հոգնած ճամփորդին պատիվ է անում,
Ցրտին՝ տաքության հոգեպահուստով,
Շոգին՝ ձյունահամ աղբյուրով անուշ... (217)

Բանաստեղծը ոչ միայն մարդկային հատկանիշներ է վերագրում քարափին, այլև արտաքնապես նմանեցնում է մարդու. մացառները նրա հոնքերն են, ստվերը մորուք է հիշեցնում, ամբողջության մեջ նման է պապին.

Սատանան տանի, ինչ-որ հեռավոր
Նմանություն կա Խաչիպապ պապիս
Եվ այս հյուրընկալ քարափի միջև: (217)

Մարդուն բնորոշ հատկանիշները՝ հյուրընկալությունը, բարությունը, որ վերագրվում են քարափին, հավասարապես բնութագրում են նաև մարդուն:

Մանկության ձորի քարափը սոսկ բնության բեկոր չէ, այն նաև ծննդավայրի, հայրենի հողի ու հայրենիքի խորհրդանիշն է, և այդ է պատճառը, որ բանաստեղծի համար նման քարափ աշխարհում ոչ մի տեղ չկա. այն եզակի է, ինչպես հայրենի հողը: Քարափը նաև անսասան է, հավերժական, հողի ու հայրենիքի պես դիմակայում է հավերժական ժամանակին: Եվ հավերժական ժամանակի մեջ քարափի դերը չի սպառվում, որովհետև նա դեռ խորհում է, թե ինչ է տալու աշխարհին:

Հայաստանը քարերի աշխարհ է, քարեղեն մի հավիտենականություն, որ կա այնպես, ինչպես մնացել է նախապատմական ժամանակներից, այնպես, ինչպես այն ստեղծել է Աստված: Ամեն ինչ այստեղ քարից է՝ արցունքը, ժպիտը, ամպրոպը, ծիածանը, մազադաթը, խաչը: Քարափները հավերժության երկվորյակներ են **(«Քարափներ իմ, քարափներ»):**

Քարափներ իմ, քարափներ,

Ձեր շուրթերի վրա ես

Մարտուռ ու դող եմ:

Ձեր հոնքերի վրա ես

Չյունի փափուկ մի փաթիլ,

Մի կաթիլ ցող եմ:

Ձեր մեջքն ամուր է այնքան,

Դուք կանգուն եք հավիտյան,

Ես կռացող եմ:

Ձեզ ժամանակն է դարբնել,

Դուք մնացեք, քարափներ,

Ես գնացող եմ... (324)

Սահյանը քնարական նուրբ ու խոր շնչի բանաստեղծ է: «Համանման բանաստեղծություններում,– ինչպես նշում է Դ. Գասպարյանը,– Սահյանը ձուլված

է իր քնարական հերոսին, երևում է ոգեղեն այն տարերքի մեջ, որը, սկսվելով որոշակի սկզբից և հասնելով հավերժությանը, որը, ընթանալով տրամադրության տարբեր ու հաջորդական աստիճաններով, հայտածում է իր աշխարհավերաբերմունքի հիմնական ուղղվածությունը»:

Քարերի կույտի նման երևում են լեռնաշղթաները, երևում են սարերը, քարափներն ու լեռնալանջերը, ու այդ ձորերի, ժայռերի ու քարերի միջից լսվում է գետ ու առվի զրնգուն ձայնը, բխում են աղբյուրները, և բանաստեղծին այնպես է թվում, թե ինքը գետ է, իսկ գետը՝ բանաստեղծ: Չգիտես՝ ուր են տանում ոլոր-մոլոր կաճաններն ու արահետները.

Բնաշխարհի գծագրությունն աստիճանաբար ամբողջանում է ոչ միայն սար ու ձորով, լեռ ու քարափով, այլև այդ տեղանքի վրա ապրող մարդկանցով ու կենդանիներով: Սար բարձրացող գյուղացու կողքին կանգնած են շունը, եզրը, ձին ու էջը, արտերի մեջ լսվում է արտույտի ու ծղրիղի երգը, գծագրվում է ծիծեռնակի ճախրը և այլն: Քարին ու հողին գալիս են ավելանալու խոտերը, ծառ ու ծաղիկները: Եվ այդ աշխարհը՝ Սյունիքը, ի վերջո ստանում է քարտեզագրող անունները՝ Զորգորա գետ, Բասուտա գետ, Որոտան, Որոտնա կիրճ, Սալվարդ սար և այլն: Ուշագրավ է Սալվարդ տեղանվան ստուգաբանությունը: Սալվարդ նշանակում է քար և վարդ, ասել է թե՛՝ քարե վարդ, լեռնաշղթայի մեջ բացված ծաղիկ, որին ժողովուրդը Ադոթարան անվանումն է տվել արևելքում գտնվելու պատճառով կամ հնուց եկած ավանդության համաձայն:

«Մեր տան պատից մի քար լիներ» ստեղծագործության հերոսը երագում է մի քարի մասին, որին կպատմեր իր անտուն կյանքի հեքիաթը, կպատմեր կրած չարչարանքների մասին՝ լսելով խորհուրդը նրա:

Մեր տան պատից մի քար լիներ,

Նստեի վրան

Ու պատմեի անտուն կյանքիս

Հեքիաթը նրան:

Քարի և մարդու ընդհանուր նմանությունները մարդու և բնության կապի դրսևորումներ են: Այդ կապի ներքին փիլիսոփայությունն ավելի խորն է, որովհետև

փորձում է նախաստեղծ ժամանակներից պահպանված արյունակցական կապեր որոնել մարդու և բնության միջև: Բանաստեղծը ոչ թե պարզապես ուզում է տեսնել մարդու և քարի նմանությունը, այլ դրանք ազգակցությունը: Քարն ու ժայռն էլ հայրենիքի, ասել է թե՛ ակունքների, ինչպես նաև հավերժականության խորհրդանիշներ են: Ինչպես հավերժ են քարերն ու ժայռերը, այդպես հավերժ է նաև տոհմի արյունը:

Թեմատիկ այլ հարթության մեջ **«Ժայռից մասուր է կաթում»** քերթվածը բնության համանման ֆենոմենի բանաստեղծական հայտնակերպումն է: Զարմանալի չէ բնավ, որ «հերոսը» առուն է, որ թարմացնում է մի կողմից ժամանակի անկանգ հոսումի՝ սահյանական պոեզիային բնորոշ թեման, կրկին կապում հինն ու նորը, մյուս կողմից՝ մի անգամ ևս բանաստեղծորեն ընդգծում փոքրի «սհռելի ուժը»:

Առուն մասուր է տանում,
Կարմիր սարսուռ է տանում,
Ի՞նչ էլ աշխույժ է...

Նա երկնչում է քարից,
Բայց երբ թռչում է քարից,
Ահռելի ուժ է:

Կենսունակ ինքնաբավության, հավերժի մեջ տեղափոխվող և հավերժն իր հետ տեղափոխող լրիվության ու անընդհատության, աշխարհի մեջ սուզվելու, ներծծվելու և իր հունը պահելու հմտության, ինքնակրկնումի մեջ պահված ինքնամաքրման, զուլալման սկզբունքն է բանաստեղծը դնում իր պոեզիայի բնանմանության ակունքում:

Բանաստեղծն իր կյանքում կորուստներ է ունեցել: Ամայացել են հայրենի տունն ու բակը: Մի ողջ աշխարհ է գնացել անցյալի հետ, բայց մնացել են հողը, կարոտն ու կսկիծը: Աշնանային նախանձ քամին, որն ունակ է անգամ մի մեծ աշուն տանել-թաղելու, հանգիստ չի տալիս բանաստեղծին (**«Ի՞նչ է ուզում ինձնից // Թոկից փախած քամին»**):

Մահյանը, մարդկային հատկանիշներ վերագրելով բնության երևույթին, ցույց է տալիս կորստի գինը, այն կորստի, որի պատճառ դառնում են իրենց խիղճը կորցրած մարդիկ: Անձնավորված բնությունը դառնում է մարդու ապրումների արտահայտման միջոց՝ հաղորդակից լինելով նրա տառապանքին:

Ի՞նչ է ուզում ինձնից

Թոկից փախած քամին...

Իմ տան քիվի վրա

Թողած-փախած հավքի

Մի փետուր է մնում,

Թող գա առնի գնա,

Ա՛խ, այս նախանձ քամին,

Խիղճը ծախած քամին:

Բնությունը Մահյանի ստեղծագործություններում հանդես է գալիս որպես աշխարհընկալման ձև: Ուշադիր նայելիս բնության ձևերը կերպարանք են ստանում. ժայռը հեծյալ է, չարացած ծառը՝ մարդ, փչակը՝ ակնախոռոչ, ճյուղը՝ պարզած ձեռք, ձորապտունկին կախված քերծը՝ մարդու գլուխ, լեռան դիրքը՝ պառկած մարդ և այլն: Ուշադիր նայելիս մարդու դեմքն ու մարմնի ձևերը իրենց հերթին բնության կերպարանք են առնում: Մարդու դեմքի վրա արդեն իսկ առկա է կենդանակերպի կամ թռչնակերպի նշան կամ նմանություն: Բնությունն ու մարդը տարածության մեջ միանում, ձուլվում են իրար: Ի վերջո, մարդը նույն մի բուռ հողն է, որի վերջին շունչը բնության մեջ է պահվում: Մահյանը բնության հետ հաղորդվում ու հաղորդակցվում է որպես գերագույն աստվածություն և փորձում նրանով ճանաչել իրեն:

Հաճախ Հայաստան երկրի որոշ խորհրդանիշներ, ինչպես Բարդին, փշատենին կամ մասրենին, այլաբանորեն են ներկայացնում Հայաստանի պատկերը: Հատկանշական է «Մասրենի» բանաստեղծությունը, որը Մահյանը բոլոր ժողովածուներում տեղադրում է Հայաստանը պատկերող շարքի մեջ.

Կախվել է ժայռը անդունդի վրա

Եվ դարեր այդպես կախված է մնում,

Ջրերի մեջ են ոտքերը նրա,
Իսկ գլխին հոգնած ամպերն են քնում:
Կախվել է ժայռը, կորընթաց իջել,
Ժամանակների ջանքով անմեկին,
Երկնքի և խոր անդունդի միջև
Դարձել քարեղեն ուրույն մի երկինք:
Եվ այդ քարեղեն երկնքի միջից
Մասրի մի թուփ է գլխիվայր բուսել,
Որ դալարել է երկնքի շնչից,
Բայց ոչ մի անգամ երկինք չի տեսել:

Հայկական լեռնաշխարհի համար բնորոշ բնանկար է սա. հայկական կարծր ժայռերի ճեղքերում ծաղիկներ են աճում, մացառներ ու թփեր, բայց շարունակության մեջ մասրենու պատկերը հարստանում է՝ ստանալով իմաստային խորք: Մասրենին դիմացել է ցուրտ հողմերին ու արհավիրքներին՝ չզիջելով իր արմատը վերջին: Անմիջապես ծնվում է մասրենու և հայ ժողովրդի զուգահեռի միտքը, նրանց ճակատագրի նույնության գաղափարը: Ինչպես մասրենուն հողմերն ու մրրիկները, այնպես էլ հայ ժողովրդին օտար նվաճողները հողմահարել են ու հարվածել, սակայն երկուսն էլ կանգուն են մնացել, դիմացել են, մասրենին՝ «պիրկ պարանի նման արմատով կառչած քարե երկնքին», իսկ հայ ժողովուրդը՝ իր մի բուռ քարքարոտ տարածքին, երկուսն էլ անհող, բայց երկուսն էլ հզոր իրենց արմատներով:

«Ժայռից մասուր է կաթում», «Աշնանամուտի ջրերը», «Պտուղդ քաղող չկա», «Մասրենի միտս եկար», «Մասրենի (Աշխարհի չարից փախած)», «Մասրենու մենախոսությունը» ստեղծագործություններում բանապատկերները ազգային խառնվածք են ստանում. լեռները, ժայռերը, քարերն ու ջրերը ոչ միայն ձևավորել են իրենց միջավայրում ապրող հայ մարդու բնավորությունը, այլև իրենք էլ իրենց մեջ կրում են նրա պատմական բախտի ու քաղաքական երազանքների արձագանքները:

«Ժայռից մասուր է կաթում» քերթվածը բնության համանման ֆենոմենի բանաստեղծական հայտնակերպումն է: Ջարմանալի չէ բնավ, որ «հերոսը» կրկին առուն է, որ թարմացնում է մի կողմից ժամանակի անկանգ հոսումի՝ սահյանական պոեզիային բնորոշ թեման, կրկին կապում հինն ու նորը, մյուս կողմից՝ մի անգամ ևս բանաստեղծորեն ընդգծում փոքրի «ահեւլի ուժը»:

Առհասարակ Սահյանի գեղարվեստական մտածողության հունը անկանգ հոսումով է հատկորոշվում, ու քանի որ արդեն հիշատակված թեմատիկ տարբեր հատույթներով շարունակ առկա են ակունքի որոնումն ու ժառանգորդման սկզբունքը, երևում է նաև արյունը՝ որպես խորհրդապատկեր՝ համահունչ լիցքով:

Աշնանամուտի բարակ ջրերը մասուր են բերում սարերից, կարմիր հուր են բերում: Առուն իջնում է սարերից, մասուրի հետ ջրերը բերում են նաև բանաստեղծի առաջին սերը՝ մասրենիների փշի վրա (**«Աշնանամուտի ջրերը բարակ»**):

«Պտուղդ քաղող չկա» ստեղծագործության մեջ բարձունքին մեկուսի կանգնած մասրենին խորհրդանշում է դարերի խորքում միայնակ հայտնված հայրենի երկիրը: Այս երես առած դարում մասրենու դեմքին նայող չկա, մարդ չկա, որ փնտրի նրա քնքշանքը փշոտ: Իսկ **«Մասրենի միտս եկար»** ստեղծագործության մեջ բանաստեղծը զղջում է, որ միայնակ է թողել մասրենուն:

Քեզ թողել ... Մեղք եմ արել:

Ու եթե մեղք եմ արել,

Գամ, կողքիս մի փոս փորեմ,

Քար քաշեմ մեղքիս վրա...

Կյանքում վիշտ ու ցավ տեսած բանաստեղծը համոզված է, որ եթե իր ակունքներին վերադառնա, էլ ցավին ցավ չի ասի, մանավանդ որ մասրենու ծաղկից մի թերթ դնի իր վերքի վրա:

Մասրենին, աշխարհի չարից փախած, խոկում է ամբողջ տարին: Ոչ մեկի չի նեղում, ոչ մեկի ջուրը չի կտրում: Ամբողջ տարին ապրում է լուռումունջ՝ նեկտարը մեղվին տալով, իսկ պտուղը՝ ում պատահի: Բանաստեղծը նմանություն է տեսնում իր և մասրենու կյանքի միջև (**«Մասրենի»**): Այս ամենը, բնականաբար, մարդու

հոգում արթնացնում է ոչ միայն բնության ու մարդու փոխհարաբերության շեշտված զգացողություններ, այլ նաև խոհափիլիսոփայական բանաստեղծության այնպիսի տեսակ, որ մինչ այդ գոյություն չի ունեցել հայ քնարերգության մեջ: Պատկերամտածողության իրական դավանանքի խորացմանը մեծապես նպաստել է Համո Սահյանի կողմնորոշումը դեպի արտահայտման հայոց դասական գեղարվեստական ավանդները, որոնք թաթախված են ժողովրդական-բանահյուսական ոճաձևերի սահյանական ինքնատիպությամբ ու ստեղծագործական ուրույն վերաբերմունքով: Դրանք քնարերգության համակարգ են մտել մինչ այդ չընդգծված, զարմանալի, յուրօրինակ մեկնաբանություններով, որոնք հանդես են եկել «Ժառանգորդական ավագանի» դերով:

«Մասրենու մենախոսությունը» կարծես այս ստեղծագործության շարունակությունը լինի: Ժայռից սերած մասրենին անտառի զարդն է, չնայած նրան անգամ ծառ էլ չեն անվանում: Մասրենու ծաղիկներն այնպես են պոկում ու տանում, որ կարծես նրան շնորհ են անում: Ամբողջ տարին տոկալով՝ քարից ու ժայռից իր սակավ սնունդն է առնում: Թող քամին քշի ու տանի իր թերթիկները, իսկ ինքը պատրաստ է իր պտուղները բաժանելու համայն մարդկությանը:

«Քարե պատարագ» ժողովածուում, ինչպես Սահյանի ողջ պոեզիայում, սիրերգությունն արտաքուստ տեսանելի չէ. շատ դեպքերում ձուլվում է բնաշխարհի նյութին, չնայած հոգևոր ընդգրկման լայն պաշարներ ունի: Մինչև «Մայրամուտից առաջ» գրված ժողովածուն սիրային երգերը բանաստեղծը համախմբել է «Ես այն եմ եղել» շարքում, իսկ սիրային հետագա ստեղծագործությունները ներառել է տարբեր գրքերում ու ժողովածուներում:

Սահյանի մեծ սիրո առարկան ամենից առաջ հայրենի բնությունն է՝ նրա քարափները, մասրենին, անդունդները, սարերն ու մթին ձորերը, լեռնային աղբյուրներն ու կաճանները: Նրա գրչի տակ շնչավորվում են քամին, անտառն ու ամպը, ձյունն ու ձնծաղիկը, առուն ու աստղը, մամուռն ու սունկը, օժտվում սիրելու, ատելու, կարոտելու ու արբենալու մարդկային հատկանիշներով: Սահյանն իրեն որոնում է հովի անվերձանելի շշուկների մեջ, տատրակների վույ-վույների ու ծիածանների ծիծաղի մեջ, մացառների, շամբուտների և մամուռների արցունքների մեջ: Եվ ընթերցողը սիրելի բանաստեղծին գտնում է նկարչի վարպետ

վրձնահարվածներով ստեղծած նրա գունագեղ բնանկարներում: «Դրանք անկրկնելի են որպես հեռավոր հեքիաթների մշուշը, կուսական՝ որպես մանկության լույս երազները, անարատ՝ որպես մայրական կաթը, անաղարտ՝ որպես մանկան արցունքը: Հոգևոր սրված տեսողության, հուզական և խոհական լարման մթնոլորտում ծնվում է հրաշքը...»²:

Իր բնաշխարհի կանաչ ու կարմիր, սև ու սպիտակ գույները, արթնացող ամպի տազնապն ու հառաչը, անտառի շուրթի շշուկն ու խորհուրդն ունեն նաև նրա սիրո երգերը: Սահյանի սիրո երգերը նաև նրա կենսագրության էջերն են՝ բոլոր տարիքներում ապրած սերերի բազմերանգ տրամադրություններով: Դրանք մերթ պատանեկան սիրո թրթիռներ են՝ նման նոր բողբոջած ոստերի, մերթ սիրո հեքիաթի անրջային պատկերներ են՝ կանաչ գարնան պես ծաղկափթիթ ու խոստումնալից, մերթ արդեն ապրածի մշուշոտ հուշեր՝ նման կապտավուն, անձրևաբեր ամպերի, մերթ սրտի մեջ մխրճված սիրո փշերի կակծամորմոք սև դառնություն, հուսահատություն ու հիասթափություն, մերթ էլ անհասանելի սիրո համար ապրած տառապալից դրամա, ապրումներ, որ դառնում են Սահյանի սիրերգության բովանդակությունը:

Աշնանամուտի ջրերը բարակ
Նորից մասուր են բերում սարերից,
Սպիտակ ու պաղ փրփուրների մեջ
Ալ կարմիր հուր են բերում սարերից:
Առաջին սերս քրքրվեց, մնաց
Մասրենիների փշերի վրա...
Եվ մասուրի հետ ջրերն առաջին
Սիրո սարսուռ են բերում սարերից: (334)

Սերը բանաստեղծին մեկ անակնկալ հայտնվել է ձնծաղկի պես, մի անգամ ժպտացել ու փակել է աչիկները, մեկ հայտնվել է որպես մանուշակ, թաքուն ծիծաղելու ամոթից կախել է գլուխը, մեկ էլ եկել է որպես վարդ, գերել, խաղացել նրա

² Հ. Թամրազյան, Գրական դիմանկարներ ու հոդվածներ, Երևան, 1998, էջ 259:

սրտի հետ, փշերը նրան տվել, բուրմունքը՝ ուրիշի: Չնայած այդ ամենին՝ բանաստեղծն էլի չի դժգոհում («Առաջին սեր»):

«Առաջին սեր» բանաստեղծության մեջ գրողը հարազատորեն վերարտադրել է նախնական, դեռևս մինչև վերջ չգիտակցված, նոր բողբոջող զգացումի՝ գեղեցկությունը, թափանցել պատանեկական սրտի ապրումների մեջ:

Ես չգիտեի, թե ինչ է սերը,

Ի՞նչն էր այդքան շուտ ինձ տնից հանում,

Ինչո՞ւ էր երկար թվում գիշերը,

Եվ ինչի՞ց էր, որ քունս չէր տանում:

Ծովային բնապատկերը, գիշերը ներդաշնակում են բանաստեղծի սրտին ու զգացմանը: Սերն այնքան հաճելի է ու գեղեցիկ, որ բանաստեղծը չի ուզում՝ օրը լուսանա: Եթե առավոտն իմանար, թե իրենց ինչից է գրկում, ինքն էլ անշուշտ չէր գա և չէր խախտի սիրահար հոգիների դաշնությունը (**«Ծովն էր, գիշերն էր, ես էի և դու»**):

Հարուստ է բանաստեղծը: Նա կարող է սիրած էակի համար գնել յոթ երկինք ու նվեր տալ, կարող է գնել աշխարհի բոլոր ծովերը, իր կորուստներով կարող է գնել Հարդագողն ու տալ նրան նվեր: Բայց սիրելին այդ ամենի կարիքը չունի, նրան մի խավոտ ուղեգորգն էլ բավական է (**«Ես հարուստ էի...»**)

Սիրո կարոտի ու բաժանման ցավի թեման է ներկայացված **«Ես՝ պղտորված մի վտակ»** բանաստեղծության մեջ: Բանաստեղծության հերոսը անգամ չի էլ հիշում, թե երբ է միավորվել իր սիրելիի հետ, երբ է գտել նրան: Ինքը պղտորված մի վտակ էր, իսկ սիրելին՝ մոլորված մի առու, երկար ճանապարհ էին անցել՝ քարեր փշրելով ու ծովին հասնելով:

Անպատասխան ու չհասկացված սիրո արձագանքն ենք տեսնում **«Եվ չմացանք, թե ինչու»** բանաստեղծության մեջ: Կյանքի միևնույն կետում իրար հանդիպող և իրար շաղկապված երագները միացան ու միացրին նաև այդ երագները կրողներին:

Խառնվեցին երկու «ես»

Ու դարձան մեկ՝ «ես ու դու»,

Դու չիմացար, թե ինչպես,

Ես չիմացա, թե ինչու:

Բախտը չներեց այդ միավորումը: Իրար բախվելով՝ սիրահարները միմյանցից հեռացան նույնքան անսպասելիորեն, որքան որ հանդիպել էին՝ չիմանալով, թե ինչու և ինչպես:

«Դեռ նոր է պայթում բողբոջը քո» բանաստեղծությունը կազմված է հակադրության հիման վրա: Երկու հակադիր բևեռներում են բանաստեղծի ու սիրելիի զգացողությունները: Բանաստեղծի սրտում ու հոգում խուճապ է, տերևաթափ է սկսվել նրա անտառում, մինչդեռ սիրելի այգում նոր է բողբոջը պայթում:

Դեռ նոր է պայթում բողբոջը քո,

Տերևաթափ է իմ անտառում:

Խուլ մի խուճապ է իմ անտառում,

Դեռ նոր է պայթում բողբոջը քո:

Ուշ է, մշուշ է ու երեկո,

Մի սև սարսափ է իմ անտառում:

Դեռ նոր է պայթում բողբոջը քո,

Տերևաթափ է իմ անտառում:

Համո Սահյանի քնարերգության մեջ առանձնահատուկ տեղ են գրավում Հայաստանին ձոնված ստեղծագործությունները, որոնք կրում են «Հայաստանը երգերի մեջ» խորագիրը: Այդ բանաստեղծությունները սովորական ձոներգեր չեն, ոչ էլ դիֆերամբներ: Ապրելով իրենց զարգացման փուլերը՝ այդ երգերը նույնպես անցել են մասնավորից դեպի ընդհանրականը գնալու իրենց դժվարին ճանապարհը:

3. Գեղարվեստական պատկերավորման համակարգը

Հ. Սահյանը հայ բանաստեղծության այն սերնդի ներկայացուցիչներից էր, որոնց վիճակված էր գրական մկրտություն ստանալ Հայրենական մեծ պատերազմի դժոխային քուրայում: Որպես զինվոր ու բանաստեղծ՝ նա անմիջականորեն ապրեց ու զգաց պատերազմի ողջ մղձավանջն ու ողբերգությունը: Սակայն այդ մղձավանջի, թնդանոթների և արկերի որոտի ու պայթյունների մեջ անգամ բանաստեղծի հոգու գաղտնաբաններում լսելի էր հայրենի բնության կանչը: Եվ պատահական չէր, որ 1944 թ. լույս տեսավ Սահյանի «Նաիրյան դալար բարդի» բանաստեղծությունը, որը զինվոր-բանաստեղծի՝ հայրենի եզերքի նկատմամբ տածած կարոտի, բնության հավերժության ու հաղթանակի հանդեպ ունեցած հավատի երգն է՝ հակառակ պատերազմի ու մահվան: Պատերազմից հետո՝ 1946 թվականին, լույս տեսավ «Որոտանի եզերքին» բանաստեղծությունների ժողովածուն, որը կարծես երախտիքի այն առաջին խոսքն էր, այն տուրքը, որ պետք է մատուցեր բանաստեղծը իր ծննդավայրին:

Որոտանի եզերքը Սահյանին շնորհել էր հոգու անսպառ գանձեր, նրա բանաստեղծությանը հաղորդել շքեղ ու շռայլ գույներ: Այդ եզերքը այն մտերմիկ անկյունն է, որի հետ մենության մեջ անկեղծ ու ջերմ զրույցի է նստում բանաստեղծը: Զմբուխտե հեռուները, իրար մեջ ագուցված լեռների ու կիրճերի ստվերները, իր «մանկության ոտնատեղերից անձրևաջուր» խմող եղնիկ-եղջերուները, այն բարձունքները, «ուր մարդն ամպերին վերից է նայում», «վերից է նայում արծվի ճախրանքին», հազար ձայնով կանչում են բանաստեղծին: Նրանց կանչին ականջալուր՝ Սահյանը գունագեղ ու խոսուն պատկերներով կերտում է հայրենի բնության ու նրա մարդկանց բանաստեղծական կերպարները: Տարբեր տարիների լույս տեսած բոլոր ժողովածուներում («Նաիրյան դալար բարդի», «Քարափների երգը», «Սեզամ, բացվիր» և այլն) հիմնականում հնչում են մարդու և բնության ներդաշնակության, կյանքի ու մահվան, ստեղծագործ արարման ու մարդասիրության թեմաները:

Բանաստեղծն այսպես է գնահատում իր գրական սկզբնավորումը. «Զգիտեմ ինչո՞ւ և ինչպե՞ս սկսվեց իմ գրական մուտքը: Ես արդեն հասկացել էի, որ Չարենցի

կողքին Բանաստեղծություն գրելն ավելորդ է, արդեն ուշ էր, որովհետև Չարենցը հավանել էր իմ ոտանավորները և Բարի ճանապարհ մաղթել»³:

Հ. Սահյանի երգերը հագեցած են ժողովրդական մտածողությամբ ու պարզությամբ, քնարականությամբ ու հուզական շնչով: Նրանցից մեկում, դիմելով ընթերցողին, Բանաստեղծն ասում է.

Իմ երգերի մեջ չփնտրեք դուք
Զարդեր ոչ մի անգամ,
Նա էլ ինձ պես պարզ ու անշուք,
Նախնական է անգամ...

Քնարական և իմաստասիրական խորք ունեն ամենից առաջ նրա բնության երգերը: Սահյանը քնարերգության մեջ կատարյալ բնանկարիչ է: Նա հայրենի բնաշխարհի մեջ տեսնում է մինչ այդ ոչ ոքի կողմից չնկատված գույներ ու երանգներ, լսում է խորհրդավոր շշուկներ ու նվագներ, բնությունը նրա համար ոչ միայն ինքնաճանաչման և աշխարհընկալման սկիզբ է, այլև մարդկային հոգին ճանաչելու միջոց: Բանաստեղծը դառնում է կապող օղակ բնության ու մարդկանց միջև, իրեն զգում է որպես բնության մի մասնիկ.

Աչքն ու ականջն եմ ես մայր բնության,
Գիտակցությունը նրա մարմնավոր,
Հասակակիցն եմ նրա հնության
Եվ ծլարձակումն ու ծաղկումը նոր...

Սահյանի Բանաստեղծություններում շունչ ու ոգի են առել հայրենի եզերքի քարն ու քարափը, ճամփան ու կածանը, ծառն ու ծաղիկը, մանկության օրերի բոլոր, բոլոր հիշատակները: Բանաստեղծը ձգտում է պահի մեջ որոնել բնության և մարդու հավերժության, իսկ հավիտենության մեջ՝ պահի գեղեցկության գաղտնիքը:

Համո Սահյանի չափածոն հատկանշվում է **տաղաչափական յուրահատկություններով**, հնչյունական նուրբ ընկալմամբ, հանգավորման ինքնատիպ համակարգով, երաժշտականությամբ, որոնց շնորհիվ հնարավոր է հասնել

³ «Շիրակ» թերթ, N 4, 1974:

ձևաբովանդակային ներդաշնակության: Լինելով հնչյունային կրկնությունների հիմնական ձևերից մեկը՝ հանգը Սահյանի բանարվեստում առանձնակի տեղ է զբաղեցնում՝ հաճախ հանդես գալով ոչ միայն իր առաջնահերթ՝ հնչյունային դերով, այլև ստանձնելով կառուցվածքային, բովանդակային, սյուժետային, ոճական դեր:

«Հանգի ոճական արժեքը, նրա գեղագիտական նշանակությունը ներդաշնակության բարեհնչության համար ավելի պարզորոշ են դառնում հատկապես այն ժամանակ, երբ նկատի ենք ունենում այն դերը, որ կատարում է տողերի վերջավորությունը չափածո ստեղծագործություններում»⁴: Սահյանի հանգավորման համակարգը սահուն, բարեհնչուն է դարձնում բանաստեղծական խոսքը, նպաստում է բնության երևույթների ներգգայական ընկալմանը, ձայնային պատրանք ստեղծելուն, այս կամ այն տրամադրության ընդգծմանը: «Հայոց չափածոյին բնորոշ հանգիտության համարյա թե բոլոր ձևերը ինքնատիպ կիրառությամբ արտացոլվել են Համո Սահյանի ստեղծագործության մեջ»⁵: Հանգը, ուրիշներ, մեղեդայնությունը բխում են չափածո խոսքի ժանրային առանձնահատկություններից:

Հանգը չափածո ստեղծագործության հնչյունային ձևավորման հիմնական կողմերից մեկն է: Այն գեղարվեստական արտահայտվածքի յուրահատուկ միջոց է և նպաստում է հուզական ներգործության ուժեղացմանը, ստեղծում արտահայտության որոշակի տոն: Հանգն այն երևույթն է, երբ բանաստեղծության մեջ երկու կամ ավելի տողեր ունեն նման (համահնչուն) վերջավորություն: Օրինակ.

Կանգնեք այդպես իմ շուրջ**բոլոր**, a

Հրամայեք, որ քա**բանամ**՝ b

Եվ ձեզ նման բոլոր, **բոլոր** a

Սերունդներին ընկե**բանամ**:⁶b

Հանգի ամենակարևոր դերն այն է, որ հանդես գալով տողերի վերջում՝ ավելի է ընդգծում տողի՝ իբրև ոտանավորի հիմնական ուրիշմական միավորի, ինքնուրույնությունը: Հանգը կարծես մի ազդանշան է, որը հիշեցնում է տողի ավարտվելը: Դրանով

⁴ Եզեկյան Լ. Ոճագիտության ուղեցույց, Ե., 2007, էջ 49:

⁵ Պապոյան Ա., Չափածոյի լեզվական արվեստի մի քանի հարցեր, Ե., 1976, էջ 22:

⁶ Սահյան Հ., Քարե պատարագ, Ե., 2004, էջ 50:

իսկ հանգը ուժեղացնում է ոտանավորի ռիթմը: Բացի այդ, հանգն ավելի ճկուն, ներդաշնակ, երաժշտական է դարձնում բանաստեղծական խոսքը:

Հնչյունական մակարդակում այլևայլ դրսևորումներին անդրադառնալիս անհրաժեշտ է առանձնակի ուշադրություն դարձնել հանգավորմանը և դրա տեսակներին: Հանգի դերը քնարերգության մեջ առհասարակ վիթխարի է, իսկ Սահյանի քնարերգության մեջ հանգավորումն ունի հետաքրքիր և ուշագրավ դրսևորումներ: Բանաստեղծը գերի չի դառնում հանգավորմանը, և բովանդակությունը երբեք չի տուժում հանգի պատճառով, բայց և չի մերժում հանգավորված բանաստեղծությունը. «Ես ծառա չեմ հանգ ու չափի / Նրանք են իմ ծառաները»:

Արտաքին հանգավորման բոլոր տեսակները հանդիպում ենք Սահյանի գործերում:

ա) Կից հանգավորում (հանգով կապվում են հարևան տողերը) - aabb.

Հեռանայի, հեռանայի,

Մոռանալով մոռանայի

Չհիշեի քեզ:

Ծովն ընկնեի խելքիս ձեռից,

Ակունքներից և ափերից

Փախած գետի պես:

Իմ ջրերում դառն ու անհուն

Կորցնեի տոհմ ու անուն

Ու կորչեի ես...

Թեկուզ բախտից գոհանայի,

Բայց ինձ ծովից գողանայի,

Նորից տայի քեզ⁷:

Այստեղ բացի կից հանգավորումից՝ հանգավորված են նաև 3-րդ, 6-րդ, 9-րդ, 12-րդ տողերը:

⁷ Սահյան Հ., Քարե պատարագ, Ե., 2004, էջ 14:

բ) Խաչաձև հանգավորում (կենտ տողերը հանգով կապվում են իրար հետ, իսկ գույգերն՝ իրար) - abab.

Ինձ կանչեցին, նորից տարան
Սյունյաց Բարձրիկ կատարները,
Թելիկ-թելիկ, պարան-պարան
Իմ մանկության կաճանները⁸:
Աստճո գուլալ արտասուքով
Լվացվեցին իմ վերքերը,
Ի չիք դարձան խուլ շշուկով
Խոստովանած իմ մեղքերը:

Սահյանի բանարվեստում գերակշռում է խաչաձև հանգը: Ուսումնասիրված բանաստեղծությունների մեծ մասը գրված է խաչաձև հանգավորմամբ (206 բանաստեղծություններից 109-ը):

գ) Օղակաձև հանգավորում (հանգով կապվում են առաջին և չորրորդ տողերն իրար հետ, իսկ միջին տողերն՝ իրար) – abba

Ես ինչ ասեմ, անտառ, քո ականջին, a
Որ քո շնչից չքվեն հողմերը չոր, b
Որ խորշակը չանցնի սրտիդ միջով b
Եվ չսպառնա երբեք քո ավանդին:⁹ a
Սահյանն ունի նաև անհանգ գործեր/սպիտակ ոտանավոր/
Չկաք... Ոչ դու, ոչ էլ քամին,
Յոթ աշխարհ էր մեզ բաժանում...
Տարիների բերածն, ավաղ,
Տանջանքի հոտ, ցավի հոտ էր¹⁰:
Մի բիծ անգամ չի կայչելու
Ձեր նենգության կուպր ու ձյութից
Հոգու թռիչք, սրտի մորմոք

⁸ Սահյան Հ., Ինձ բացակա չղներ, Ե., 2004, էջ 28:

⁹ Սահյան Հ., Քարե պատարագ, Ե., 2004, էջ 87:

¹⁰ Սահյան Հ., Ինձ բացակա չղներ, Ե., 2004, էջ 56:

Միրո սարսուռ Հայաստանին¹¹:

Շատ է տեսել արյուն ու ցավ,

Ինչ կլինի այսուհետև

Բարի աչքով նայես, Աստված,

Իմ այս մի բուռ Հայաստանին¹²:

Ոճական զգալի հնարավորություններով է օժտված ներքին հանգր, որն առաջանում է միևնույն տողի ներսում կամ հարևան տողերի միջին մասում: Սահյանը, ըստ հարկի ու պահանջի, բավական հաճախ է օգտվում դրանից՝ երաժշտականը զուգորդելով հույզին ու ապրումին: Ներքին հանգ կազմում են հիմնականում նմանահունչ բառերն ու արտահայտությունները: Նկատելի է, որ սրանք բանաստեղծության կառուցվածքը հստակեցնում-պարզեցնում են՝ զերծ պահելով ավելորդ խճճվածությունից, դրանից բացի հնչյունական բազմազան-բազմազուն հատկություններ են հաղորդում գրվածքին:

Այս հանցավոր աշխարհին,

Վաղանցավոր աշխարհին,

Խեղճ ու հզոր աշխարհին

Ինչ ասեմ, որ հասկանա:

Տեր ու անտեր աշխարհին,

Այս անհամբեր աշխարհին,

Այս անտարբեր աշխարհին

Ինչ ասեմ, որ հասկանա:¹³

Քանի որ հայերենում բառերի մեծ մասը վերջահար շեշտ ունի, մեր քնարերգության մեջ գերակշռում է արական հանգր: Հայերենում շատ ավելի քիչ են իգական հանգերը, որոնցում շեշտվում է տողի նախավերջին վանկը: Սահյանը հաճախ է օգտագործում իգական հնչեղության հանգեր, որոնց հնչեղությունը շատ է տարբերվում մեր լեզվի համար օրինաչափ արական հանգերից: Այդ կերպ կարծես ավելի հեշտ է լինում տողը կամ կիսատողը ներքուստ փակ ու ավարտուն դարձնել:

Դու իմ միակն էիր, ինչպես Հայաստա՛նս,

¹¹ Սահյան Հ., Ինձ բացակա չդնեք, Ե., 2004, էջ 138:

¹² Սահյան Հ., Ինձ բացակա չդնեք, Ե., 2004, էջ 139:

¹³ Սահյան Հ., Երկերի ժողովածու, հ.1, Ե., 1975, էջ 143:

Տանս ճրագն էիր և ծուխն էիր տա՛նս:
Քոնը՝ իմն էր, իմը՝ քոնն էր հավիտյա՛նս,
Դու իմ միակն էիր, ինչպես Հայաստա՛նս:
Իմ տերությունն էիր և իմ երկի՛րն էիր,
Լրումն ու լիրն էիր, ճակատագի՛րն էիր
Եվ իմ միակն էիր, ինչպես Հայաստա՛նս:
Իմ կյանքի գի՛նն էիր, իմ Ծիր Կաթի՛նն էիր
Եվ իմ բաժի՛նն էիր, և իմ բազի՛նն էիր,
Դու խառնված էիր շնչիս, եռթյա՛նս...
Դու իմ միակն էիր, ինչպես Հայաստա՛նս¹⁴:

¹⁴ Մահյան Հ., Քարե պատարագ, Ե., 2004, էջ 153:

Եզրակացություն

Ուսումնասիրելով վերոգրյալը՝ եկանք այն եզրահանգման, որ Բնությունը Սահյանի պոեզիայի հողն է, պատվանդանը և զինանոցը, որտեղից նա վերցրել է պատկերներ, գույներ ու ձևեր: «Քարափների երգը» (1968 թ.), «Տարիներս» (1970 թ.), «Սեզամ, բացվիր» (1972 թ., ՀԽՍՀ Պետական մրցանակ՝ 1975 թ.), «Իրիկնահաց» (1977 թ.), «Ժայռից մասուր է կաթում» (1979 թ.), «Կանաչ-կարմիր աշուն» (1980 թ.), «Տոհմի կանչը» (1981 թ.), «Դաղձի ծաղիկ» (1986 թ.), «Ինձ բացակա չդնեք» (1998 թ., հետմահու) ժողովածուներում բանաստեղծն անձնավորել է բնությունը, ներկայացրել մարդու և բնության հավերժ կենդանի կապը:

Բնության հուզական և գեղագիտական ընկալման մի գոտրիկ պատկեր է «Անտառում» բանաստեղծությունը: Աշնան նիրհող անտառը բանաստեղծության մեջ կենդանություն է ստանում, շնչավորվում՝ ձեռք բերելով մարդկային վարքագծին բնորոշ հատկանիշներ:

«**Լուսաբաց**» քերթվածում՝ «Լույսը առավ սարին, սարսռում է սարը...» սկսվածքով, լույսը հանդես է գալիս իր ամենանախնական արժեքով, ճեղքում խավարը և շարժման մեջ դնում բնաշխարհի և բանաստեղծի օրը, ժողովածուի ժամանակը և կյանքի ժամանակը՝ ակնթարթորեն ճառագայթելով դեպի ետ՝ ժամանակների սկիզբը, և առաջ՝ մինչև ներկա պահը:

«**Պապը**» բանաստեղծության մեջ հեղինակը հիացմունքով խոսում պապի մասին: Նա է տնկել գյուղի շիվերը, պայտել ձիերը, գյուղի պատերը շարել, այգի ջրել:

«**Քարափը**» բանաստեղծության մեջ, ուր բանաստեղծը արտահայտել է հողի և մարդու միասնականության գաղափարը, անձնավորված քարափը հիշեցնում է ժողովրդական մի նահապետի, որ արժանի սեր ու հարգանք է վայելում բոլորի կողմից:

«**Մեր տան պատից մի քար լինեք**» ստեղծագործության հերոսը երագում է մի քարի մասին, որին կպատմեր իր անտուն կյանքի հեքիաթը, կպատմեր կրած չարչարանքների մասին՝ լսելով խորհուրդը նրա:

Թեմատիկ այլ հարթության մեջ **«Ժայռից մասուր է կաթում»** քերթվածը բնության համանման ֆենոմենի բանաստեղծական հայտնակերպումն է: Զարմանալի չէ բնավ, որ «հերոսը» առուն է, որ թարմացնում է մի կողմից ժամանակի անկանգ հոսումի՝ սահյանական պոեզիային բնորոշ թեման, կրկին կապում հինն ու նորը, մյուս կողմից՝ մի անգամ ևս բանաստեղծորեն ընդգծում փոքրի «ահռելի ուժը»:

Այսպիսով, սահյանական բնապատկերը շոշափելիության աստիճանի տեսանելի է. մարդը, հողը, կենդանին, քարափը ներդաշնակության մեջ են և լրացնում են միմյանց («Օրը մթնեց», «Պապը», «Օգնականը ես եմ», «Հորթը», «Եզր» և այլն), բնության երևույթներն իմաստավորվում են մարդու ապրած օրվա փիլիսոփայությամբ («Ամպրոպից հետո», «Ժայռից մասուր է կաթում», «Պտուղդ քաղող չկա» և այլն):

Սահյանն առանձնահատուկ ներշնչանքով է խոսում Հայաստան աշխարհի, նրա անցյալի ու ներկայի, պատմության ու գալիքի մասին՝ «Աշխարհում ամենից առաջ», «Փշատենի», «Մի բուռ ես», «Անունդ տալիս» և այլն.

Օգտագործած գրականության ցանկ

1. «Համո Սահյան. բանաստեղծը, մտածողը, մարդը» ժողովածու, Երևան, 2001:
2. **Թամրազյան Հ.**, Գրական դիմանկարներ ու հոդվածներ, Երևան, 1998, էջ 259:
3. Սովետահայ գրականության պատմություն, երկրորդ հատոր (1941-1964, հատորում զետեղված է «Համո Սահյան» գլուխը, որը գրել է Սուրեն Աղաբաբյանը), Երևան, ՀՍՍՀ ԳԱ, 1967, 655 էջ:
4. Մկրտչյան Լևոն, Զրույցներ բանաստեղծի հետ (նվիրված է բանաստեղծ Համո Սահյանին), Երևան, «Սովետական գրող, 1984, 184 էջ:
5. «Շիրակ» թերթ, N 4, 1974:
6. «Որոտան» թերթ, N 47, 1974:

**ՀՀ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ, ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ, ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ԵՎ ՍՊՈՐՏԻ ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ
ՎԱՆԱԶՈՐԻ Հ. ԹՈՒՄԱՆՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ**

Հերթական ատեստավորման ենթակա ուսուցիչների վերապատրաստման
դասընթացներ

Գոհար Աշոտի Թորոսյան

Թեմա

Վեննի դիագրամի կիրառումը «Մայրենիի» «Հայրեր և որդիներ» թեմայի
ամփոփման ժամանակ
(6-րդ դասարան)

ՀԵՏԱԶՈՏԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔ

Ղեկավար՝ Բ. Գ. Թ., դոցենտ Հերմինե Բաբուոյան

Վանաձոր 2022

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

1.	ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ	2
2.	ԳԼՈՒԽ 1. ՎԵՆՆՆԻ ԴԻԱԳՐԱՍԸ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԱԿԱՆ ՀՆԱՐՆԵՐԻ ՇԱՐՔՈՒՄ	5
3.	ԳԼՈՒԽ 2. 6-ՐԴ ԴԱՍԱՐԱՆԻ «ՄԱՅՐԵՆԻԻ» «ՀԱՅՐԵՐ-ՈՐԴԻՆԵՐ» ԹԵՄԱՅԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ	7
4.	ԳԼՈՒԽ 3. ՎԵՆՆՆԻ ԴԻԱԳՐԱՄԻ ՀԱՄԱԴՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՄԿՋՔՈՒՆՔԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ԳՐԱԿԱՆ ԵՐԿԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԵՋ	12
5.	ԵԶՐԱՀԱՆԳՈՒՄՆԵՐ	14
6.	ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ	16

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Կրթությունն այն է, ինչ մնում է սովորածը մոռանալուց հետո (Ս. Էյնշտեյն):

Մեթոդը միաժամանակ նախադրյալ է և նյութ, գործիք և ուսումնասիրության արդյունք (Լ. Վիգոտսկի):

Հանրակրթության բարեփոխումների ընդհանուր ուղղվածությունը և սրամաքանությունը պայմանավորվում են ինչպես ուսումնական նոր ծրագրերի ու դասագրքերի, այնպես էլ ուսուցման կազմակերպման նոր համակարգերի, եղանակների ու մոտեցումների ներդրման անհրաժեշտությամբ:

Համաշխարհային ժամանակակից մանկավարժական մտքի ճանաչողությանը օժանդակելու իրողությամբ արժևորելով արևմուտքից ուղղակիորեն ներմուծվող կրթական ծրագրերի նշանակությունը՝ ազգային կրթական ծրագրերի նշանակությունը՝ ենթադրում ենք, սակայն, որ դրանք իրապես չեն կարող նախանշել մեր ազգային կրթական մշակույթի հիմնարար առաջընթացը, դառնալ նրա հզորագույն ներուժը բացահայտող իրական արժեքներ: Արդյունավետ դասավանդման համար նորօրյա դպրոցի ուսուցչին անհրաժեշտ են ոչ միայն դասավանդվող առարկայի նոր և բազմակողմանի իմացություն, այլև դասավանդման նպատակների, խնդիրների, դրանց կենսագործմանն ուղղված եղանակների, ձևերի ու միջոցների նպատակահարմար ընտրություն կատարելու կարողություն և դրանք գործադրելու հմտություն¹:

Կրթության բովանդակությունը կազմող բաղադրիչներից առաջինը՝ ի՛նչ սովորեցնելը, ծրագրային նյութի միջոցով սովորողներին մատուցվում է իբրև ճանաչողական-իմացական արժեք՝ գիտելիք, այնինքն՝ **ինչ**, երկրորդը՝ **ինչու՛** սովորեցնելը, շեշտադրում է ինչ սովորեցնելու նպատակը, իսկ երրորդը՝ **ինչպե՛ս** սովորեցնելը, պայմանավորում է դասավանդման կերպը՝ եղանակը, միջոցներն ու ձևերը, այն, ինչ կազմում է ուսուցման մեթոդաբանությունը:

¹ Սուսաննա Սարուխանյան, Մարգուշ Միրումյան, Նունե Դիշաղաջյան, Փուլային ուսուցման եղանակ, Երևան, 2014, էջ 3:

Մեր աշխատանքի հետազոտական վերջնարդյունքի ապահովման համար անհրաժեշտ է սահմանել աշխատանքի նպատակները, խնդիրները, թեմայի արդիականությունը: Աշխատանքի կատարումը ձեռնարկելիս նպատակ ենք դրել՝

- ✓ համեմատական քննություն կատարել «Մայրենի» դասագրքի երեք ստեղծագործությունների կերպարային, բովանդակային վերլուծության ժամանակ,
- ✓ կիրառել Վեննի դիագրամը՝ որպես համեմատության սխեմատիկ ցուցադրության մեթոդական հնար,
- ✓ կազմել ոչ միայն երկշրջանակ, այլև եռամաս դիագրամ:

Մեր նպատակների իրագործման ճանապարհին լուծելու ենք հետևյալ խնդիրները՝

- ✓ բացահայտել Վեննի դիագրամի՝ որպես գրականության դասավանդման մեթոդական հնարի հնարավորությունները,
- ✓ հնարավորինս ճշգրիտ և մատչելի համեմատական շրջանակներ կազմել՝ դրանց միջոցով սովորողների մեջ երեք թեմաների ամփոփիչ ամրապնդման համար:

Թեմայի արդիականությունը պայմանավորված է մի շարք հանգամանքներով: Նախ՝ հայրեր-որդիներ թեման գրականության մեջ հավերժական է, ավելին՝ ուսուցողական-դաստիարակչական նպատակներով մի քանի հեղինակների գործերից/ գործերի հատվածներից կազմված թեմատիկ համախումբ է ներառված 6-րդ դասարանի «Մայրենի» դասագրքում: Մյուս կողմից՝ այդ թեմատիկ համախումբը որևէ անգամ չի դիտարկվել Վեննի դիագրամի միջոցով ուսուցման դիտակետից:

**ԳԼՈՒԽ 1. ՎԵՆՆԻ ԴԻԱԳՐԱՄԸ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ
ՄԵԹՈԴԱԿԱՆ ՀՆԱՐՆԵՐԻ ՇԱՐՔՈՒՄ**

Թեպետ արդյունավետ դասավանդում կազմակերպելու տեսակետից մեթոդների տեսությունն ամենակարևորներից է, սակայն դեռևս հստակ և ամբողջական չէ: Տեսության ամենակարևոր՝ **մեթոդ** հասկացությունն անգամ միանշանակ ընդունված ձևակերպում չունի: Տարաբնույթ և մոտավոր են նաև մեթոդների դասակարգման, *մեթոդական հնար, ուսուցման եղանակ, ուսումնական վարժություն* հասկացությունների բնորոշումները և սահմանումները. միևնույն մեթոդը, հնարը, վարժությունը մասնագիտական գրականության մեջ հանդիպում են տարբեր, երբեմն՝ միմյանցից էականորեն տարբերվող սահմանումներով և անվանումներով, հաճախ էլ՝ մեկը մյուսի փոխարեն: Եվ եթե ուսուցիչն անցյալում տուժում էր նորագույն մեթոդական գրականության պակասից, դասավանդման մեթոդների սահմանափակ և միօրինակ ուղղվածությունից, ապա այսօր նրան հսկայական ջանքեր են պետք՝ ճիշտ կողմնորոշվելու մեթոդական խայտաբղետության մեջ:

Նոր և շատ մեթոդների իմացությունը թեև անհրաժեշտ, սակայն բավարար պայման չէ արդյունավետ դասավանդման համար: Կարևոր է նաև մեթոդները հմտորեն համադրելու և նպատակահարմար կիրառելու մասնագիտական ձեռնհասունությունը, ինչը ենթադրում է մասնագիտական լուրջ պատրաստություն, փորձառություն, նաև անձնային որոշակի որակներ:

Մեր հետազոտական աշխատանքի իրականացման համար միջոց ենք ընտրել մեթոդական հետևյալ հնարը՝ Վեննի դիագրամը, որը կարելի է օգտագործել նյութի ամփոփման և ընհանրացման ժամանակ՝ գաղափարները, երևույթները, անձերին միմյանց հակադրելու կամ դրանց ընդհանրությունները ցույց տալու նպատակով: Այն կառուցվում է երկու կամ ավելի շրջանաձև պատկերների միջոցով, որոնք հատման մեծ մակերես ունեն կենտրոնում, որտեղ նշվում են գաղափարների, երևույթների, անձերի ընդհանրությունները, իսկ չհատվող մասերում առանձնացվում և շեշտվում են նրանց առանձնահատկությունները: Փորձենք հասկանալ Վեննի դիագրամի ծագումն ու հնարավորությունների շրջանակը: Վեննի դիագրամը, որ հայտնի նաև Էյլերի շրջանակներ անունով (սրանց շրջանակների տարբերությունն այն է, որ Էյլերի

շրջանակները չեն հատվում), հայտնվեց անգլիացի տրամաբանող Ջոն Վեննի «Միմլոլիկ տրամաբանություն» աշխատությունում՝ տպագրված Լոնդոնում 1881 թ.²: Վեննի դիագրամը կարող է այլ գծապատկերներով հանդես գալ, եթե մտքերի գրառման համար նախատեսված տարածքները չեն բավարարում: Բացի այդ՝ կարող է ունենալ նաև բարդ կառուցվածք՝ կիրառելի երեք-չորս հասկացությունների համեմատության համար³: Թեև Վեննի դիագրամի ուսումնասիրության ընթացքում նկատեցինք, որ մանկավարժներն այն շատ հարմար են համարում մաթեմատիկական իրողությունների համեմատության և բացատրության համար, սակայն ժամանակակից աշխարհում անհնարին ոչինչ չկա, դիագրամային այս համեմատական օղակները արդյունավետորեն կարող ենք կիրառել գրականության դասավանդման պրոցեսում:

Մեր ուսումնասիրության ընթացքում կարդացինք տարբեր մանկավարժների կարծիքներ, որոնք վստահեցնում էին, որ սովորողները հետաքրքրությամբ են աշխատում Էյլեր-Վեննի շրջանակներով, արագ գտնում են տարբերությունները՝ ընդհանրացնելով թեմայի յուրացման ընթացքում ձեռք բերած գիտելիքները: Սա միտված է նրան, որ նրանցից յուրաքանչյուրն իրեն հետագոտող է զգում. դա դուր է գալիս թե՛ ուժեղ, թե՛ թույլ սովորողներին: Թե ինչու մեր հետազոտական աշխատանքի մեթոդաբանության մեջ կարևորեցինք այս դիագրամը, բացատրությունը կարող ենք գտնել այն կիրառած մանկավարժի կարծիքի մեջ: Այս հնարքը նպաստում է փնտրելու, ընտրելու, համակարգելու, վերլուծելու ունակության ձևավորմանը, սեփական տեսակետը ընկերների դատին ներկայացնելու և պաշտպանել կարողանալու հմտության ձեռքբերմանը⁴: Այս մեթոդական հնարի կիրառումը ուսուցման մեջ կավելացնի ստեղծագործական տարրը՝ հետաքրքրություն առաջացնելով քննարկվող թեմայի նկատմամբ: Այս հնարն ուղղված է սովորողի զարգացմանը, նոր գաղափարների համար բաց լինելուն, սեփական կարծիքի ունենալու ունակության խորացմանը:

² https://pedsovet.su/metodika/priemy/6089_diagranny_venna

³ <https://youtu.be/OViD9KULqzY>

⁴ Семенова Ольга Владимировна, Прием «Диаграмма Эйлера-Венна», <https://www.1urok.ru/categories/10/articles/12313>

ԳԼՈՒԽ 2. ԳՐԴ ԴԱՍԱՐԱՆԻ «ՄԱՅՐԵՆԻԻ» «ՀԱՅՐԵՐ-ՈՐԴԻՆԵՐ»

ԹԵՄԱՅԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ

Հետազոտական աշխատանքի համար նյութ ենք ընտրել 6-րդ դասարանի «Մայրենիի» դասագրքից երեք ստեղծագործություններ: Առաջինը Հր. Մաթևոսյանի «Հացը» պատմվածքն է, երկրորդը՝ Ուիլյամ Լիվինգստոն Լարնեդի «Հոր զոջումը», երրորդը՝ «Որդիական երախտագիտությունը»: Ի սկզբանե ներկայացնենք սրանցից յուրաքանչյուրի ուսուցման քայլերի հաջորդաշարը, իսկ հետազոտական աշխատանքի երրորդ գլխում կփորձենք նախ երկյակներով Վեննի դիագրամներ ստեղծել, ապա եռամաս կառուցվածքով:

Առաջին ստեղծագործությունը - Հր. Մաթևոսյանի «Հացը»:

Նպատակը - Ստեղծագործության հիմնական գաղափարը ընկալելու, կերպարներին բնութագրելու, նրանց արարքների հոգեբանական շարժառիթը մեկնաբանելու կարողության, բանավիճելու, կարծիք հայտնելու հմտության, իրավունքների ու պարտականությունների փոխկախվածության ըմբռնում արմատավորում սովորողների մեջ:

Մեթոդները - Մտագրոհ, ազատ շարադրանք, բանավեճ-քննարկում, կանխագուշակումների աղյուսակ, m-աձև աղյուսակ:

Ուսումնական նյութեր - Պաստառներ, նշագրիչներ, գունավոր, կաշուն թերթիկներ, բառարան:

Ակնկալվող արդյունքը - Լսարանի առջև ելույթ ունենալու, փաստարկներ ներկայացնելու, տեսակետ պաշտպանելու, լսելու և բանավիճելու, ինքնուրույն անհրաժեշտ տեղեկություններ գտնելու կարողությունների զարգացում, բառապաշարի հարստացում:

Դասի ընթացքը - ԽԻԿ համակարգով բովանդակության, կերպարային համակարգի ընկալում:

Խթանման փուլ - Դասն սկսել փոքրիկ հանձնարարականով՝ աշխատանքի համար տալով 3 բույե ժամանակ: Ազատ շարադրանքով աշակերտները գրում են ներկա պահին իրենց ընտանիքի կազմի մասին, ով ինչ հարցեր է հոգում, և ընտանիքի յուրաքանչյուր անդամ իր հետ կապված ինչ խնդիր է լուծում, ապա 3-5 բույե

հատկացնել քննարկումներին՝ բարձրաձայն ընթերցել՝ տալով մի քանի աշխատանք և կատարելով հետևյալ հարցադրումները՝

1. Ի՞նչ փոխկապվածություն կա ձեր ընտանիքի անդամների միջև:

2. Ով ի՞նչ պարտականություն ունի:

3. Ով ի՞նչ իրավունք ունի:

Մի քանի աշակերտի լսելուց ու կարճ քննարկումից հետո անցում կատարել «Հացը» պատմվածքին:

Իմաստի ընկալման փուլ - գրատախտակին գրել դասագրքից բերված փաստարկներ, թե ինչպես էին հոգում պատմվածքի գլխավոր կերպարի մասին նրա հայրը, մայրը, հորեղբայրը:

Գլխավոր կերպարը ամեն ինչով ապահովված էր. դանդաղ, հաց ուտելով կարդում էր, մինչդեռ ընտանիքի անդամները պատրաստվում էին աշխատելու:

Հայրը գոմ էր սարքում, թեև անատողջ էր, բայց գնաց խոզերին փնտրելու, քանի որ «այդ գոմարով տղայի համար պետք է գնեին տաք վերարկու, դահուկներ, դահուկային կոշիկներ, փափուկ վզնոց, ականջակալ գլխարկ» և այլն:

Մայրը գնում էր կարտոֆիլ հավաքելու, տղայի համար գործել էր բրդե սվիտեր, որ չմրսի, հոգում էր նրա սննդի և մաքրության համար:

Հորեղբայրը Կույր աղբյուրը սարքեց, և տղան կարողացավ ծարավը հագեցնել, իր հանդի ուտելիքի կեսը տվեց տղային, գնում էր խոտ դիզելու ձմռան համար:

Կշռադատման փուլ - Պաստառի վրա գծել m-աձև աղյուսակը, 3 տարբեր գույնի թերթերի վրա գրել այս իրավիճակի համար 3 տեսակետ.

<p>Լիովին արդարացնում եմ տղայի պահվածքը:</p> <p>Ճիշտ վարվեց, որ հարգեց հոր խնդրանքը, գնաց փնտրելու, և ճիշտ վարվեց, որ անտառում շարունակեց կարդալ գիրքը, քանի որ այն հետաքրքիր էր:</p>	<p>Բոլորովին մերժելի է պահվածքը. պետք է հենց սկզբից հրաժարվել խոզերին փնտրելուց, քանի որ դա վտանգավոր էր իր կյանքի համար:</p>	<p>Մասամբ է ընդունելի տղայի պահվածքը. լավ է, որ չվշտացրեց հորը, համաձայնվեց գնալ խոզերին փնտրելու, բայց անընդունելի է, որ նա մինչև վերջ չկատարեց խոստումը, բացի այդ՝ ստեց:</p>
---	---	--

Նյութի բացատրության վերջում անհրաժեշտ է կատարել անդրադարձ հետևյալ իրողություններին. ինչո՞ւ երեկոյան հացից հրաժարվեց տղան, ինչո՞ւ էր ափսոսում փափուկ անկողինը և արդյո՞ք արժանի էր մոր խճահարական խոսքերին՝ «այսօր շատ է չարչարվել տղաս»: Ապա աշակերտները կփորձեն մեկնաբանել, թե ինչու է պատմվածքը վերնագրված «Հացը»:

Տնային հանձնարարություն - Պատմվածքի համար ընտրել նոր վերնագիր, փորձել պատմվածքի գործողությունների ընթացքը փոխել ցանկացած մասից և պատմվածքի ավարտի իրենց տարբերակն առաջադրել:

«Բոլոր մեծահասակները առաջ երեխա են եղել, միայն թե նրանցից քչերն են այդ բանը հիշում» (Էքզյուպերի):

Երկրորդ ստեղծագործությունը - Ու.Լիվինգսթոն Լարնեդի «Հոր զոջումը»

Դասի նպատակը և խնդիրները.

- ✓ ծանոթություն պատմվածքի բովանդակությանը,
- ✓ կերպարի արարքը մեկնաբանելու կարողության զարգացում,
- ✓ սեփական կարծիքն արտահայտելու կարողության զարգացում:

Մեթոդները - Մտագրոհ, կարճ դասախոսություն, 5-րուպեանոց շարադրանք, բանավեճ:

Ակնկալվող արդյունքը - պատմվածքի կերպարների հոգեբանությունը հասկանալու, նրանցից յուրաքանչյուրի տեսանկյունից իրողությունները վերլուծելու կարողություն, սեփական տեսակետն արտահայտելու կարողության զարգացում:

Դասի ընթացքը

Խթանման փուլ - Այս փուլում ցանկալի է հանձնարարել գրել փոքրիկ շարադրանք՝ «Ինչպիսին պետք է լինի իսկական հայրը» վերնագրով, պատասխան գտնել հետևյալ հարցադրումներին՝ *ինչպիսի՞ն է հայրը, հաճա՞խ է քեզ վրա բարկանում, ինչո՞ւ, քո պատկերացմամբ՝ հե՞ջտ է հայր լինել, և ի՞նչ ես կարծում, ե՞րբ է մարդը զոջում:*

Իմաստի ընկալման փուլում սովորողները պիտի կարդան գրքում հանձնարարված բնագրային հատվածները՝ համեմատելով սովորողների արդեն իսկ գրած շարադրանքի հետ:

Կշռադատման փուլ - Դրանից հետո ուսուցչի ուղղորդմամբ սովորողները պետք է կարողանան վերլուծել, թե ինչով համընկան երկու շարադրանքները, փորձեն պատասխանել այն հարցին, թե ծնողներն ինչ են ակնկալում իրենցից: Կշռադատման փուլում ուսուցիչն ամփոփում է ուսումնասիրված նյութը լեզվական առաջադրանքներով՝ առանձնացնել դարձվածքները, դրանց իմաստներն արտահայտել մեկ բառով և գործածել առանձին նախադասությունների մեջ:

«Երախտագիտությունը ապացուցում են գործով» (Օնորե դե Բալզակ):

Երրորդ ստեղծագործությունը – Լեոնարդո դա Վինչիի «Որդիական երախտագիտություն»

Դասի մեթոդական գործիքակազմը – Պրիզմա, մտագրոհ, բանավեճ, կարճ դասախոսություն:

Դասի նպատակը և խնդիրները՝

- ✓ սովորողներին բացատրել պատմվածքի այլաբանական նշանակությունը,
- ✓ աշակերտներին սովորեցնել ստեղծագործության հիմնական գաղափարն ընկալելու և ձևակերպելու եղանակները,
- ✓ դաստիարակել ուշադրություն և հոգատարություն իրենց շրջապատող մարդկանց նկատմամբ,
- ✓ սերմանել հարգալից վերաբերմունք տարեցների և օգնության կարիք ունեցողների հանդեպ,
- ✓ զարգացնել բառագործածության կարողություններ՝ հարստացնելով ակտիվ բառապաշարը:

Դասի ընթացք

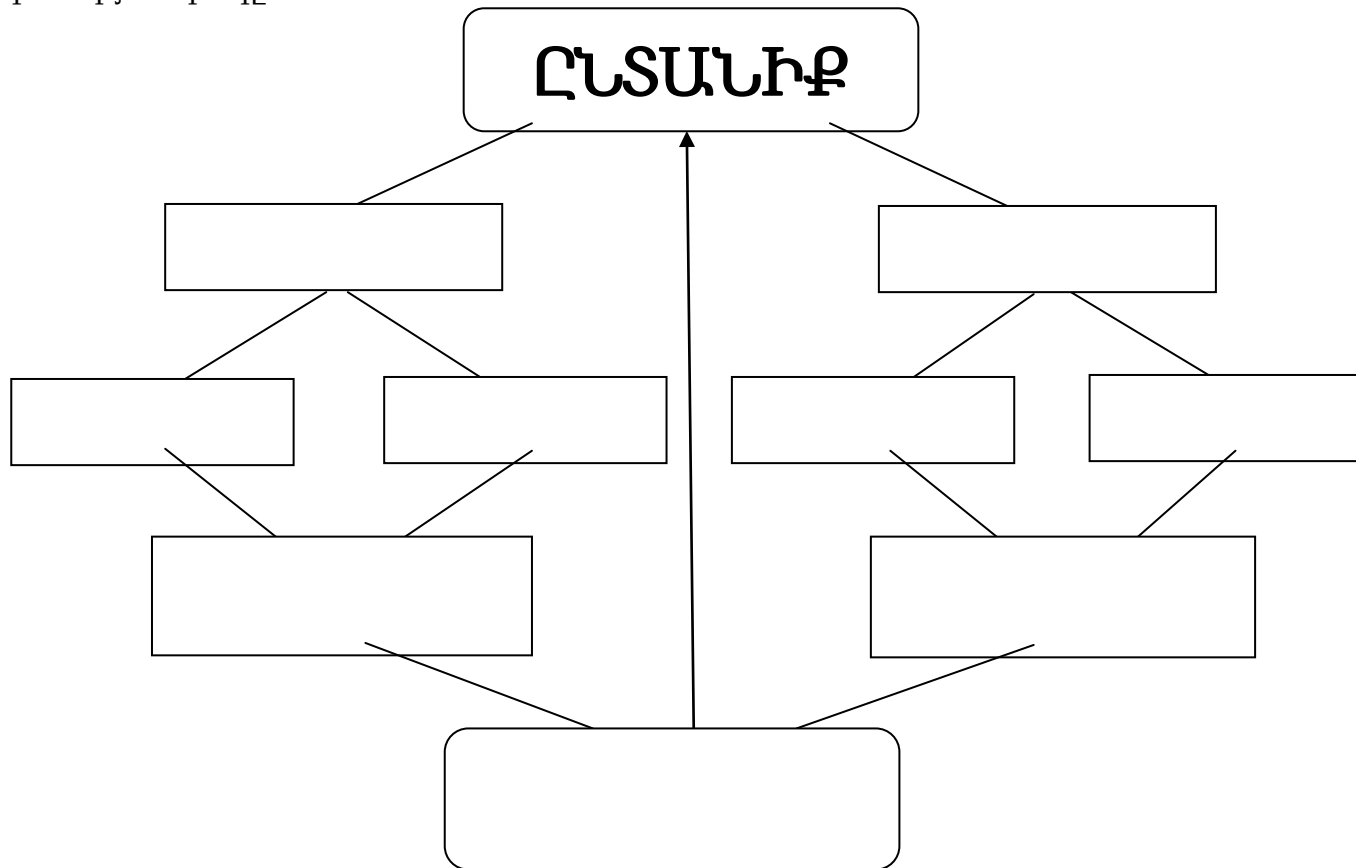
Խթանման փուլում ցանկալի է ֆրոնտալ մտագրոհ կազմակերպել հետևյալ հարցերի միջոցով.

1. Ի՞նչ ենք հասկանում *երախտագիտություն* ասելով:
2. Ինչպե՞ս պետք է վարվել ծնողների հետ:
3. Իսկ դուք ինչպե՞ս եք վարվում ձեր ծնողների հետ:

Իմաստի ընկալման փուլում անհրաժեշտ է ներկայացնել «Որդիական երախտագիտություն» պատմվածքը՝ բացատրելով, թե ինչ է այլաբանությունը:

Կարելի է նշել նաև, որ պատմվածքում կա նկարագրություն, անցած նյութերից առանձնացնել հատվածներ:

Կշռադատման փուլում սովորողները պետք է կարողանան ներկայացնել ընտանիքի կարևորությունը մարդու կյանքում, փաստել հետևյալ հայտնի միտքը՝ «Մերը հայրենիքի նկատմամբ սկսվում է ընտանիքից» (Ֆրենսիս Բեկոն), կարևորել ընտանիքի դերը հասարակության մեջ, պրիզմայի մեթոդով ներկայացնել ընտանիք-պետություն կապը:



Տնային աշխատանք – Կազմել իրենց ընտանիքի կամ տոհմի տոհմաճառը:

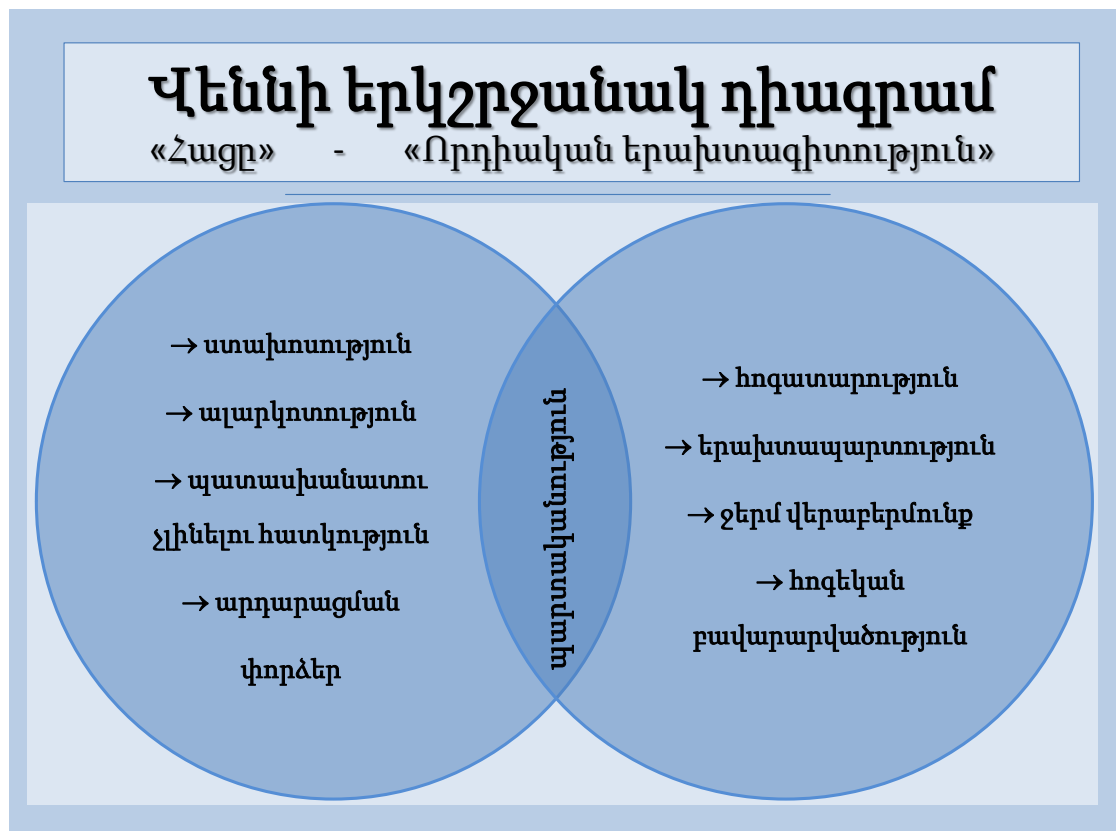
ԳԼՈՒԽ 3. ՎԵՆՆԻ ԴԻԱԳՐԱՄԻ ՀԱՄԱԴՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՄԿԶԲՈՒՆՔԻ

ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ԳՐԱԿԱՆ ԵՐԿԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԵՁ

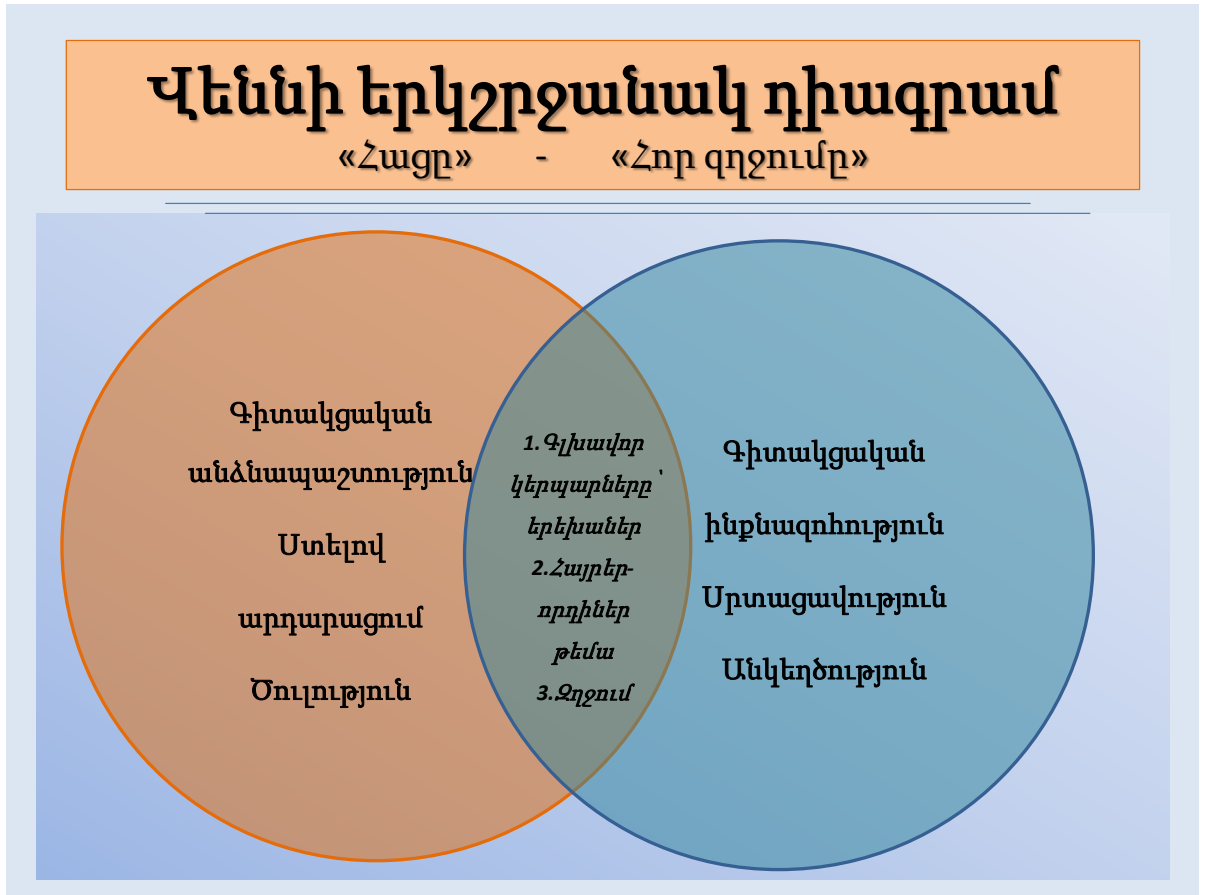
Այսպիսով, առանձին-առանձին ուսումնասիրելով երեք տարբեր ստեղծագործությունների պլոթներն ու կերպարային փոքրիկ համակարգերը՝ կարելի է դասարանը բաժանել հետազոտական խմբերի, որոնք Վեննի դիագրամի միջոցով կփորձեն գտնել ընդհանրություններ ու տարբերություններ հետևյալ ուղղություններով՝ «Հացը»-«Հոր գոջումը», «Հոր գոջումը»-«Որդիական երախտագիտություն», կամ էլ եռաշրջան դիագրամով կամփոփեն երեք ստեղծագործությունների առնչությունների ու տարբերությունների վերհանման գործընթացը: Դիագրամների գծման գործընթացը ամեննին էլ բարդ չէ, այդ թվում՝ նաև էլեկտրոնային տարբերակով: Նախ պետք է առանձնացնել այն իրողությունների խմբերը, որոնք անհրաժեշտ է համեմատել, որոնց քանակով էլ պայմանավորվում է շրջանների ընտրությունը: Երկու շրջանները պետք է համաչափ լինեն, ունենան հատվող հատված, որում շարադրվում են ընդհանրությունները:

Նկատի ունենալով, որ սովորողները կարող են դժվարությունների հանդիպել, վերջում կարող ենք ներկայացնել մեր մշակած տարբերակները (Նկ.1, 2, 3):

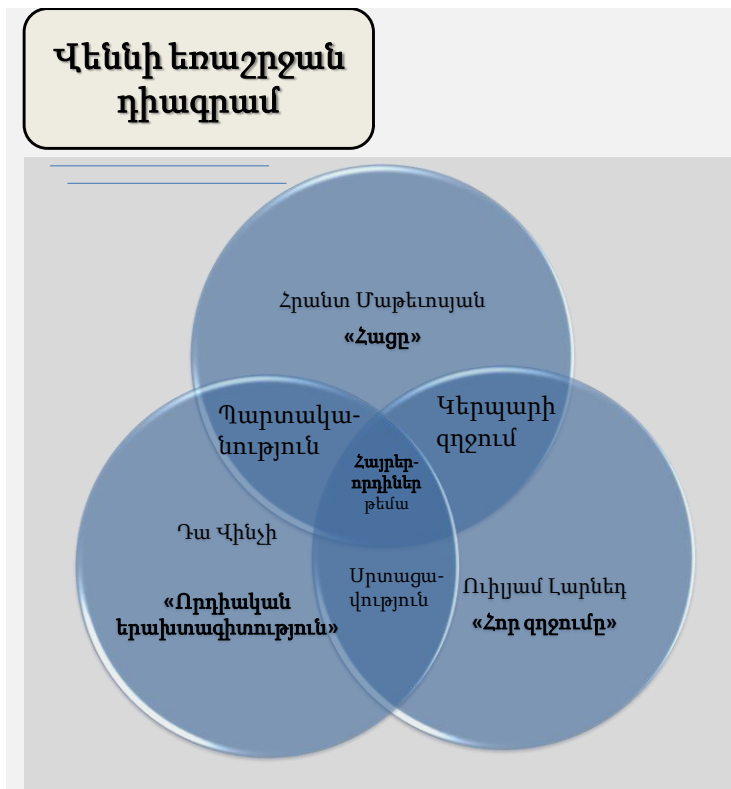
Նկ. 1



Նկ.2



Նկ. 3



ԵԶՐԱՀԱՆԳՈՒՄՆԵՐ

Հետազոտական աշխատանքի քննության առարկա դարձնելով «Մայրենի» 6-րդ դասարանի դասագրքում զետեղված գրական երեք ստեղծագործություններ՝ եկանք մի շարք եզրահանգումների.

1. Նախ մեթոդական ընտրության ժամանակ կանգ առանք Վեննի դիագրամի վրա, քանի որ այս մեթոդական հնարը արդյունավետ հնարավորություն է երկու կամ ավելի գրական երկերի, սյուժեների, կերպարների և այլ հարցերի համեմատության, համադրության համար (թեև տեսական նյութի հայալեզու և ռուսալեզու կոնտենտների ուսումնասիրության ժամանակ պարզեցինք, որ Վեննի դիագրամի կիրառությունը գրականության մեջ խորապես վերլուծված չէ): Այն երկու և ավելի շրջանակների հատման միջոցով ի հայտ է բերում երկու իրողությունների տարբերությունները, իսկ հատման հատվածում նշվում են նկատված ընդհանրությունները: Ամփոփման համար այս մեթոդական հնարը, կարծում ենք, արդեն իսկ միջին դասարաններում կնպաստի ինքնուրույն վերլուծությանը, քննադատական մտածողության զարգացմանը:
2. Ընտրված երեք ստեղծագործությունները ունեին որոշակի տարբերություններ, բայց և հստակ ընդհանրություններ, որոնք էլ հենց Վեննի դիագրամի պարտադիր նախապայմաններն են: Այստեղ ընդհանրություններ էին՝ «հայրեր և որդիներ» հավերժական թեման, գլխավոր կերպարները՝ երեխաներ՝ իրենց հոգեբանության խոր բացահայտմամբ:
3. Ապացուցված է, որ ուսուցման գործընթացում պատմողական նյութը պատկերային համադրություններով ներկայացնելը բարձր արդյունավետություն ունի, ինչը նաև հոգեբանական գործոններով է պայմանավորված, քանի որ մարդը տեղեկատվության մեծագույն մասը յուրացնում է տեսողական օրգանների միջոցով: Այս հանգամանքը առավել էական է դառնում երեխաների դեպքում, որոնց աշխարհընկալման մեջ պատկերային մտածողությունը գերակշռում է:

Ահա և դիագրամներով անցած նյութի ամփոփումը կնպաստի ամրապնդմանը՝ ավելի տպավորիչ լինելով:

4. Մեր ընտրած թեմաները երեքն էին, ուստի մեթոդական տեսակետից նպատակահարմար ենք գտնում նախ երկշրջանակ դիագրամներով երկուական երկերի առանձնահատկությունների համեմատությունը, ապա վերջնական ամփոփումը եռաշրջան դիագրամով կատարելը: Սովորողներին դիագրամի հմտությունները ներկայացնելուն զուգահեռ ուսուցիչը պետք է ունենա իր տարբերակները, որով սովորողները կունենան ուղղորդող օրինակելի նմուշներ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ԷԼԵԿՏՐՈՆԱՅԻՆ ԱՂԲՅՈՒՐՆԵՐ

1. «Մայրենի», հանրակրթական դպրոցի 6-րդ դասարանի դասագիրք, Եր., Էդիթ պրինտ հրատարակչություն, 2012, 240 էջ:
2. Մերոբ Խաչատրյան, Ուսուցման արդյունավետ հնարներ, Եր., Ֆրիդրիխ Էբերտ հիմնադրամ, 2020, 76 էջ:
3. Սուսաննա Սարուխանյան, Մարգուշ Միրումյան, Նունե Դիշաղաջյան, Փուլային ուսուցման եղանակ, Երևան, 2014:
4. Семенова Ольга Владимировна, Прием «Диаграмма Эйлера-Венна», <https://www.1urok.ru/categories/10/articles/12313>.
5. https://pedsovet.su/metodika/priemy/6089_diagranny_venna
6. <https://youtu.be/OViD9KULqzY>

ՀՀ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ, ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ, ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ԵՎ ՍՊՈՐՏԻ ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ
ՎԱՆԱԶՈՐԻ Հ. ԹՈՒՄԱՆՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ

/Հերթական ատեստավորման ենթակա ուսուցիչների

վերապատրաստման դասընթացներ 2022/

ՈՒՍՈՒՑԻՉ՝ Լուսիկ Ազիզբեկի Մելքոնյան

/ Զրաշենի միջնակարգ դպրոց/ ՊՈԱԿ

Թեմա՝ ՔԵՐԱԿԱՆԱԿԱՆ ԻՄԱՍՏ ԱՐՏԱՀԱՅՏՈՂ

ԽՈՍՔԻ ՄԱՍԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ

ՀԵՏԱԶՈՏԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔԻ

ՂԵԿԱՎԱՐ՝ Ա. Եղոյան

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Լեզուն մարդկության հաղորդակցման հիմնական և գլխավոր միջոցն է: Մարդիկ իրենց մտքերը ձևավորում և արտահայտում են բառերի և նրանցով կազմվող նախադասությունների միջոցով: Ժամանակակից հայոց լեզուն ունի կիրառության լայն ոլորտներ և բազմապիսի գործառնություններ: Ամենից առաջ նա գրական լեզու է: Գրական լեզուն ժամանակի ընթացքում ձգտում է դառնալ նաև հասարակության ընդհանուր լեզու: Հայոց լեզուն անկախ Հայաստանի Հանրապետության պետական լեզու է, որն ամրագրված է ՀՀ Սահմանադրության համապատասխան 12-րդ հոդվածով: Գրական լեզուն նաև դպրոցի, կրթության, մամուլի, թատրոնի և գիտության լեզուն է: Բացի նրանից, որ մարդիկ խոսքի միջոցով են հաղորդակցվում, նաև մեկը մյուսին ճանաչում և գնահատում է խոսքի միջոցով:

Հայերենն իր գոյության ողջ ընթացքում զարգացման երկարատև ճանապարհ է անցել: Մեր նախնիները իրենց լեզուն միշտ հայերեն են անվանել: Հայերենը գրերի գյուտից մինչ օրս զարգացման երեք շրջան է ունեցել՝ *գրաբար* / հին հայերենը համընդհանուր հաղորդակցման միջոց է եղել 5-11-րդ դարերում, *միջին հայերեն* / հաջորդել է գրաբարին և գործել է մինչև 16-րդ դարը /, *աշխարհաբար* / սկիզբ է առել 17-րդ դարում և վերջնականապես ձևավորվել է 19-րդ դարի առաջին կեսում և այսօր էլ հայ ժողովրդի հաղորդակցման միջոցն է և աշխարհին ներկայանում է երկու ճյուղով՝ արևելահայերեն և արևմտահայերեն /: Հայոց լեզվի ուսումնասիրությամբ զբաղվել են ոչ միայն հայազգի լեզվաբանները, այլև բազմաթիվ օտարազգի լեզվաբաններ, որոնք շատ բարձր են գնահատել հայերենի տեղն ու դերը համաշխարհային լեզվաբանության համատեքստում: Հայերենի հանդեպ սեր և հպարտության զգացում պետք է ձևավորվեն դեռևս նախակրթական տարիքում՝ երեխային սովորեցնելով բանաստեղծություններ, պատմել հայկական հեքիաթներ և այլն:

Դպրոցական դասընթացն աշակերտները սկսում են հայերենի տառուսուցմամբ և հենց այդ պահից էլ նրանց մոտ սկսվում է հայերենի արժևորման գործընթացը: Հետագայում նրանք թեթևակի ծանոթանում են խոսքի մասերի արտահայտած իմաստներին, իսկ արդեն միջին դասարաններում ոչ միայն ծանոթանում են, այլև համակարգված ուսումնասիրում են հայերենի քերականությունը:

Քերականությունը լեզվի այն բաժիններից է, որն ուսումնասիրում է լեզվի քերականական կառուցվածքը:

Քերականությունն ավանդաբար բաժանվում է երկու մասի՝ ձևաբանություն և շարահյուսություն: Քերականության հիմնական խնդիրը ոչ միայն բառերի ձևափոխությունների և այդ ձևափոխությունների միջոցով նախադասություններ կազմելն է, այլև բառերի կապակցման կանոններն ու կետադրությունը: Մ. Աբեղյանը նկատել է, որ քերականության նպատակն է ուսումնասիրել լեզվի կազմությունը, այն միջոցները, որոնցով լեզուն արտահայտում է մտքի առարկաների հարաբերությունները ²:

«Ձևաբանություն» բաժինը ուսումնասիրում է հայերենի խոսքի մասերը, որը բառերի իմաստային - քերականական խմբերի ամբողջությունն է:

Քերականական իմաստ արտահայտող խոսքի մասերը **կապը** և **շաղկապն** են: Քերականական իմաստ արտահայտող խոսքի մասերի ուսումնասիրությանը առարկայական ծրագրով հատկացված դասաժամերը շատ սահմանափակ են, սակայն դպրոցական բաղադրիչի դեպքում ուսուցիչը կարող է ինքնուրույն ավելացնել հատկացված ժամաքանակներն այնպես, որպեսզի առավել արդյունավետ դարձնի այդ խոսքի մասերի ուսուցումը:

Դասը պլանավորելիս յուրաքանչյուր դասի համար հստակ նպատակ էմ դնում և աշակերտներին տեսական գիտելիք հաղորդում կապի վերաբերյալ: Բացատրում էմ, որ կապը նյութական իմաստից զուրկ, քերականական զանազան հարաբերություններ արտահայտող խոսքի մաս է, որը, դրվելով որևէ բառի վրա, որոշում է նրա պաշտոնը նախադասության մեջ և հանդես գալիս որպես մեկ անդամ՝ կապվելով ստորոգյալի հետ պարագայական կամ խնդրային հարաբերությամբ:

Կապը կապվող բառի հետ միասին արտասանական ամբողջություն է կազմում և ունենում է մեկ բառային շեշտ: Կապերը նախադասության մեջ մոտավորապես նույն դերն ունեն, ինչ հոլովական վերջավորությունները և հաճախ կարող են մեկը մյուսով փոխարինվել: Որպես խոսքի մաս՝ կապը իմաստաբանորեն բնորոշվում է նրանով, որ նյութական իմաստից զուրկ է, արտահայտում է քերականական տարբեր հարաբերություններ, ձևաբանորեն հիմնականում զուրկ է թեքման ձևերից, չնայած տարածական իմաստ արտահայտող որոշ կապեր կարող են հոլովվել և ընդունել ստացական հոդեր, իսկ շարահյուսորեն բնութագրվում է նրանով, որ առանձին

վերցրած նախադասության անդամ չի լինում և միջոտ գործածվում է առարկայական իմաստ արտահայտող բառերի հետ՝ լրացնելով ստորոգյալին:

Կապը նախադասության անդամ կարող է դառնալ միայն ստացական հոդով /փոխանվանաբար/ գործածվելիս, քանի որ այդ դեպքում հոդը փոխարինում է անձնական դերանվամբ արտահայտված կապի խնդրին/կապվող բառին/: օրինակ՝ Հետս/ինձ հետ/ արի մեր տուն ,Մեջս /իմ մեջ/մի բան փոխվեց:

Հայ քերականագիտության մեջ ընդունված է տարբերակել կապերի 3 խումբ՝ իսկական, անիսկական և կապական բառեր: Կապերը դասակարգվում են նաև ըստ շարահայտության և լինում են նախադրություններ և հետադրություններ: Կան նաև երկդիր կապեր, որոնք միաժամանակ կարող են դրվել կապվող բառից և առաջ, և հետո: Կապերը նյութական իմաստից զուրկ բառեր են, բայց նրանք արտահայտում են զանազան հարաբերություններ, որոնք պայմանավորված են նրանց բառային իմաստներով: Ըստ իրենց արտահայտած բառային իմաստների և հարաբերությունների կապերը հիմնականում լինում են՝ տարածական, ժամանակային, վերաբերության, բացառման, նպատակի, ձևի և նմանության, փոխարինության, համապատասխանության, միասնության⁴: Ըստ իմաստային տեսակների կապերը լինում են տեղի, ժամանակի, ձևի, չափի, վերաբերության, միասնության, նպատակի, պատճառի, հիմունքի, զիջման, բացառման, բացահայտման, ներգործության, դիմառնության, պայմանի և այլն...

Շաղկապը նյութական իմաստից զուրկ, քերականական հարաբերություններ արտահայտող խոսքի մաս է, այն արտահայտում է առարկաների, երևույթների միջև դրսևորվող համադասական և ստորադասական հարաբերություններ: Շաղկապներն իրար են կապում նախադասության համագոր անդամներ և համադաս նախադասություններ, իսկ բարդ ստորադասական նախադասություններում՝ ստորադասը գլխավորին: Շաղկապը նյութական իմաստ ,ինքնուրույն գործածություն չունի, ձևափոխության չի ենթարկվում և հարց չի ստանում: Շաղկապները լայն կիրառություն ունեն բարդ նախադասության ոլորտում, ուր հանդես են գալիս շարահյուսական-կապակցական բազմաթիվ գործառնություններով և արտահայտում են բարդ նախադասության կապի մեջ մտնող բաղադրիչների տարբեր համադասական և ստորադասական հարաբերություններ: Շաղկապները լինում են համադասական և

ստորադասական: Շաղկապները դասակարգվում են նաև ըստ կիրառության ձևի և լինում են մենադիր, կրկնադիր և գուգադիր: Շաղկապները դասակարգվում են նաև ըստ իրենց արտահայտած իմաստի, որը պայմանավորված է նրանց կապակցական հարաբերություններով և բառիմաստով: Կարելի է առանձնացնել շաղկապների իմաստային հետևյալ խմբերը՝ միավորիչ-հավելական, ներհակական, տրոհական, պայմանի, պատճառի և հիմունքի, ժամանակային, ձևի և նմանության, հետևանքի, զիջման [6]:

Քերականական իմաստ արտահայտող այս խոսքի մասերի ուսումնասիրությունը և ուսուցումը կարևոր նշանակություն ունի և դարձել է արդիական: Անհրաժեշտ է նորագույն տեխնոլոգիաներով դասավանդման հիմունքները, միջառարկայական հիմունքներով քերականական գիտելիքների ուսուցումը, աշակերտների ընկալունակության բացահայտումը: Կարևորվում է նաև բառերի կիրառության առանձնահատկությունների ուսումնասիրությունը:

Կապերի ուսուցումը

Քերականական խոսքի մասերն ուսումնասիրելիս հանդիպում ենք որոշակի դժվարությունների: Սովորողները դժվարանում են կապական բառերի կիրառության հարցում, հոլովաձևերը կապերի հետ դժվարությամբ են համադրում, կապերի և շաղկապների ուղղագրությունը դժվար են ըմբռնում և դժվար են կետադրում շաղկապները, դժվարանում են նաև հարանուններ գտնելու հարցում: Ուստի ուսուցչի փորձն ու թեման մատուցելու ճիշտ մեթոդների ընտրությունը շատ կարևոր է: Կապի մասին տեսական գիտելիք հաղորդելիս սահիկաշարի միջոցով հանգամանալից նեկայացնում եմ այս խոսքի մասի կարևոր առանձնահատկությունները /երեխայի մոտ առավել զարգացած է աուդիալ /տեսողական/ հիշողությունը, ուստի նա ավելի հեշտ կմտապահի ներկայացված և իր համար առավել կարևոր նյութը /: **Ստորև կարող եմ ներկայացնել նաև իմ կողմից պատրաստած սահիկաշարը/**

Գրատախտակին գրում եմ մի քանի նախադասություն և առաջարկում եմ ընդգծել այն բառերը, որոնք, ըստ իրենց ,դրվել են գոյականի կամ գոյականի իմաստ արտահայտող բառերի վրա և այդ կապվող բառի հետ միասին դարձել են գերադասանդամի լրացում և պատասխանում են մի հարցի: Գրում եմ գրատախտակին նաև մի

քանի կապեր և առաջարկում եմ կազմել բառակապակցություններ, որ կապը լինի գերադաս անդամ. օրինակ՝ *նստարանի տակ, հայացքի ներքո, տոնի առթիվ* և այլն: Աշակերտների անմիջական մասնակցությամբ կազմում եմ նախադասություններ: Կողմնորոշիչ հարցերի միջոցով հասնում եմ նրան, որ աշակերտներն իրենք են պարզում, որ բոլոր լրացումները, որոնք կապով են արտահայտված, գործողություն ցույց տվող բառերի լրացումներ են: Աշակերտների միջոցով հանգում ենք այն եզրակացության, որ որևէ բառ բային կապող և նրա հետ միասին բայական անդամի լրացում դարձող բառը կոչվում է կապ: Ինքնուրույն գործածություն չունի և առանձին վերցրած՝ նախադասության անդամ չի դառնում, որևէ հարց չի ստանում, խոսքիմասային հատուկ ձև չունի, որպես կանոն՝ չի ձևափոխվում, սովորաբար շեշտ չի ունենում, նյութական իմաստը չունի, ունի միայն քերականական իմաստ, որով նման է հոլովական վերջավորության, առանձին բառ, գրվում է կապվող բառից անջատ՝ իբրև օժանդակ՝ սպասարկու բառ[7]:

Հաջորդ քայլով նրանց ուշադրությունն եմ հրավիրում այն բանին, թե ինչ դիրք են գրավել կապերը կապվող բառերի նկատմամբ: Համապատասխան օրինակներից ելնելով՝ եզրակացնում ենք, որ կապերը կապվող բառի նկատմամբ լինում են նախադրություն և հետադրություն: Նախադասությունների ընտրությունն այնպես եմ կատարում, որ միննույն կապը հանդես գա և նախադիր, և հետադիր դիրքերում: Երեխաները ծանոթանում են նաև երկդիր կապերի հետ, ինքնուրույն նախադասություններ կազմում:

Համոզվելու համար, որ աշակերտները յուրացրել են ասվածը, ներկայացնում եմ մի նախադասություն, ուր բառերը գրված են խառը դասավորությամբ, աշակերտները պետք է վերականգնեն ճիշտ դասավորությունը:

- տեղեկություններ բերդի Աբովյանը մասին հանգամանալից է հաղորդել Երևանի Խաչատուր(Երևանի բերդի մասին հանգամանալից տեղեկություններ է հաղորդել Խաչատուր Աբովյանը)

Ճիշտ դասավորելուց հետո նկատում են, թե որ բառի հետ է կապը բառակապակցություն կազմել: Նմանատիպ մի քանի նախադասություններ են վերականգնում և գտնում կապը կապվող բառի հետ:

Երբ թվարկում եմ կապերը, բնականաբար, աշակերտների մոտ կարող են հարցեր առաջանալ՝ կապված գոյականի պես հոլովված /տակից, վրայով և այլն.../ կապերի վերաբերյալ: Բացատրում եմ, որ կապը միայնակ հարց չի կրում:

Կապն իր հետ գործածվող բառի հետ կոչվում է կապական կառույց:

Աշակերտների համար մի փոքրիկ ծուղակ եմ պատրաստում. Գրում եմ այնպիսի նախադասություններ, որտեղ կապի դերով հանդես են եկել գոյականը, ածականը, մակբայը կամ այլ խոսքի մաս/ ենթադրենք՝ **Տան առաջ** մի մեծ բարդի իր ստվերն է տարածել: Այսօր դուք **արևի նման** եք փայլում և այլն.../ և առաջարկում եմ վերլուծել: Բնականաբար, վերլուծելիս աշակերտները տարակուսանքի առաջ են կանգնում, չեն կողմնորոշվում, և այդ ժամանակ ես հանգամանալից բացատրում եմ կապական բառերը, ասում եմ որ որոշ խոսքի մասերի պատկանող այս կամ այն բառաձևը հաճախ կարող է գործածվել նաև որպես կապ՝ դառնալով կապական բառ:

Կապը նման է հոլովներին: Որպեսզի աշակերտները հանգեն այդ մտքին, գրատախտակին գրում եմ նախադասություններ և առաջարկում հոլովաձևը փոխարինել կապական կառույցով:

Աշակերտները շատ էին խոսում ապագայից (ապագայի մասին):

Տղան ասաց, որ մի քանի օրից կգա (մի քանի օր հետո): Հումանիշ են այս նախադասությունները, նրանց միջև կա ոճական - երանգային տարբերություն:

Աշակերտները գտնում են, որ կապը դրված է կապվող բառից հետո: Խնդրում եմ և առաջարկում, որ գրատախտակին գրված կապերով նախադասություն կազմեն և որոշեն կապերի դիրքը:

ըստ, առանց, դեպի

Ինքնուրույն եզրահանգում են անում, ասելով, որ կարող են դրվել նաև սկզբում:

Անդրադարձի միջոցով ամրապնդում ենք թեման, կատարում դասագրքի համապատասխան վարժությունները, որից հետո տնային առաջադրանք եմ

հանձնարարում հետևյալ պահանջով՝ կենսաբանության դասագրքից գրել նախադասություններ, որտեղ կլինեն կապեր և ընդգծել, դուրս գրել և տեսակավորել:

Վերջում կատարում եմ միավորային գնահատում: Հաջորդ դասը կապերի հոլովառությունն է ու կազմությունը: Նպատակ եմ դրել, որ կարողանան բանավոր և գրավոր խոսքում ճիշտ կիրառել կապերը՝ համապատասխան հոլովառությամբ՝

առանձնապես I և II դեմքի անձնական դերանունների հետ, իմանալ և ճիշտ կիրառել կապերը անձնանիշ և իրանիշ գոյականների հետ:

Տնային աշխատանք «Կենսաբանություն» առարկայի դասագրքից գրել նախադասություններ, որտեղ լինեն կապեր:

Մկանային հյուսվածքը մտնում է օրգանիզմի բոլոր մկանների՝ կմախքի ներքին օրգանների և սրտամկանի մեջ:

Ծածկող համակարգի մեջ մտնում են մաշկը և լորձաթաղանթները:

Թոքերն իրականացնում են գազափոխանակությունը օրգանիզմի և միջավայրի

Մարսողական համակարգի մեջ մտնում են նաև մարսողական գեղձերը՝ թքագեղձերը, լյարդը և ենթաստամոքսային գեղձը:

Ներզատական համակարգն իր մեջ ներառում է տարբեր ներզատական գեղձեր, որոնցում առաջանում և արյան մեջ են անցնում հատուկ նյութեր՝ հորմոններ:⁶

Տարածաշրջանների առանձնացման վերաբերյալ գոյություն ունեցող բազմակարծության պայմաններում միասնականություն հաստատելու նկատառումով սույն դասագրքի հեղինակները գերադասել են առաջնորդվել հիմնականում ՄՏԿԻ-ի կողմից տարածաշրջանների ենթակարգությամբ:

Բնության մեջ այդպիսի բաժանարար սահման գոյություն չունի, ուստի այն տեսնել հնարավոր չէ:⁷

Ստուգում եմ տնային աշխատանքները:

Գրատախտակին գրում եմ մի նախադասություն.

Տղաներն ուզում էին արտահայտվել Աշոտի պես: (քեզ պես)

Վերհիշում են I և II դեմքի դերանունների հետ կապերի հոլովառությունը: 2 աշակերտների հանձնարարում եմ օրինակները վերածել դերանվանական կադապարների՝ չփոխելով կապերը:

Ժամանակն ավարտվելուց հետո ներկայացնում են իրենց աշխատանքները, հիմնավորում և հետևում մյուս խմբերի պատասխաններին: Հիշեցնում են, որ կապերը ներգոյական հոլովի հետ չեն գործածվում, բայց սեռական հոլովի մեջ կապի հետ արտահայտում է ներգոյական հոլովի իմաստ՝ տան մեջ, մարդու մեջ:

Գրատախտակի մոտ եմ կանչում նյութը լավ յուրացրած 3 աշակերտի և դժվարին խնդիր առաջադրում, մյուսները առաջադրանքի մասին պետք է մտածեն տեղերում և կատարեն:

- Մոտ, վրա, ի վեր կապերը գործածել նախադասություններում այնպես, որ մի դեպքում ցույց տան տեղի հարաբերություն, մյուս դեպքում՝ ժամանակի (Մեզ մոտ – հինգին մոտ, սեղանի վրա – խոսքի վրա, սարն ի վեր – այդ ժամանակից ի վեր):
- Դասագրքից դուրս գրել հոմանիշ և հականիշ կապերը, 3-ական գույգով կազմել նախադասություններ (հոմանիշ – զատ – բացի, մասին – վերաբերյալ, իբրև - որպես, պես – նման, հականիշ – հեռու – մոտ, վրա – տակ, ի վեր – ի վար, ընդդեմ - հանուն):
- Տեղադրել համապատասխան կապերը, բացատրել կազմությունն ու տեսակները:

Բանակցություններ էին ընթանում Արցախի անկախության _____ (շուրջ):

Բոլոր հարցերը կարգավորվել էին _____ (նախքան, մինչև):

Եկեղեցուն հասնելու _____ (համար) պետք էր բարձրանալ սարն _____ (ի վեր):

մարդու նման

տնօրենի մոտ
պես

նրա – նման, մոտ, հետ, վրա, համար,

ընկերոջ հետ/մոտ /վրա

քրոջ համար

արծվի պես

Այնուհետև տրված կապերը գործածվում են նախադասության մեջ, որպես այլ խոսքի մասեր կամ դրանց բաղադրիչ մասեր: Բացատրում են տարբերությունները, կապի առանձնահատկությունները:

Նման մարդու հետ, մոտ գնալ կենդանուն, նամակը հետ բերել, անմիջապես վրա բերել, սենյակի հաջորդ համարը, պես-պես ծաղիկներ:

Դասագրքից կարդում են հոլովառության ճիշտ և սխալ դեպքերը և համապատասխան օրինակներով ամրապնդում յուրացրածը:

Կազմակերպում են խմբային աշխատանք:

1. Տրված բառերը կիրառել նախադասություններում որպես կապ և որպես ածական ու մակբայ, նշել կապվող բառի հոլովը:

- Վեր, առաջ, դուրս

2. Տրված բառերը կիրառել նախադասություններում որպես կապ և որպես ածական ու մակբայ:

3. Տրված բառերը կիրառել նախադասություններում որպես կապ և որպես ածական ու մակբայ, նշել կապվող բառի հոլովը:

- Բացի, անկախ, առ

4. Տրված բառերը կիրառել նախադասություններում որպես կապ, գոյական, թվական և բայ, նշել կապվող բառի հոլովը:

- Մեկ, հանդերձ, անց

Այսօր էլ կարելի է հերոսություն անել ---- (հանուն) հայրենիքի:

Արքան կռվում էր ---- (ինչպես, զերթ) գազան:

Ասում են, որ մի քանի կապակցություններ տրոհվում են: Դասագրքից կարդում են կապերի կետադրությունը, որից հետո կատարում են դասագրքի վարժություններից: Դասագրքի վարժություններով ամրապնդում են սովորածը, կոնկրետ օրինակներով բացատրում են կապերի կազմությունը, գտնում պարզ, բարդ, միասին և անջատ գրվող կապերը, նրանց գրության օրինաչափությունները: Ընթացքում և վերջում կատարում են ուսուցանող և միավորային գնահատում:

Տնային աշխատանք: Հանձնարարում են գրել շարադրություն՝ գործածելով կապեր և կապական բառեր՝ ընդգծելով դրանք:

Շաղկապի ուսուցումը

Այս թեման ուսուցանելիս նպատակ են դրել կարևորել շաղկապների դերակատարումը խոսքի մեջ, գրավոր և բանավոր խոսքում ճիշտ կիրառել համադասական շաղկապները: Դասը սկսում են տնային աշխատանքների ստուգումով և քննարկումով: Դրանից հետո ցուցադրում են նախադասությունները,

որոնք ամեն անգամ իմաստային նրբերանգներ են ստանում շաղկապի փոփոխության պատճառով:

ա) Ձմեռն անցավ և ոչ ոք չնկատեց գարնան գալը:

Ձմեռն անցավ, բայց ոչ ոք չնկատեց գարնան գալը:

Ձմեռն անցավ, թեև ոչ ոք չնկատեց գարնան գալը:

բ) Մենք կլիտսենք, եթե հանդիպենք:

Մենք կլիտսենք, հենց որ հանդիպենք:

Մենք կլիտսենք, որպեսզի հանդիպենք:

Նշում եմ, որ ընդգծված բառերը շաղկապներ են, և փորձում ենք քննարկել, թե ինչ տարբերություն ենք տեսնում, երբ համեմատում ենք կապերի հետ: Եվ գտնում ենք՝

1. Եթե կապերը վերաբերում են միայն կապվող բառին, ապա շաղկապները՝ ամբողջ նախադասությանը:

2. Շաղկապները նախադասությունները վերածում են համագոր և ստորադաս հարաբերությունների:

3. Եթե կապը կարող է հանդես գալ պարզ նախադասության մեջ, ապա շաղկապը հիմնականում կապում է 2 և ավելի նախադասություններ:

Օգնում եմ, որ կարողանան հասկանալ, թե որ նախադասություններից հետո կարող են վերջակետ դնել և ստանալ 2 համագոր նախադասություն: Պարզում ենք, որ 1 ենթախմբի բոլոր նախադասություններն էլ կարող են հանդես գալ իբրև առանձին նախադասություններ: Այսպես՝

Ձմեռն անցավ: Ոչ ոք չնկատեց գարնան գալը:

Նույնը չենք կարող ասել 2 ենթախմբի մասին, որտեղ նախադասություններն ինքնուրույն չեն կարող հանդես գալ: Այստեղից մենք հանգում ենք այն եզրակացության, որ կան նախադասություններ, որոնք առանց շաղկապի կարող են ինքնուրույն գործածվել: Ընդհանրացնում ենք, որ այսպիսի նախադասությունները կապող շաղկապները կոչվում են համադասական: Անվանումը մեզ հուշում է, որ այդ շաղկապները կապում են համադաս, համարժեք, համագոր նախադասությունները: Գրատախտակին գրում եմ մի քանի համադասական շաղկապներ և հանձնարարում կազմել նախադասություններ: Աշակերտներն իրենց կազմած օրինակներով համոզվում են վերևում ասվածի մեջ: Կազմած նախադասությունները տրոհվում են

առանձին նախադասությունների և համոզվում, որ առանց շաղկապի այդ նախադասությունները կարող են ապրել իրենց առանձին կյանքով: Կարողում ենք դասագրքի նյութը, բացատրում համադասական շաղկապները, պարզաբանում որոշների՝ որպես շաղկապ հանդես գալու առանձնահատկությունները, օրինակներով հիմնավորում սովորածը: Մի աղյուսակ եմ ներկայացնում, ուր համադասական շաղկապները խմբավորված են ներկայանում, որից հետո ինքնուրույն աշխատանք եմ հանձնարարում՝ կազմել նախադասություններ և օրինակների վրա բացատրել խմբավորումները: Ընթացքում ուշադրություն ենք դարձնում նաև կազմությանը:

Հիշեցնում եմ, որ **ա՛յ ... ա՛յ**-ը կրկնադիր շաղկապ է առանց լրացուցիչ կամ հավելյալ բաղադրիչների: Առանձին կիրառվելիս ոչ բառը վերաբերական է, իսկ կրկնվելիս վերածվում է կրկնադիր շաղկապի: Նա միակն է շաղկապների մեջ, որ առանձին վերցրած շաղկապ չէ: Ոչ մի, ոչ մի կամ ոչ թե, ոչ թե բաղադրյալ ձևերը չեն կետադրվում, որովհետև կրկնադիր շաղկապ չեն համարվում:

Ձուգադիր շաղկապներով շատերն են կազմում նախադասություններ, որ ամրապնդվի, մտապահվի գուգադիրների կիրառությունը:

Հատուկ ուշադրություն և համադրման կարողություններ են պահանջվում համանունների հետ աշխատանքի համար:

և - կցագիր տառ և շաղկապ

ու – տառ և շաղկապ

ել – մակբայ և շաղկապ

սակայն – վերաբերական և շաղկապ

կամ – գոյական, պակասավոր բայ և շաղկապ

այսինքն – վերաբերական և շաղկապ

ապա - վերաբերական և շաղկապ

իսկ - վերաբերական և շաղկապ

այլ – անորոշ դերանուն և շաղկապ

ուրեմն - վերաբերական և շաղկապ

Ջանում եմ, որ աշակերտները համեմատեն յուրաքանչյուր գույգ

նախադասություն և գտնեն տարբերությունները: Ընթացքում կամ վերջում կատարում եմ միավորային գնահատում:

Տնային աշխատանք: Համանուն ունեցող շաղկապներով կազմել նախադասություններ:

Ստորադասական շաղկապներ

Դասի համար նպատակ եմ դրել, որ գրավոր և բանավոր խոսքում ճիշտ կիրառեն համադասական և ստորադասական շաղկապները: Մտուգում եմ տնային աշխատանքները, պարզաբանում խրթին հարցերը: Գրատախտակին գրում եմ մի նախադասություն և հանձնարարում գտնել, թե որն է գլխավոր իմաստ արտահայտող նախադասությունը կամ որը կարող է առանձին կիրառվել:

Եթե որոշես մասնակցել, քեզ անպայման կընդգրկենք:

Գտնում են գլխավոր նախադասությունը, և ես առաջարկում եմ շարունակել այն՝ պատասխանելով հարցերին՝

ինչի՞ համար

ե՞րբ

չնայած ինչի՞ն:

Դասագրքից կարդում ենք ստորադասական շաղկապները, քննում կազմությունը, առանձնացնում հոմանիշները.

չնայած որ, թեպետ, թեև

որ, որպեսզի

մինչ, մինչև, քանի դեռ

հենց որ, հենց, թե չէ:

Հատուկ ուշադրություն եմ հրավիրում *թե* շաղկապի կիրառության տարբեր ձևերին: Հստակեցնում եմ, թե երբ է այդ շաղկապը համադասական և երբ՝ ստորադասական: Օրինակներով ամրապնդում ենք հասկացածը: Հատուկ ուշադրություն է դարձվում նրան, որ չի կարելի շաղկապները շփոթել հարաբերական դերանունների հետ, քանի որ վերջիններս նախադասության անդամ են: Այնուհետև հստակեցնում ենք որ շաղկապի և որ հարաբերական դերանվան շփոթը: Այնուհետև առանձնացնում ենք ստորադասական զուգադիր շաղկապները՝ *եթե ... ասպա, թեպետ ... սակայն, թեև - քայք, թեպետև - այնուամենայնիվ, չնայած որ – քայք* և այլն:

Հատուկ ուշադրություն ենք դարձնում *եթե – ասպա* զուգադրական շաղկապների կիրառությանը: Նրանք կարող են հանդես գալ և՛ որպես

համադասական, և՛ որպես ստորադասական շաղկապներ: Բացատրում ենք տարբերությունը: Եթե պայմանի հարաբերություն կա, ապա ստորադասական են: Կարող ենք նաև ասել, որ երբ փոխակերպելիս դեպքում կապն ենք գործածում, ապա այդպիսի հարաբերությունը ստորադասական է: Իսկ եթե նախադասության մեջ կա հակասության հարաբերություն, ապա նախադասությունը համադասական է:

Խմբեր ենք ձևավորում, բաժանում ենք քարտերը, որտեղ նրանք պետք է գտնեն շաղկապները և հարաբերական դերանունները և տարբերությունները բացատրեն:

Խմբերը սահմանված ժամկետում կատարում են:

Տնային աշխատանք «Ֆիզիկա» առարկայի դասագրքից, գրել

նախադասություններ, որտեղ լինեն շաղկապներ:

Եթե հայտնի է տրված հետազոտվ մարմնի հավասարաչափ շարժման արագությունը, ապա հավասարաչափ շարժման ձեզ հայտնի բանաձևով ($S = vt$) կարելի է հաշվել մարմնի անցած ճանապարհը:

Հաճախ պահանջվում է որոշել, թե մարմինը որքան ժամանակում կանցնի տրված ճանապարհը:

Այդ մեծությունը գտնելը կարևոր է, եթե մեզ հետաքրքրում է մարմնի շարժումը միայն տրված ճանապարհին:

Մարմնի անցած ճանապարհի և այդ ճանապարհին անցնելու ժամանակի հարաբերությունն անվանում են մարմնի միջին արագություն: ⁸

Տնային աշխատանք «Քիմիա» առարկայի դասագրքից, գրել

նախադասություններ, որտեղ լինեն շաղկապներ: ⁶

Եթե ժամանակի ընթացքում դուք որոշ բան մոռացել եք, ապա նայելով համապատասխան գծապատկերներին կամ աղյուսակին՝ նույնիսկ առանց տեքստը կարդալու կհիշեք ամենահիմնականը:

ՇԱՂԿԱՊ	
ՀԱՄԱԴԱՍԱԿԱՆ	ՍՏՈՐԱԴԱՍԱԿԱՆ
և, ու, բայց, իսկ, սակայն, այլ, կամ, էլ, նա, այլև, ապա, այսինքն, ուրեմն, ինչպես նաև՝ բայց և, բայց և այնպես, այն էլ, ինչպես և, ուստի և, մինչև իսկ, կամ թե, ապա թե	Որ, թե, եթե, նախքան, որպեսզի, որով հետև, թեև, թեկուզ, թեպետ, թեպետև, մինչ, մինչդեռ, մինչև, քան, ինչպես նաև՝ թե որ, թեկուզ և, քան թե, մինչև

ոչ, ն՝ ... ն, թե՛ ... թե, կա՛ մ... կա՛ մ, ո՛ չ... ո՛ չ	որ, հենց որ, եթե ոչ, քանի որ, քանի դեռ, չնայած որ
--	---

Գծապատկերներում և աղյուսակներում գունավոր նշված է յուրացվող նյութը, իսկ սևով՝ գիտելիքների հետագա համակարգման և խորացման համար անհրաժեշտ տեղեկություններ:

Շաղկապների կազմությունը, ուղղագրությունը և կետադրությունը

Ստուգում եմ տնային աշխատանքները, պարզում ենք, թե ինչ կազմություն ունեն շաղկապները: Միալները գրում ենք գրատախտակին՝ վերջում անդրադառնալու համար: Աշակերտները վերջում արձանագրում են, որ շաղկապները լինում են պարզ, բարդ, ածանցավոր: Գրատախտակի մոտ եմ կանչում 2 աշակերտի, թելադրում եմ շաղկապներ՝ հետևելով դրանց ուղղագրությանը: Հիշում եմ, որ թե և որ բաղադրիչ ունեցող շաղկապները գրվում են առանձին, երբ վերջադաս բաղադրիչ են: Որպեսզի բառի մեջ որ-ը առաջադաս է և գրվում է միասին:

- Համադասական և ստորադասական շաղկապներից առաջ դրվում է ստորակետ(բացառությամբ և, ու, կամ, շաղկապների):
- և, ու, կամ շաղկապներից առաջ ստորակետ չի դրվում(բացառությամբ երբ ենթական փոխվել է)
- Կրկնադիր շաղկապները միշտ շեշտվում են, իսկ յուրաքանչյուր շաղկապից առաջ դրվում է ստորակետ:
- Որ, թե շաղկապների և ինչ հարաբերական դերանվան զեղչման դեպքում նախադասության վերջում դրվում է բութ:
- Նախադաս եթե, թե շաղկապների զեղչման դեպքում նախադասության վերջում դրվում է բութ:

Առաջադրանքը, հիմնավորում եմ և լսում մյուսներին:

Այնուհետև կատարում ենք դասագրքի վարժություններից և ամփոփում համադասական և ստորադասական շաղկապների մասին իրենց իմացածը: Ամփոփում են իրար հարցեր տալով: Կարող են ամփոփել նաև այսպես՝ շարունակել՝

1. Շաղկապները նախադասության անդամ _____

2. Շաղկապի դերը կարող են կատարել նաև _____

3. Սակայն վերաբերականը սակայն շաղկապից տարբերվում է նրանով, որ

4. Թե-ն համադասական շաղկապ է այն դեպքում, երբ _____

5. Համադասական շաղկապները ստորադասականից տարբերվում են նրանով, որ _____

6. Եթե...ապա շաղկապը ստորադասական է, երբ _____

Սա կարող ենք համարել ուսուցողական գրավոր կամ տնային աշխատանք: Տնային աշխատանք՝ աշխարհագրության, կենսաբանության, ֆիզիկա, քիմիա դասագրքերից դուրս գրել կապերը, համադասական և ստորադասական շաղկապները և տեսակավորել: Վերջում կատարում եմ միավորային կամ ուսուցանող գնահատում:

Դասարանը բաժանվում է խմբերի և տալիս եմ տեքստային հատվածներ և հանձնարարում կետադրել:

Աշխատանքները վերլուծելուց հետո ամփոփում ենք սովորածը: Ամփոփումը կատարում են աշակերտները՝ սահիկաշարի միջոցով: Հետևում եմ, որ չսխալվեն, և անհրաժեշտության դեպքում շտկում եմ: Կատարում ենք դասագրքի վարժություններից, նմանատիպ տնային առաջադրանքներ եմ հանձնարարում:

Կատարում են դասագրքի վարժություններից:

Ընթացքում և վերջում միավորային գնահատում եմ կատարում:

Հաջորդ դասին թեման կրկնում ենք դասագրքի առաջադրանքներով:

Կատարում եմ միավորային գնահատում:

Եզրակացություններ

Փոխվում է կյանքը, փոխվում են ուսման և ուսուցման բովանդակությունը, մեթոդներն ու եղանակները, որոնք, հիրավի, իրենց ամուր կնիքն են դնում նաև ուսուցչի ողջ աշխատանքային գործունեության վրա: Մայրենիի ուսուցչի պատասխանատվությունը, հիրավի, ավելի մեծ է ու տեսանելի, քանի որ մայրենի լեզուն այն հիմնական ու կարևոր միջոցն է, գործիքը, որը մյուս առարկաների ուսուցման և յուրացման բանալին է նաև: Ուստի մայրենի լեզվի ուսուցիչը պետք է քայլի ժամանակին համընթաց, անընդհատ կատարելագործի իր գիտելիքները, տիրապետի ժամանակակից տեխնոլոգիական միջոցներին, կարողանա ժամանակակից մեթոդները հմտորեն համադրել ավանդականի հետ, իր սեփական

պրպտումների միջոցով դասը դարձնի գիտականորեն ու մեթոդապես հարուստ, հազեցած ու նպատակային: Այսօր ՏՀՏ գիտելիքները նպաստում են սովորողների՝ գիտելիք ձեռք բերելու մոտիվացմանը:

Առաջարկություններ

- պետք է ավելի շատ ուշադրություն դարձնել միջառարկայական կապերին,
- ավելի շատ հետազոտական աշխատանք կատարել:
- Կիրառել ՏՀՏ-ից սովորած ծրագրերը
- օգտագործել պաստառներ, դիդակտիկ պարագաներ,
- այնպես վարել դասը, որ կարողանան տեսական գիտելիքները կիրառել գործնականում:
- Հստակ իմանան և արժևորեն, որ մայրենի լեզուն ոչ միայն գրական լեզու է, այլ նաև գիտության լեզու է, որի միջոցով մենք կապ ենք պահպանում տարբեր գիտությունների հետ և քերականական միջոցները գիտական գրականության մեջ կիրառում ենք:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Մկրտչյան Գ., Թովմայան Թ., Հայոց լեզու, 8-րդ դաս. 2014:
2. Հովհաննես Բարսեղյան, Փառանձեմ, Մեյթիխանյան Հայոց լեզու. 20176.
3. Եզեկյան Լ., Հայոց լեզու, Երևան, 2007:
4. Հ. Զաքարյան, Յու. Ավետիսյան Հայոց լեզու /Դպրոցական մատենաշար/2015.
5. Ռուձիս Գ., Ֆելդման Ֆ., Քիմիա 8-րդ դաս. 2014:
6. Ղազարյան Է., Կիրակոսյան Ա., Մելիքյան Գ., Թումանյան Ռ., Մաիշյան Ս, Ֆիզիկա 8-րդ դաս. 2014:
7. Մանասյան Մ., Մարգարյան Ռ., Հովսեփյան Ա., Հովհաննիսյան Գ., Աշխարհագրություն 8-րդ դաս. 2014:
8. Սիսակյան Ա., Թանգամյան Տ., Միրզոյան Գ., Կենսաբանություն Մարդ 8-րդ դաս, 2014:

9. Ուսուցչի ձեռնարկ, Երևան, 2016:

ՀՀ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ, ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ, ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ԵՎ ՍՊՈՐՏԻ ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ
ՎԱՆԱԶՈՐԻ ՀՈՎՀ. ԹՈՒՄԱՆՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ

Հերթական ատեստավորման ենթակա ուսուցիչների
վերապատրաստման դասընթացներ

Խալթայան Սուսաննա

Շահան Շահնուրի «Նահանջը առանց երգի» վեպի արդիականությունը

Հետազոտական աշխատանք

Ղեկավար՝ Բ.Գ.Թ., դոցենտ Վալերի Փիլոյան

Վանաձոր 2022թ.

1. Ներածություն (ընդհանուր խոսք հեղինակի, վեպի և հայ իրականության առաջ ծառայած հիմնախնդիրների վերաբերյալ)

Շահնուր Քերեսթեճյանը ծնվել է 1903 թ. Պոլսի Սկյուտար թաղամասում:

Շահնուր Քերեսթեճյանի դպրոցական տարիները համընկան նախապատերազմյան այն մի քանի խանդավառ տարիներին, երբ Պոլսում հայ գրական-հասարակական կյանքը աննախադեպ աշխուժություն էր ապրում: Մորեղոր՝ «Ամենուն տարեցույցի» խմբագիր Թեոդիկի տանը հաճախ էր ունկնդիր դառնում նշանավոր մտավորականների գրույցներին:

Պատերազմի ժամանակ Թեոդիկը նույնպես աքսորվում է: Փակվում է վարժարանը, և Շահնուրը տեղափոխվում է Պերպերյան վարժարան, որը «Պսակավոր ի դպրություն» վկայականով ավարտում է 1921թ.: Իր և Շահան Պերպերյանի անուններից էլ ձևավորում է գրական անունը՝ Շահան Շահնուր: Շահնուրը մամուլում հանդես է գալիս թարգմանություններով, ընկերական շարժերով, ծաղրանկարներով, դիմանկարներով:

Քեմալական ուժերի նոր դաժանությունների լուրերից սարսափած արևմտահայ մտավորականները շտապ հեռանում են Պոլսից:

«Խուճապը ստացած էր անպատմելի համեմատություն,- հիշում է Շահնուրը,- Պոլիսը կը պարպվեր հայությունե այնպիսի պոռթկումով, ինչպիսի պոռթկումով կը պարպվի լեցուն ավազան մը, որ պայթած է, և որուն հատակը կ'ոգևարին ձուկեր, հետզհետե նվազող ջուրին մեջ»:

1923 թ. Շահնուրը հաստատվում է Փարիզում: Բազմազգ տարագիրներով ու փախստականներով, բազմազգ արվեստագետներով լեցուն «աշխարհի մայրաքաղաքում» հայ զանգվածները նույնպես աշխատանք են փնտրում, հայ մտավորականները ջանում են ստեղծել մամուլ, գրականություն, արվեստներ: Այդ աշխատանքին միանում է նաև Շահնուրը՝ օրվա հացը վաստակելով լուսանկարչական աշխատանքներով: 1931-ից աշխատակցում է «Մենք» նորաբաց հանդեսին, 2-րդ համարից դառնում է նրա խմբագիրը: 1928-ից Փարիզի համալսարանի գրական ֆակուլտետի ուսանող էր, սակայն հիվանդության

պատճառով նա թողնում է համալսարանը: «Մենք» խմբագիրը արդեն հայտնի անուն էր 1929 թ. լույս ընծայած «Նահանջը առանց երգի» գրքով:

1939 թ. հիվանդությունը սրվում է, ունենում է ֆիզիկական ծանր ցավեր, մահամերձ վիճակներ: Երբ Շահնուրի առողջական վիճակը համեմատաբար բարելավվում է, 50-ական թվականների վերջերին նրան տեղ են տալիս Սեն-Ռաֆայելի Հայկական տանը՝ ծերանոցում, ուր ապրում ու շարունակում է ստեղծագործել կրկին հայերենով:

Շահնուրը մահանում է 1974թ.-ին: Վեպը Սփյուռքի արմատախիլ հայության պատմությունն է, պոլսահայ երիտասարդների ողբերգական կյանքի պատմությունը: Շահնուրի հերոսները երիտասարդներ են. նրանք հեշտությամբ կարող են նոր բարիքների գոհ դառնալ, իսկ նոր կյանքի հրապույրները «ազատորեն» և հիմնովին կարող են փոխել նրանց կյանքի ընթացքը, շեղել ազգային ավանդույթներից: «Նահանջը առանց երգի» վեպը Սփյուռքի համանվագ է, ուր, ինչպես ասում էր Փոլատյանը, «... կան ծիծաղներ՝ արկածահար ու կիսակատար, երգիծանք՝ աչքերը արցունք ժայթքեցնող, սիրավեպ, պանդխտության ցավը վայելքի մեջ խեղդելու փորձ և դյուցազներգություն ազգային ոգիի»:

Այս վեպով Շահնուրը փառք ձեռք բերեց: Գրողներից քչերին է վիճակվել նման փառավոր մուտք ունենալ գրականություն: Վեպն արժանացավ շատ դրական և հիացական կարծիքների, նաև՝ քննադատության:

Շահնուրի վեպը հայությանը ուղղված զգաստության կոչ էր, թեև նրան մեղադրում էին ծայրահեղության և հարցերը միտումնավոր սրելու մեջ:

Մեծ չէ հերոսների շրջանակը, սակայն նրանց շուրջ հյուսվում է տարագիր հայության կյանքի խորիմաստ պատմությունը, պատկերվում են ազգային ու անհատական ճակատագրեր, տրված է սփյուռքահայ կյանքի գեղարվեստական պատկերը: Եվ այդ ամենը շնորհիվ հեղինակի ձիրքերի: Չոպանյանի բնութագրությամբ, Շահնուրը իր վեպում դրսևորել է «ինքնուրույն դատողության կարողություն, խոր զգայնություն, որ հաճախ նույնիսկ բուռն կը դառնա, հոգեբանական բարդ վիճակներ թափանցելու և արտահայտելու ձիրք, տիպարներ գծելու, բնանկարներ, բարքեր, պատկերներ տրոփուն կյանքով մը վերարտադրելու շնորհք, պատմություն, քնարերգություն, նկարչական տեսիլ, բյուրազան ու

հանկուցիչ քայքայ մը և ոճ մը բազմաձև, իր բարդության մեջ միաձույլ, ճկուն, գունագեղ, խորապես ու բնականորեն արդիական»:

2. Եղեռնը և արտագաղթը որպես սփյուռքի ձևավորման պատճառներ, սփյուռքում հայ մարդու ուժացման ընթացքը և նրա պատկերումը Շահնուրի «Նահանջը առանց երգի» վեպում

Սփյուռքահայ գրականությունը ստեղծվել է աշխարհի տարբեր երկրներում, քաղաքական տարբեր պայմաններում, հետևաբար զարգացման տարբեր հնարավորություններ ու ազդակներ է ունեցել: Եթե Եվրոպայի, Ամերիկայի ու արաբական երկրների գաղթօջախներում, քաղաքական ազատության պայմաններում սփյուռքահայ գրողները կարող էին ազատորեն գրել եղեռնի, թուրքական բարբարոսության, կորցրած հայրենիքի, կորսված արդարության մասին, ապա շատ տարիներ պոլսահայ գաղթօջախում նրանց չտրվեց ազատ խոսքի հնարավորություն: Մյուս կողմից՝ մահմեդական երկրներում հայությանը հավաքվեց ազգային եկեղեցու շուրջ, ավելի ամուր պահեց մայրենի լեզուն ու հայ դպրոցը՝ ապահովելով հայ գրողի հայերեն գիրքը կարդացող զանգված, գրականության զարգացման համար նպաստավոր հող, սակայն Եվրոպայի քրիստոնեական երկրներում, միակրոնության ու նաև մշակույթի զարգացման բարձր աստիճանի պատճառով դիմադրությունը ավելի թույլ եղավ, հայ դպրոցների թիվը կամաց-կամաց նվազեց, պակասեց հայալեզու ընթերցողը, բնականաբար նաև գրողների թիվը:

Արևելքի երկրներում քաղաքական անկայուն վիճակը, երկարատև պատերազմները ստիպեցին, որ հայերը երկրից երկիր անցնեն, և Մերձավոր Արևելքի, Պարսկաստանի գաղթօջախներից զանգվածային արտագաղթեր տեղի ունենան դեպի Եվրոպա և Ամերիկա:

Ժամանակ առ ժամանակ գրական կյանքի կենտրոնացումներ եղան տարբեր երկրներում: 1920-30-ական թվականներին գրական նշանակալից կենտրոններ էին Ֆրանսիայի ու Միացյալ Նահանգների գաղթօջախները, 60-80-ական թվականներին՝ Միացյալ Նահանգների: Մյուս գաղթօջախներում էլ գրական կյանքը շարունակվում էր, երբեմն-երբեմն ստեղծվում էին արժեքավոր գործեր:

Նահանջի ընդհանուր անվանումով գրականությունը, որ պատկերում էր սփյուռքահայության առօրյան, թեմայի շրջանակի մեջ առավ մի շարք միկրոթեմաներ, ինչպես, ասենք, կապիտալի աշխարհը և հայ գաղթականության գոյատևման հարցը, սոցիալական վիճակը (Բենիամին Նուրիկյան, Հրաչ Ջարդարյան), նոր բարքերի և ազգային ավանդական կենսաձևերի բախումը, ուժացման վտանգը (Շահնուր, Շուշանյան, Վահե Հայկ, Ջարեհ Որբունի), սփյուռքահայության հետագա ճակատագրի խնդիրները, ներգաղթը, Հայաստան-Սփյուռք հարաբերությունը և այլն: Այս թեմաները տարանջատված չեն, միահյուսված ու իրար ներհյուսված են:

Ազգային բնույթի թեմաների կողքին արձակագիրները չեն մոռանում նաև ընդհանուր, համամարդկային խնդիրներ ու մտահոգություններ, տվյալ երկրին զբաղեցնող որևէ խնդիր, ընդհանրապես մարդկային խնդիրներ՝ սոցիալ-քաղաքական ու առօրյա-կենցաղային, մարդկային-հոգեբանական: Շատ դեպքերում սփյուռքահայի հետ հայ գրողը պատկերեց նաև այն միջավայրը, ուր ընկել էր նա, տեղացի ու այլազգի մարդկանց, բարձրացնելով զուտ մարդկային խնդիրներ՝ չկարևորելով «մորթի գույնը»: Սփյուռքահայ արձակագիրների այս սերունդը՝ ազգային խնդիրների հետ միահյուս թե կողք կողքի, չմոռացավ պատկերել նաև համամարդկայինը, անհատական-անձնական ապրումները՝ սերը, ուրախությունը, թախիժն ու ողբերգությունը՝ հետևելով հայ ու համաշխարհային դասական գրականության ավանդներին:

20-րդ դարի 30-ական թվականներին մամուլում հրատարակած գրական-քննադատական, վերլուծական հոդվածներով Շահնուրը իր վրա է բևեռում սփյուռքահայ գրական միտքը՝ տեղիք տալով բուռն բանավեճերի: Շուրջ 20 տարի՝ հիվանդանոցային տարիներին, Շահնուրը ստեղծագործում է ֆրանսերենով՝ հրատարակելով արձակ ու չափածո ժողովածուներ:

20-րդ դարի 20-ական թվականներին՝ սփյուռքահայ գրականության կազմավորման շրջանում, գրական ասպարեզ իջած Շահան Շահնուրը մեկն էր Սփյուռքի այն գրողներից, ովքեր մտահոգված էին հայության նոր գոյավիճակով, ովքեր փորձեցին վերլուծել իրական վիճակը, խորհել ելքի մասին՝ «Հայի պատմությունը և մասնավորապես վերջին հարյուր տարվա պատմությունը». «Ան

եղած է իմ հետաքրքրությանս մշտանորոգ լլկումիս առարկան», - գրել է Շահնուրը կյանքի վերջին տասնամյակում:

Շահնուրի «Նահանջը առանց երգի» վեպը Սփյուռքի և ընդհանրապես հայ արձակի նվաճումներից է: Վեպի հաջողությունները պայմանավորված են ինչպես նրա հիմքում դրված կենսական խնդիրներով, այնպես էլ գեղարվեստական կառույցով, հեղինակի ինքնատիպ մտածողությամբ: Իր բարձրացրած հարցադրումներով վեպը արդիական էր և չի կորցրել այդ արդիականությունը: 1920-ական թվականներին սփյուռքահայ մտավորականությունը կանխազգաց ուժացման, ձուլման վտանգը և փորձեց դիմադիր կանգնել: Մամուլը լայնորեն արժարժում էր այս հարցը: Եղան վեճեր: Օրեցօր ակնհայտ էր դառնում, որ սպիտակ ջարդը իրենն է անում, և որ անհրաժեշտ է ցնցել անհոգության մեջ նիրհողներին: Անհրաժեշտ էր ոչ միայն հրապարակախոսական ճառերով ու հոդվածներով, այլև կենդանի կյանքի օրինակներով, կյանքի գեղարվեստական պատկերումով պատասխանել հարցադրմանը, որին և ձեռնամուխ էղան սփյուռքահայ շատ գրողներ:

«Այն գաղափարը, որ մատնանիշ կըլլա, ազգայինն էր, իմս ըլլալէ առաջ: Ան կեռար ու կբորբոքեր գաղթական ժողովուրդին մեջ, երբ եկավ ու բյուրեղացավ զանազան երկերու մեջ, որոնցմէ մեկն է միայն «Նահանջը», - տարիներ հետո գրել է Շահնուրը և շարունակել. «Այլ խոսքով, գրագետները ժողովուրդին տվին՝ ինչ որ ժողովուրդինն էր, գաղափարը փոխադրելէ վերջ բնազանցական գետինեն դեպի արվեստի մարզը: Եվ ուրախալի է հաստատել, թե հայը ամեն ինչ կօգտագործե, նույնիսկ արվեստը՝ հրահրելու համար ինքնապաշտպանության գաղափարը, ամեն առիթ՝ քանի կը տևե ու կսաստկանա օտարացումը»:

Շահնուրի վեպը առաջինն էր, նշանակալիցը, որը գեղարվեստորեն բարձրարժեք էր, ճանապարհ էր բացում, պիտի մնար լավագույնը այդ թեմայի մեջ հետագա բոլոր տասնամյակներին:

Տաղանդավոր կերպով Շահնուրը կատարում էր Սփյուռքի կյանքի խորունկ վերլուծություն, պատասխանում էր Սփյուռքի հարցերի հարցին՝ ինչ՞ է ուժացումը: Դաժան ուժացման իրողությունը Շահնուրը բնութագրեց նահանջ բառով: Նահանջ՝ լուռ ու գլխահակ, նահանջ առանց երգի: Այդ գլխիվայր նահանջի մասին Շահնուրը խոսեց իր հերոսների բերանով, ըմբոստ ու կրքոտ, որպես արդարամիտ մեղադրող՝

կերտելով համոզիչ, կենդանի կերպարներ, ընթերցողի սեղանին դրեց կյանքի անխարդախ պատկերը, հայ գաղթականի ճակատագիրը՝ իր գահավեժ ընթացքի մեջ: Շահնուրը վարպետորեն պատկերում է օտար աշխարհի ընկած հայ մարդու հոգու քայքայումը: Խորթացումից աստիճանաբար սկսվում է օտարումը: Տարագիրների զանգվածները օտար աշխարհում սկզբնապես փորձում են միասին լինել, սակայն զանգվածը հետզհետե քայքայվում է, մնում են խմբեր, որոնք էլ առանձնանում ու ցրվում են:

Վեպի սկզբում Շահնուրն ասում է. «Աղետին առաջին ամիսները անսահման սիրով ու գորովով իրարու սեղմված, իրարու կապված էին Փարիզի մայթերը նետված երիտասարդները... թավալող տարիները հետզհետե բաժանեցին, սակայն զանոնք իրարմե: Կազմվող նկարագիրները հեռացան զատվող ճամփաներու հովահարով, և դժվարին կենսաշահությունը, կյանքի պահանջները, մանավանդ սա եռուզեռ կյանքը փչեցին այդ տկար խումբին վրա ու ցրվեցն...»:

«Տկար մը խմբի» նահանջից է Շահնուրը իր վեպը սկսում: Բաժանվում են ի վերջո ընկերները, որ սկզբում ավելի հաճախ էին հանդիպում, հետո՝ դեպքից դեպք: Բաժանումը հետևանքն է ուժացման իրողության, իսկ մինչ բաժանումը Պետրոսն ու Սուրենը գրույցների մեջ փորձում են թափանցել մեր պատմության մեջ, փորձում են վերլուծել ստեղծված կացությունը, գտնել պատճառն ու հետևանքը, մեղավորներին:

Կարոտի գրականության հիմքում ընկած է կորուստների հավաքական հիշողության հանգամանքը՝ հայրենիքը, տունը, բակը, մանկությունը: Մթափության մի պահի սփյուռքահայր զիտակցում է, որ ինքն այլևս հավաքական ամբողջության մաս չէ սուբյեկտիվ և օբյեկտիվ հանգամանքների պարտադրանքով, և իր անձը դիմակայել չի կարողանում իրեն անձանոթ դարձող ու անհայտ հանրությանը: Հետաքրքրական է կարոտի ու նահանջի գրականությունների ժառանգորդության հանգամանքը, սուբյեկտիվ զգացողություններից օբյեկտիվ ռեալություններին անցումը: Շահնուրյան Պետրոսի կերպարաստեղծման բաղկացուցիչն են ծննդավայրը, Պոլսի մասին հիշողությունները: Շահնուրն ինքը ծնունդն է կարոտի: Ինչ-որ չափով հեղինակի ու Պիեր-Պետրոսի կյանքը և հոգեբանությունը նման են. և՛ ցավում, և՛ ապրում ու նահանջում են իրար նման: Նշանակում է՝ մի տեղ էլ Շահնուրը

քննադատաբար է վերաբերում ինքն իրեն՝ պատկերելով Պետրոսին իր նման, իր զգացմունքներով ու ապրումներով:

«Եթե կարոտի գրականությունը ծնվեց եղեռնի արդյունքում, ապա նահանջի գրականությունը ծնվեց եղեռնի հետևանքով», - գրում է Վալերի Փիլոյանը:

Վերջապես Շահնուրի վեպը, ազգային լինելով հանդերձ, համամարդկային է. այն պատկերում է 20-ական թվականների փարիզյան կյանքը՝ իր բարդություններով, անբարոյական, դրամատիկական, մարդկային այլազան հարաբերություններով և անբնական ընթացքով: Վեպում կողք կողքի հանդես են գալիս հայեր և ֆրանսիացիներ, որոնք ստեղծում են ֆրանսիական կյանքի համայնապատկերը: Շահնուրը փորձում է ցույց տալ օտար կյանքի ապականիչ ազդեցությունը ոչ միայն հայի, այլև հենց իր՝ ֆրանսիացու նկարագրի վրա: Շահնուրյան հայերենի քսանամյա լրությունն իսկ օտարում ու նահանջ էր հայրենական գրականությունից: «Պարզվում է ճշմարտությունը. եղեռնն էր ծնելու անհայրենիք հայի կարոտը, կարոտին հաջորդելու էր նահանջը, սրան էլ հաջորդելու էր վերադարձի թեման», - գրում է Վալերի Փիլոյանը:

Ու հայոց Ժամագրքի Ջոջումն է համարյա բառացի ալիքվում բարձրաձայն. «Քանզի մեղայ խորհրդով, բանիւ և գործով, կամայ ու ակամայ, գիտութեամբ և անգիտութեամբ, մեղայ Աստուծոյ». «Կնահանջեն ծնողք, որդի, քեռի, փեսա, կնահանջեն բարք, ըմբռնում, բարոյական, սեր: Կնահանջե լեզուն, կնահանջե լեզուն, կնահանջե լեզուն: Եվ մենք դեռ կնահանջենք բանիվ և գործով, գիտությամբ և անգիտությամբ, կամա և ակամա, մեղա՛, մեղա՛ Արարատին»: (Հայի Աստվածը Շահնուրի մոտ վերանվանվել է Արարատ): Եղան հայեր, որոնք իրենց մորթը փրկելու համար վճարեցին ոսկի, եղան ուրիշներ, որոնք տվին հավատք, կուսություն, եղան անոնք, որոնք լքեցին տուն, տեղ, երկինք, եղան դեռ վատեր, որ ուրացան ազգ ու լեզու, և հերոսներ, որ տվին արյուն, կյանք ու արև: Իսկ մենք, կվճարենք իբրև վերջին փրկագին այն, որ պիտի գա: Իբրև վերջին փրկագին՝ մանուկներ, որոնք կրնային մեծանալ, ապագայի սերունդներ, որոնք մեզմե վերջ պիտի գային: Որովհետև այն, որ պիտի գա, պիտի ըլլա օտար, բանիվ ու գործով, կամա և ակամա, գիտակրթությամբ և անգիտակրթությամբ, մեղա՛, մեղա՛ Արարատին»:

3. Տարակերպ գնահատականներ «Նահանջը առանց երգի» վեպին

Երիտասարդ հեղինակը վեպում արտացոլում էր տեսածն ու ապրածը: Նրա վեպը կյանքի խոր դիտողության արդյունքն էր: Պաշտպանելով փորձի վրա հիմնված գրականությունը, որը ռեալիզմն է, ազդվել է ժամանակի եվրոպական մշակույթի նորագույն ուղղություններից: Վեպում գործողությունները զարգանում են սրընթաց, ռիթմը արագ է, շարժուն: Պատկերները հաջորդում են իրար, ինչպես կադրերը շարժանկարի պաստառի վրա: Ահա թե ինչպես է գրողը ներկայացնում Պիերի ճամփորդությունը դեպի Սեն-Ժորժ. «Ուրիշ ծառեր ալ կային հեռուն, որոնք անվերջանալի տողանցումով մը կը հառաջանային՝ ճամփուն աղեղները եզերելով: Ատենը անգամ մը ինքնաշարժ մը կը փախչեր բուներուն մեջեն, և տերևաթափ ճյուղերը կսուլեին... Հեռագիր փախչող ձողեր վայրկյաններ նշանագրեցին անվերջանալիորեն, և թելերը իջան ու ելան»: Կամ՝ «Կերան, կշտացան, խմեցին, հղփացան: Սեղանի շուրջ մարմինները ցցվեցան այլևս, աթոռները ճոնչացին ու զլանիկներու ծուխը բարձրացավ»:

Շահնուրը ցուցաբերում է երգիծելու ձիրք, թեթև հումոր, հոգեբանական վերլուծություններ անելու և գործողությունները պատկերելու բազմակողմանի տաղանդ: Նրա տաղանդի այդ հատկանիշները ժամանակին բարձր գնահատեց արևմտահայ նշանավոր քննադատ Արշակ Չոպանյանը, ըստ որի՝ Շահնուրն ունի «ոճ մը բազմաձև, իր բարդության մեջ միաձույլ, ճկուն, գունագեղ, անակնկալներով լեցուն, մեծապես ինքնատիպ ու բնականորեն արդիական»: Ժենյա Քալանթարյանը «Նահանջի» մասին գրում է. «Վեպն արժանացավ բուռն ընդունելության, շատ եղան դրական ու հիացական կարծիքներ, եղան նաև քննադատներ, որոնք Շահնուրին մեղադրում էին ծայրահեղության և հարցերը միտումնավոր սրելու մեջ: Սակայն Շահնուրի վեպը հայությանը ուղղված զգաստացման կոչ էր»:

Հետագայում «Մենք» բանավիճային հողվածում իր սերնդի գրական դիրքորոշման մասին նա գրում է. «Կուզենք ճանչնալ մեր կարողությունները, մեր արժանիքներն ու թերությունները: Կը կռվինք այդ թերություններուն դեմ: Կը պռոռանք ցնցելու համար»: Գրականագետ Վազգեն Գաբրիելյանը գտնում է, որ բարձրացված հարցերի կարևորությամբ, համոզիչ կերպարներով, պատկերավորման ինքնատիպ համակարգով «Նահանջը առանց երգի» վեպը մեր նոր վիպերգության լավագույն

օրինակներից է: Շահնուրը բազմազան տառապանքների միջով է ստեղծագործել: Արմեն Դարյանը նրան նմանեցնում է Քրիստոսին. «Նազովրեցի Յիսուսին օրինակով, Շահան մեզ կը հրավիրե տեսնելու իրականությունը՝ իր վերքերուն ընդմեջեն, որոնք մեր իսկ վերքերն են, և կ'ակնկալե, որ անբաղաճանք անոնց գոյության ճշմարտության: Այս տեսանկյունեն՝ «Նահանջը» իր առաջին էջեն մինչև վերջին տողը մարտահրավեր մըն է, ուղղված մեր բոլոր Թովմասներուն, հայ կյանքի բոլոր կամավոր խուլերուն և կույրերուն՝ ճանչնալու, շոշափելու ճշմարտություն, ինչքան ալ դառն ըլլան անոնք:

Նահանջի» մուտքը գրականություն ողջունեց արտասահմանը, բայց Խորհրդային Հայաստանը ըստ սովորության նկատեց իրեն համար խորթ, չկարդաց, վերագրեց վեպին անճիշտ ձգտումներ, ինչպես կարծում էր Վահան Թեքեյանը: Այնինչ իրավ գնահատողը՝ Եղիշե Չարենցը, այն բնութագրեց ամեհի բառով: Այս մասին վկայություն կա Գուրգեն Մահարու հուշերում. «Վերցրու, կարդա, ամեհի գիրք է... Չուշացնես, մեծ վանեցուց եմ վերցրել: («Մեծ վանեցին» Խանջյանն էր, գիրքը՝ Շահան Շահնուրի «Նահանջը»)» (Գ. Մահարի, Երկերի լիակատար ժողովածու տասնհինգ հատորով, հատոր 9, Ե., «Անտարես» հրատ., 2016, էջ 233):

Պատկերավոր է համեմատում Սասնա ծռերի հետ նահանջող հերոսներին Վալերի Փիլոյանը՝ ներկայացնելով, որ հայոց զարմի մանչ զավակները օտար կնոջ առաջ խաթրագերի են, և որ չի փոխվել հայի որակը, փոխվել է որակական հատկանիշի արտահայտությունը: Դրա համար էլ ազգային սաստող կապանքներից ազատ հայորդիները դառնալու էին օտարի տանը տնփեսա, անբարո կնոջը բարոյական կնոջ վերածող:

Շահնուրի ստեղծագործության մեջ առաջնայինը մարդն է:

4. Հայ ազգի կերպարների նահանջը «Նահանջը առանց երգի» վեպում

Շահնուրը գրել է դրամատիկ մի սիրավեպ և ցույց է տալիս, թե սերը նահանջի ճանապարհներից մեկն է՝ ամենազայթակղիչը, որ հրապուրում է հայ երիտասարդներին, տանում նրանց օտարացման ճանապարհով, նետում օտար բարքերի և օտար բարոյականության խճճված ոլորտը:

Խարտյաշ և բարձրասրունք օտար գեղեցկուհիների հմայքը շատ մեծ է, և պոլսահայ ավանդապաշտ ընտանիքների զավակները իրենց մեջ ուժ չեն գտնում դիմադրելու այդ հմայքին: Շահնուրն այն կարծիքին է, թե ազգապահպանության հիմնական օղակը ընտանիքն է: «Ուրիշներու պես մենք ալ մեր կրոնքը ու հավատքը թաղեցինք պատերազմի ընթացքին: Ու հիմա կհարվածվի մեզ վրա բռնող մեծագույն ու հիմնական սյունը՝ ընտանիքը: Հայ աղջիկը մնաց հեռուն, մնաց լքված, ան, որ անհրաժեշտ էր մեր արյունին, հակառակ իր սօցեղության, իր չոր հպարտության և անմիջապես մայրանալու ու ծերանալու հակամիտության»:

Պիերը մեկն է, ով թողել է ծննդավայրը, հաստատվել Ֆրանսիայում. անցյալը մի ծանր վարագույրով բաժանվել է նրանից: Շատ գծեր կան Պետրոսի մեջ Շահնուրի կենսագրությունից, բայց նրանք նույնը չեն:

Պետրոսը քսանհինգամյա երիտասարդ է, որ գաղթել է Պոլսից և Փարիզում զբաղվում է լուսանկարչությամբ: Վեպը գրելիս էլ Շահնուրն էր քսանհինգ տարեկան և զբաղվում էր լուսանկարչությամբ: Սակայն գրողի կերպարը չի նույնանում որևէ մեկի հետ, այլ կարծես մասնատվում-բաժանվում է առանձին անձանց մեջ: Պիերի իմացած կյանքը լուսանկարչատների, մերկության, սեթևեթանքի, անամոթության միջավայրն է, որտեղ գտնում է Նենեթին: Նա ապրում է խանդի, հուսախաբության ու նվաստացման բազմաթիվ պահեր: Նա ապրում է Նենեթի անբարոյական վարքի և արտասովոր անցյալի պատճառած ողջ դառնությունը:

Միրո այս պատմությունը կարող է հասկանալի ու հարազատ լինել ամեն ազգի մարդկանց, սակայն Շահնուրը հուշում է, որ այսպես օրինաչափորեն հայ երիտասարդները հեռանում են ազգային կյանքից: Հերոսն այնքան է մխրճվել իր սիրային զգացմունքների մեջ, որ բոլոր հայերի համար սովորական դարձած Տերունական աղոթքը չի հիշում. աղոթք, որ մայրենի լեզվի պես հոգեհարազատ էր հային: Աղոթքը մոռանալը լեզուն մոռանալու պես մի բան էր:

Միրուց հուսախաբ Պետրոսը մտածում է վիշտը խեղդել ազգային գործունեության մեջ, բայց հրաժարվում է այդ մտքից: Նա ոտքի տակ չունեի ազգային հող, որ իրագործեր իր ծրագիրը. «Պոլիս կարելի էր, սակայն հոս, գոնե ինձպեսներու համար, ազգային գործունեության կարելիություն չկա, քանի որ ոչ գրագետ են, ոչ բեմբասաց: Պետք է, որ առնվազն կուսակցական ըլլամ որ բնավ չեմ փափագիր»:

Հուսահատության մեջ Պիերը կրկնում է Սուրենի խոսքերը. «Պիտի ձուլվինք, բոլորս ալ պիտի ձուլվինք... դարման չկա ատոր»: Մի քանի անգամ հիշվում է Պոլսից Պիերի մոր ուղարկած նամակի մասին. մայրը կարոտաբաղձ նամակ էր ուղարկել որդուն, մետաքսե ամուր կտորից կարված քիսա և անուշեղեն: Բայց Պիերն այդ ամենի մասին հիշում է միայն, երբ ձեռքի տակ է լինում նամակը, որը կարճ հուզումներ է առաջացնում:

Պետրոսի և Նենեթի սիրո հարաբերություններով, որոնց հիմքում ընկած է երկու ազգերի, այսինքն հայերի և ֆրանսիացիների, Արևելքի և Արևմուտքի՝ սիրո հանդեպ ունեցած գաղափարների բախումը, ըմբռնումների տարբերությունը, Շահնուրը վարպետ գրչով տվել է նահանջի պատկերը: Պետրոսը սիրո մեջ հայ է, անշահախնդիր: Սիրում է անկեղծ, անվերապահ: Պետրոսն իր ողջ էությանը պատրաստ է անմնացորդ նվիրվել իր սիրած էակին՝ Նենեթին: Հայի համար սերը հոգեկան ապրում է: Այդ սերը կարող է կործանել Պետրոսին: Նենեթի սերը ներկայացված է առօրյա, ընթացիկ, խաբող, հաշիվների ենթակա է:

Պետրոսն ինչքան էլ անհատականացված լինի, տիպական կերպար է, որը, ընդդիմանալով ուժացման ռեալ վտանգին, չի կարողանում սահմանազատվել նահանջի հետապնդումներից: Պիերի ընկերները՝ Պոլսից եկած մյուս երիտասարդները, նույնպես նահանջողներ են. ամենագաղափարական հերոսը Սուրենն է, ով ավելի հստակ է գիտակցում իր ազգակիցների վիճակը և շատ դառը խոսքեր է ասում նրանց հասցեին. «Հավաքական ճիգին տեղ դրեր ենք հայրուկներ - մեր բոլոր վանքերը ապացույց:

...Պայքարին տեղ դրեր ենք կռվազանություն,- մեր բոլոր կուսակցություններն ապացույց:

Սուրենի խոսքերի մեջ դառը ճշմարտություն կա. թվում է, թե այս ամենը գիտակցող Սուրենը չի նահանջի: Բայց նա չի տարբերվում մյուս երիտասարդներից: Իր առաջին գիրքը լույս է ընծայում ֆրանսերեն: Սուրենի կերպարը արտահայտում է հեղինակի մտքերը:

Ավելի բնական է կնամոլ Հրաչի նահանջը: Նա իրեն երջանիկ է զգում անբարո Սյուզանի հետ: Որդու անունը դնում է Ռենե՝ աներոջ անունը: Միայն Լոխումը չի նահանջում: Օտար ափերում պատեպատ է խփվում, շնչահեղձ է լինում, հուսահատ

պայքարում է ազգային դեմքը պահելու համար: Ուզում է խոսքը գործի վերածել և հնարավորություն չի ունենում: Խելագարվում է: Միանգամայն տարբեր է հայուհիներից Նենեթը՝ թեթևաբարո, պչրասեր, սեթևեթող, արևելցի երիտասարդին անվերջ անորոշ վիճակի մեջ պահելու մարտավարությամբ օժտված, որ իր սերը բաժանում Լեսքյուրի և Պիերի միջև: Նա նույնիսկ իր մեջ խլացնում է մայրական զգացումը՝ օտարների խնամքին թողնելով իր որդուն:

Նոր կյանքը, նոր միջավայրը հայ երիտասարդների հոգում խոր հիասթափություն են առաջացնում, հիմք հանդիսանում հոռետես մտքերի, որոնց մեջ կա և՛ դառը ճշմարտություն, և որոշ չափով հայի կարգավիճակի չափազանցում: Ընդունում են օտարի սովորությունները, մոռանում ծնողներին, թունավորվում են այլանդակ մտածելակերպով, պարտվում, դառնում կրավորական, համակերպվող, աղերսարկու, անգիտակից: Սուրենը պարզորոշ գիտակցում է, ու ազգային հին ու նոր առաջնորդների այսպիսի վարքը հանգեցրել է մի տխուր իրավիճակի. իրենք՝ նոր սերնդի ներկայացուցիչները, մոռացության են մատնում ոչ միայն անցյալի արժեքներն ու զոհողությունները, այլև վշտի զգացողությունը, ինչը կարևորագույն ազդակներից է: Սուրենը նույնիսկ բողոքում է կրոնի՝ Նարեկացու «Մատյանի» դեմ: Նա մեղադրում է իր ազգին, որ չկարողացավ դասեր քաղել պատմությունից: Խորենացու նման Շահնուրն էլ քննադատում է հայ իշխաններին ու թագավորներին:

«Նահանջը» Մփյուռքի համանվագն է:

5. Մերօրյա հայ իրականության տազնասյները և արտագաղթը:

Վեպի արդիականությունը

«Մփյուռքը հայ ժողովրդի քաղաքական ողբերգության ուղղակի հետևանքն է»:

Շավարշ Մուղենցյան

Շավարշ Մուղենցյանը գտնում է, որ մեծ ու փոքր ողբերգությունների շղթայի մեջ եթե մեղքի գլխավոր բաժինն ընկնում է արտաքին գործոններին, ապա չնչին չէ դերը նաև ներքին ազդակների: Ակնառու են ցայտուն օրինակներ առաջին համաշխարհային պատերազմի շրջանի ողբերգական պատմությունից: Երիտթուրքերի պետականորեն ծրագրած ցեղասպանության ընդհանուր գեհենում զգալիորեն քիչ թվով զոհեր տվեցին հայկական այն բնակավայրերը, որտեղ

ժողովրդական զանգվածները դիմեցին ինքնապաշտպանության: Հիշատակելի են Շատախի, Վանի, Շապին-Գարահիսարի, Մուսա լեռան, Ուրֆայի հերոսամարտերը, Մուշի գոյամարտը, Սասունի ինքնապաշտպանությունը, որոնք որպես ելք ունեցան չարյաց փոքրագույնը՝ հազարավոր հայ մարդկանց փրկությունը գոնե ֆիզիկական ոչնչացումից:

Շահնուրի գաղափարների կիզակետում սփյուռքահայության ապագան է, որ նրան երևում է անստույգ: Ահա թե ինչու նա կոչ է անում. «Ամբողջ ուժովդ վազե՛ դեպի նպատակը, բայց նախ նայե, որ նպատակը վազած ուղղությանդ վրա ըլլա: Ամուր կառչե՛ տեսությանդ»:

Սփյուռքահայության ուժացման վտանգը խոր, տագնապալի շեշտով, իր ամբողջ ահագնությամբ առաջինն ահագանգեց Շահան Շահնուրը: Դրա ամենագորեղ ապացույցն է նրա կողմից քաղաքացիություն ստացած «Նահանջ» բառը որպես տերմին, որպես թեմա, որ որդեգրեցին դեռևս իր ժամանակի գրչակիցները, որ մշակվում է մինչև օրս, որին փայլուն պատկերներ տվեցին սփյուռքահայ շատ գրողներ:

Նահանջի թեման գեղարվեստական հնարանք չէր, այլ մի ազգի լեզվի, պատմություն, հավատքի, հիշատակների անդառնալի կորուստ:

Ներգործելու լավագույն միջոցը համարելով հենց բաց վերքը սեղմելը, ցավ պատճառելը՝ նա կարողանում է ազդել՝ հաճախ չափազանցնելով, թանձրացնելով գույները: Ահա թե ինչու նրա խոսքը հնչում է որպես ահագանգ, պատկերը միտում է ընկալող օբյեկտի և հավաքականության իրական կյանքի շարժանկարը լինել:

Մեծ աղետը համառորեն պարզում է ճիրանները :Բազմաթիվ հայ երիտասարդներ ստիպված են թողել Պոլիսը, որ արևմտահայության ծաղկուն մշակույթի կենտրոնն էր, ինչու չէ , մի տեսակ «մայրաքաղաք մը»: Մեկնողներն էլ իրենց հերթին ընդմիջտ հրաժեշտ տվեցին ծննդավայրին: Այս պահից սկիզբ առավ կարոտը: Մնացողների մեջ այն տարիների հետ ահագնացավ, մեկնողների մոտ՝ մարեց, կամ գրեթե մարեց. «Հոս կյանք մը կավարտի: Հոս կավարտի պետություն մը, ուր վերջնականապես կը թուլանա թաթը տղուն պատկերած ազգին»: Ձուլումը նրանց աստիճանաբար իր մագիլների մեջ առավ Փարիզում, ուր հասնելիս առաջին բռնակցից իսկ ամեն գաղթական «կվազե, կվազե»: Եվ առաջին զգացումն է. «Հիացում փայտե

սահատակներու, հիացում հիացագործի խանութներու, հիացում սրունքներու, հիացում թղթատարի ու ոստիկաններու»:

Հինգ ընկերներից առաջինը հեռանում է Միսաքը՝ հիմք դնելով փոքր խմբի կազմավորումին, որը նահանջի ընթացքն է՝ սկիզբը մեծագույն աղետի: Նրա ջրապտույտի մեջ աստիճանաբար ուժասպառվում են ամենքը:

Մեր հայրենակիցները այրված գյուղաշխարհի, ավերակված հայրական օջախի մոխիրներում թաղեցին իրենց անցյալը: Կորուստն ու ցավը խոր արմատներ ձգեցին հայ գրողների հոգում. նրանք փորձեցին թել առ թել մանել ապրած-չապրած մի մեծ կյանքի ողբերգությունը:

Լեզուն է այն առաջնորդող, կենդանի ուժը, որի շուրջ պիտի համախմբվենք բոլորս... Մենք ենք, մեր լեզուն, մեր հայրենիքը:

Բազում փոթորիկներից, մաքառումներից հետո ճակատագիրը մեզ խաղաղ ափ հանեց, որպեսզի խաղաղության ու անդորրի մեջ ծանրութթն անենք մեր փրկած-ունեցածը, նայենք մեր հոգու խորքը և շարունակենք մեր երթը՝ խոսքի բռնվելով Աստծու հետ, ճգնելով հասկանալ նրա հավերժական խորհուրդները: Լեզուն յուրաքանչյուր ազգի գոյության իրական նախապայմանն է, հիմքը, առաջմղիչ ուժը...

Հայաստանի աշխարհագրական քարտեզը վերաձևվում էր շարունակ, մենք դառնում էինք մեծ պետությունների քաղաքական մանրադրամ... Դրանից մեզ փրկեցին մեր մշակույթն ու ազգային արժեքները: Անհամեմատ ավելի մեծ են հոգևոր Հայաստանի սահմանները, և հոգևոր գործոններով չէ, որ չափվել ու չափվում է հոգևոր Հայաստանի տարածքն աշխարհի քարտեզի վրա:

Ուստի միասնական Հայրենիքի պատկերացումը մեզ ստիպում է ձգտել միասնական հայրենիքի՝ հոգեբանական պատնեշներ չունեցող լեզվի, որպեսզի կարողանանք փրկել և՛ ազգի մարմինը, և՛ ազգի հոգին: Շահնուրի պատգամներից մեկն էլ լեզվից չնահանջելն է:

Լեզուն ազգին տրված աստվածային շնորհ է: Ազգը և լեզուն անքակտելի են: Ինչն Աստված միավորել է, ոչ ոք չի կարող բաժանել:

Եզրակացություն

Շահնուրի արվեստը իրոք որ առինքնող է, հմայիչ: Նրա ոչ ստվար էջերի մեջ միաձուլված են մտքին և սրտին ուղղված խոհեր, գեղեցկություններ:

Շահնուրը հակադիր բևեռների համադրության արվեստ ստեղծեց, սփյուռքահայ գրականության մեջ բացեց նոր դարագլուխ, ստեղծեց դպրոց, որի լավագույն ավանդույթներով ստեղծագործեցին սփյուռքահայ գրողների հետագա սերունդները:

Շահնուրը թողեց արժեքավոր գրական ժառանգություն: Նրա երկերում գուտ մարդկային ապրումի հետ հայ մարդու տառապանքն է, զվարճալի պատկերներին միահյուսված է ողբերգությունը անհատի ու հավաքականության, վշտի հետ ծիծաղ կա: Նրա ստեղծագործություններում լավատեսությունն ու հավատը կողք կողքի են :Շահնուրի ահագանգը այսօր էլ արդիական է: Հայության քարավաններն այսօր էլ ոչ միայն սփյուռքի մի գաղթօջախից մյուսն են ուղևորվում, այլ նաև դատարկվում է բուն հայրենիքը, հայության միակ հայրենիքը, իսկ վերջին 44-օրյա պատերազմից հետո հայրենիքից գնում են խմբերով, ընտանիքներով: Հետ չեն նայում, փախչում են:

Գրականություն

1. Շ. Շահնուր, Նահանջը առանց երգի, Ե., 2013:
2. Վ. Գաբրիելյան, Սփյուռքահայ գրականություն, Ե. , 1994:
3. Շ. Մուղնեցյան, Նահանջի ահագանգը, Ե, 1984:
4. Ա. Ավագյան, Պատկերազարդ պատմություն Շահան Շահնուրի, Ե. , 2007:
5. Վ. Փիլոյան, Շահնուր՝ հակասությունների հանգույց, ժամանակի ձայները, Ե., 2008:

ՀՀ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ, ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ, ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ԵՎ ՍՊՈՐՏԻ ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ
ՎԱՆԱԶՈՐԻ ՀՈՎՀ. ԹՈՒՄԱՆՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ

Հերթական ատեստավորման ենթակա ուսուցիչների
վերապատրաստման դասընթացներ

Սարգսյան Հասմիկ Դավթի

*Արցախյան պատերազմի զեղարվեստական տարեգրությունը Լևոն Խեչոյանի «Մե գիրք,
ծանր բզեզ» վեպում և պատմվածքներում*

Հետազոտական աշխատանք

Ղեկավար՝ ք.գ.թ., դոցենտ Վալերի Փիլոյան

Վանաձոր 2022թ.

Բովանդակություն

1. Ներածություն/ ընդհանուր խոսք Լևոն Խեչոյանի անձի և գործի, ստեղծագործության յուրահատկությունների վերաբերյալ/
2. Լ. Խեչոյանի ստեղծագործությունը որպես յուրահատուկ ամբողջություն. «Արշակ արքա, Դրաստամատ ներքինի», «Սև գիրք, ծանր բզեզ», «Միերի դռան գիրքը» վեպերի, «Խնկի ծառեր» վիպակի և պատմվածքների ներքին կապը
3. «Սև գիրք, ծանր բզեզ» վեպը, սրանից ածանցված պատմվածքները և հեղինակի այլ պատմվածքներ Արցախյան պատերազմի գեղարվեստական պատկերման համապատկերում
4. «Սև գիրք, ծանր բզեզ» վեպը հեղինակի ստեղծագործության համապատկերում. գյուղ, քաղաք, պատերազմ այուժետային երեք հոսքերը: Օնանի կերպարը: Օրագրային գրառումները
5. Վեպից ածանցված պատմվածքների հարաբերական ինքնուրույնությունը. «Հողի դողը», «Քո դեմքով և նմանությամբ ստեղծվածները», «Ուսուցիչը», «Փոխանակություն» և այլ պատմվածքներ
6. «Երկու հրեշտակ», «Բուն» և այլ պատմվածքներ
7. Եզրակացություններ

1. Ներածություն /ընդհանուր խոսք Լևոն Խեչոյանի անձի և գործի, ստեղծագործության յուրահասկությունների վերաբերյալ/

Ուժեղության հետ կարծում էի՝ կանցնեմ բոլոր մեղքերի միջով և անմեղ կմնամ:

Լ. Խեչոյան

Լևոն Խեչոյանը ժամանակակից հայ գրականության հսկաներից մեկն է՝ իր ինքնատիպությամբ, դեպքերի և իրադարձությունների յուրահաստուկ ընկալմամբ, մարդու նկատմամբ ունեցած իր ուրույն վերաբերմունքով: «Նա այն մարդն է, որն իր ինկի ծառերը գիտեր, իր երկրի հողի դողը գիտեր և դրանց անունից էլ մեզ հետ խոսում էր: Ուժ կար մեջը, քանդակագործի թափ կար. մարդու մեջ խորանալ գիտեր: Ժամանակի ծանրությունը իր վրա վերցնող հեղինակ էր: Գրականության մեջ զինվորի նման էր: Բառի զինը գիտեր, լռակյաց էր. քիչ էր խոսում, գիտեր, որ արտասանված բառը արժեք է», - այսպես է բնութագրել նրան կինոգետ Դավիթ Մուրադյանը:

Նրա անդրանիկ ժողովածուն լույս է տեսել 1991թվականին՝ «Խնկի ծառեր» վերնագրով, վերջին՝ «Միերի դռան գիրքը» լույս է տեսել մահից մեկ շաբաթ անց՝ 2014 թվականի հունվարի 15-ին:

Նա ստեղծեց իր գրականությունը, իր աշխարհը, խեչոյանական աշխարհը, իր հերոսներին, որոնք, թվում է, ոչ դրական են, ոչ էլ բացասական, սովորական մարդիկ են իրենց մենության մեջ: Խեչոյանական աշխարհը բերում է քսանմեկերորդ դարի քառուսում հայտնված մարդու մենության թեման: Աշխարհը դարձել է հարձակողական ու չար, բոլոր նախկին իդեալները անցյալ են, մարդուն մնում է տառապանք-ճիգով պահպանել սեփական ինքնության սահմանները. նա օգնության որևէ հույս չունի, քանի որ ժամանակը նրան զրկել է այդ ամենից: «Մեր դարաշրջանի արատն այն է, որ իսկական արժեքները չեն պահպանվում»: Խեչոյանի նպատակն էլ իրական արժեքները ժամանակի ամենակույ ընթացքից փրկելն ու ապագային փոխանցելն է:

Նրա հերոսները հայտնվում են անդունդի եզրին և միշտ կարողանում են փրկված դուրս գալ, որպեսզի հաջորդ պահին հայտնվեն ժամանակային այն դաշտում, որտեղ բոլորն են հավասար:

Աշխարհի անարդարությունը մերժող հերոսը դառնում է Խեչոյանի ստեղծագործության առանցքում գտնվող մարդը, որ փորձում է կարգի գցել շավղից

դուրս ընկած ժամանակը, քայց անգոր է, քանի որ հեղեղի բերանն ընկած արմատախիլ ծառի նման անկարող է որոշել, թե մինչև ուր և ինչ ճանապարհ է անցնելու:

Պատերազմական թեման, որն իշխող էր դարձել հայ նորագույն արձակում, հիմնական հասցե ունի՝ Արցախյան ազատամարտ, որը մինչև 2020 թվականի սեպտեմբերը հաղթանակի էջ էր բացել հայոց դարավոր, կորուստներով լի պատմության մեջ, որտեղ հերոսը հայ մարդն էր, որն օրհասի պահին ձեռքն էր վերցրել զենքը, գնացել իր հայրենիքը , իր գոյության իրավունքը պաշտպանելու, իր հողը չզիջելու, իր հայրենիքին տեր կանգնելու համար: Եվ երկար՝ 30 և ավելի տարիներ դիմանում էր պատերազմին ու հաջորդած տարիների դժվարություններին, քանի որ հավատում էր իր հաղթանակին, քանի որ իր մեջ կրում էր հաղթողի հոգեբանությունը:

Արցախյան ազատամարտ, նաև գոյամարտ, պատերազմ, որը Արցախի հայ բնակչության պայքարն էր հանուն ազատության, հանուն Հայաստանի հետ միացման ու ընդդեմ ադրբեջանական ագրեսիայի:

1987թվականի հայ-ադրբեջանական ընդհարումներից հետո սկսվեց հայերի բնաջնջումը, ինչից հետո այն վերածվեց լայնամասշտաբ պատերազմի: Առաջին պատերազմը, որը տևեց վեց տարի՝ 1988-1994թ.թ., ավարտվեց հայերի հաղթանակով, որի արդյունքում Արցախը դարձավ անկախ հանրապետություն: Այս պատերազմի անմիջական մասնակիցն էր մեծ գրողը՝ Լևոն Խեչոյանը: Ինչպես գրականագետ Դավիթ Գասպարյանն է գրել, «Լևոն Խեչոյանը անմրցելի է ոչ միայն գրականության մեջ, այլև մարտի դաշտում: Նա երբեք կողքից դիտողի կերպարում չգտնվեց: Գրիչը մի կողմ դրեց ու մեկնեց ռազմաճակատ, երբ հայրենիքն ուներ դրա կարիքը...»:

Երբ 2013 թվականին ՀՀ նախագահի հրամանագրով ուզում էին պարգևատրել «Հայրենիքին մատուցած ծառայությունների համար երկրորդ աստիճանի մեդալով», հրաժարվեց ստանալ մեդալը՝ ասելով. «Ես շնորհակալ եմ վստահության համար, սակայն երբ մեր երկրում այս չափի են հասել արտագաղթի ծավալները, ու դրան զուգահեռ՝ սոցիալական ծանր պայմաններին չդիմանալով՝ իմ ազատամարտիկ եղբայրները այսօր նստացույց են անում, ես այդ մեդալը ընդունել չեմ կարող»:

Խեչոյանի ստեղծագործություններում մեր պատմությունն է՝ իր ուրույն ու ինքնատիպ, միայն իրեն հատուկ մեկնաբանությամբ, անկախ պետականություն ունենալու մղումը, 20-րդ դարում վերապրած ողբերգությունների հիշատակը՝ սկսած 1915 թվականի

եղեռնից մինչև Սպիտակի երկրաշարժը և 90-ականների պատերազմը, սակայն բացակայում են առասպելականացումը և հերոսացումը: Փոխարենը առկա է խոր վիշտը...

2. Լ. Խեչոյանի ստեղծագործությունը որպես յուրահատուկ ամբողջություն. «Արշակ արքա, Դրաստամատ ներքինի», «Սև գիրք, ծանր բզեզ», «Մհերի դռան գիրքը» վեպերի, «Խնկի ծառեր» վիպակի և պատմվածքների ներքին կապը

«Արշակ և Դրաստամատ ներքինի» պատմավեպը անցյալի մասին հիշողություն չէ, այլ գիտակցության փորձի հետևողական գեղարվեստական իրացում:

Վրիպել ենք դարեր, վրիպում ենք և հիմա: Տարբեր ժամանակների մեջ երևույթները և սխալները մնում են անփոփոխ: «Ինչը եղել է երբևէ, կրկնվում է հիմա...»: Խոսքը նույն, արդեն եղած արատների, ինքնասիրության, վերացական անհատապաշտության մասին է, պետականությունն անտեսող, միասնականությունը բզկտող ուժի մասին, որ չի տեսնում ընդհանուրը և առաջ է մղում սեփականը: Ստացվում է, որ ներկայի նշանն անցյալն է, անցյալում են թաքնված ներկայի դժբախտությունները: Գրողը խոսում է երևույթների մասին, որոնք վերժամանակային են. «Անցյալ կա, որ չափից դուրս ներկա է»:

Տարբեր ժամանակները գրողի համար գրեթե նույնն են, որովհետև նույնն է մարդը, նույնն են այն իրավիճակները, որի մեջ հայտնվել ենք: 16 դար է անցել, և նույն ժողովուրդը կանգնած է նույն չլուծված պրոբլեմի առաջ...

Երկար տարիներ մեր մեջ խամրել է Մհերի կերպարը: Արժևորել ենք Դավթին, նրա ուժը, սխրագործությունները, նաև նրա երևի թե մանկամիտ, չպատճառաբանված քայլը՝ Սասունից հեռանալու, չճնված զավակին բախտի քմահաճույքին թողնելու անմտությունը: Երևի պետք էր մոռանալ Մհերին, որպեսզի մոռանայինք մեր երազանքը, մեր հիշողությունը: «Մհերն Ազոավաքարում համազգային հիշողության հոգևոր բովանդակությունն էր», - գրում է Խեչոյանը, բայց և նախապես փաստում, որ բոլորիս «Մհերի՝ Ազոավաքարում փակվելու պատմությունն է հարազատ, քանի որ բոլորիս նրան սպասելու հնարավորություն է տրվում»: Մհերը պիտի վերագտնվի. նա մեր ինքնության առհավատյան է, և հեղինակը վկայում, ապացուցում, հաստատում է նրա գոյությունը: Սակայն Մհերի գոյությունը դեռ նրա վերադարձը չէ: Մհերը չի վերադառնալու, Մհերը վերադարձվելու է...

Հարկավոր է ինքնաճանաչման ուղիով Միերին արթնացնել հազարամյակների հետ խոսող սեփական էության անդնդախոր ծալքերի մեջ՝ վերագտնելով մեր արժանապատվության ջահը, որը մեզ դուրս կբերի երկհազարամյա խլության բանտից՝ մեր մեջ հարուցելով արժանավայել գոյության երթին մասնակից լինելու հրամայականը: Դարեր շարունակ մեզ ամեն կերպ փորձել են հրամցնել և արդարացնել Միերի վաղուց մեռած լինելու գաղափարը, որպեսզի նրա ոգին հանկարծ չարթնանա ու չհառնի մարդկանց ներաշխարհում: Իսկ Միերին վերադարձնելն այսօր էլ արդիական է և անհրաժեշտ, որպեսզի վերականգվեն մարդկանց գիտակցությունը, ազգային արժեքները, հավատը և հույսը:

Միերը մշտական ներկայություն է Խեչոյանի ստեղծագործությունների մեջ՝ սկսած «Խնկի ծառեր» վիպակից: Հարցազրույցներից մեկում ինքն այսպես է մեկնաբանում. «Այնտեղ մի ես՝ մի հերոս կա, որ բոլոր սերունդների հետ ապրում, ոչ մեռնում է, ոչ էլ ծերանում, ինչպես ժամանակը: Որ դիտենք, էպոսի Միերը կերևա, թե արևամուտի մեջ ինչպես էր մենամարտում Աստծո հրեշտակի հետ»: Փոքր Միերը հպանցիկ հիշվում է նաև «Սև գիրք, ծանր բզեզ» վեպում. Արշակն էլ յուրովի մի Միեր է՝ փակված Անհուշ բերդում, ում ազատելուն ինքնիրեն էր կոչել Դրաստամատը:

Պատմության քառուղիներում իրենց Էրզիրը կորցրած մարդկանց պատմությունն է ներկայացված «Խնկի ծառեր» վիպակում: Նրա հերոսները կյանքի փորձով հարուստ, անցյալի տառապանքով ծանրաբեռնված մարդիկ են, որոնք հարկադրված լքել էին իրենց հայրենիքը, որ ի վերուստ Աստծո կամոք տրված էր իրենց: Քոչվոր ցեղերը բորենու ախորժակով խժռել էին բնիկ ժողովրդին, իսկ կենդանի մնացածներին քշել իրենց իսկ երկրից դուրս:

Պարտադրած կորուստները, որ անդառնալի են, վիրավորանքն ու անարգանքը, որ ծանրանիստ խարանի նման նստում են մարդու գիտակցության, հոգու, ներաշխարհի բազմաշերտ ծալքերին, նրան դարձնում են մարտահրավերների առաջ խոցելի ու անպաշտպան, ներքին դիմադրությունից զուրկ, թույլ ու կամազուրկ: Այս համընդհանուր ցավից ազատագրվելու համար դարեր են պետք: «Նրանց տոհմի արյան ու սերմի մեջ շրջապտույտ է տալիս լուսինը՝ յաթաղանի տեսքով: Նրանց դեռ չճնված պտուղը իր մեջ ունի Էրզրի պատմությունը և գիտի, որ երկնքում կա մեկ օրական լուսին, ու նա փայլատ շեղբի տեսք ունի: Փրկությունը լուսինը ջարդելու մեջ է...»:

Բարբարոսները կասեցրին Խեչոյի տոհմի երթը ժամանակի մեջ, և դա չէր կարող իր ազդեցությունը չունենալ փրկվածների ներկայի և ապագայի վրա: Գոյատևման խնդիրը մշտապես ծառայած է նրանց սերունդների առջև:

3. «Սև գիրք, ծանր բզեզ» վեպը, սրանից ածանցված պատմվածքները և հեղինակի այլ պատմվածքներ Արցախյան պատերազմի գեղարվեստական պատկերման համապատկերում

Գոյատևելու, հայրենիքի մի հատվածը վերադարձնելու, երկիրը փրկելու, արդարությունը վերականգնելու համար էին պայքարում «Սև գիրք, ծանր բզեզ» վեպի հերոսները, գրիչը սրով փոխարինած հեղինակ-հերոս Օնանը: Սև գիրքը հենց ինքը՝ ամբողջ գիրքն է, սև թուղթը, որ սևակնած է պատերազմի ծխով: «Վառվածի հուր կա, օդն է խանձվել...»: Վերնագիրը կույր աշխարհի սարսափեցնող տեսքն է ընդգրկում, որտեղ կշեռքի նժարներին մշտապես հավասարակշռվում են արարումը և ոչնչացումը:

Վեպի մեջ հաճախ է հնչում «մի ծանր բզեզ անցավ» նախադասությունը: Այս ծանր բզեզը պատերազմի կույր գործիքն է, փամփուշտից պոկված գնդակը, որ մահ է սփռում իր շուրջը: Ուրեմն՝ սև գիրք՝ մահվան գիրքը, բզեզ՝ մահ բերող գնդակների տարափը:

Այս վեպը հայ գրականության առաջին, թերևս ամենահաջողված արձագանքներից է Արցախյան հերոսամարտի մասին: Գրքում պատկերվում են պատերազմը, դրանից առաջ և հետո ընկած դեպքերը: Վեպը նաև պատերազմի և արվեստագետի մասին է, արվեստագետի, որը տեսնում է մահվան խավարն ու աստղերի լույսը, որն իր կյանքի լավագույն տարիներին թափառում է մահվան ու երջանկության եզրին՝ հավատալով մարդուն, նրա հաղթանակին: Մարդը կհաղթի...

Մեծագույն մտածողը կարողանում է թշնամու մեջ էլ տեսնել ՄԱՐԴՈՆՆ:

Այստեղ մարդն է խառնակ, ծանր ժամանակներում, մարդը՝ խաղաղ պայմաններում և պատերազմական իրադրությունում, նրա խոհերն են, արարքները: Մեր, պայքար, նվիրում, ժխտում, տառապանք և այդքան սպասված հաղթանակ: Բայց դա միայն արտաքին հաղթանակը չէ, աղբբեջանցու նկատմամբ տարած հաղթանակը չէ, դա հաղթանակ է պատերազմի բերած այլասերության և մարդկային թուլությունների նկատմամբ:

Մարդկայինը կհաղթի, մարդը կհաղթի...

Վեպի մի շարք հատվածներ հեղինակը դարձրել է առանձին պատմվածքներ՝ «Հողի դողը», «Ուսուցիչը», «Փոխանակություն» և այլն: Որպես առավել ինքնուրույն, առանձին ստեղծագործություններ՝ հեղինակը սրանց մեջ կոնկրետացրել է ասելիքը, հերոսներին և նրանց գործողությունները: «Ուսուցիչը» հենց ուսուցչի մասին է, որը թողնում է հայրենի ավերը, և որի փախուստը ատելությամբ է լցնում կովողների սրտերը. «Մենք այդքան երկար այնտեղ էինք, դու երիտասարդ ես ու թողած գնում ես»: «Փոխանակությունը» գերիների փոխանակությունն է, ավելի ճիշտ՝ նրանց անշունչ մարմինների: Ջինվորները, առանց աչքը թարթելու, առանց որևէ զգացմունքի, սպանում են իրենց դեմքով և նմանությամբ ստեղծվածներին...

4. «Մն գիրք, ծանր բզեզ» վեպը հեղինակի ստեղծագործության համապատկերում. գյուղ, քաղաք, պատերազմ սյուժետային երեք հոսքերը: Օնանի կերպարը: Օրագրային գրառումները

Պատերազմ է...

Վեպում պատերազմի մասին իմանում ենք Օնան զինվորի օրագրից: Թվում է՝ այդ սովորական շարադրանքն է կատարված դեպքերի, որտեղ չկան որևէ զգացմունք, ավստասանք, ցավ, տառապանք: Պատերազմ է՝ իր դաժան, անմարդկային օրենքներով, և բնական է մարդու մահը, նեխած դիակի՝ սրտխառնուք առաջացնող, երբեք չմոռացվող հոտը: Մարսափում ես. մարդն սպանում է իր նմանին, առանց աչքը թարթելու, ապրում է գայլային օրենքով. կարող է նույնիսկ տասներկու տարեկան աղջնակի բռնաբարել՝ իր անասնական պահանջը բավարարելու համար:

Այստեղ մեր պատկերացրած զինվորը չկա՝ մաքուր, վեհ և բարձր գաղափարներով: Խեչոյանի զինվորը այն տղաներից մեկն է, որ հայտնվել է պատերազմի կիզակետում և պարտադրված, ակամա ապրում է պատերազմի ցավոտ ու դաժան կանոններով: Նրանք ոչ բարի են, ոչ չար. կյանքի, ապրելու կռիվ են տալիս. սպանում են: Նրա հերոսը՝ Օնանը, որքան էլ խիզախ ու մարտնչող, աչքի չի ընկնում հաղթողի կամ անպարտելի լինելու հոգեբանությամբ: Նա հերոս չէ: Եթե ավելի խորը նայես, կարող է նույնիսկ «հակահերոս» լինել: Թմրամոլ է, անհավատարիմ ամուսին, անհասկանալի անցյալի և նույնքան անորոշ ներկայի տեր: Գրել է գրքեր, որոնց համար նույնիսկ հայրենակիցներն են հայհոյում: Տղամարդու նրա կյանքում կան շարան-շարան կանայք, որոնց հետ երջանկություն չի գտնում և չի գտնելու: Նույնիսկ շատ ժամանակ անհասկանալի է՝ ինչ է

ուզում այս մարդը, ինչի է ձգտում, որն է նպատակը: Բայց նա իրական է, միս ու արյունից, շոշափելի, հարազատ: Խեչոյանը չի հերոսացնում նրան, չի պարտադրում խելացի և օրինակելի լինել:

Մարդը կովում է հողը չզիջելու համար....

Վեպում առկա սյուժետային երեք հոսքերը՝ գյուղը, քաղաքը, պատերազմը, իրարից զատված չեն, այլ պարբերաբար փոխադարձ կապի մեջ են: Վեպն սկսվում է գյուղական կյանքի հիշողություններով, հոր մահվամբ, մոր սգո երգով, թե կոծով: Հետո Աննան է, ճանապարհի հիշողությունը, տպագրված առաջին գրքի արձագանքները, հայրենակիցների վիրավորանքները, հայիոյանքներն ու սպառնալիքները: «Վրացական համայնքը լուրը բանավոր խոսքով եկող-գնացողի հետ է ուղարկել. իրենց դաշույնից արյուն է կաթում...»:

Արշակ արքայի սերը Փառանձեմն է, բայց Փառանձեմը իր Աննան է. ինքն իր Աննայի մասին է գրել:

Պատերազմը Օսանի օրագիրն է: Ապրիլի 5, 6, 7, 8... հունիս..., փետրվար..., սեպտեմբեր..., հոկտեմբեր, հետո նորից հունիս, ու թվում է՝ վերջ չունի այս աղետը, որը դարձել է մեր կյանքի մշտական ուղեկիցը, դարերից եկած մեր անվերջանալի ցավը, որ հասնում է մինչև այսօր՝ 2022թվականի հունիսը....

Մարդը սպանում է իր նմանին, թեն ցավով, բայց սպանում է: «Մակին լացում էր: Ապտակեց ձեռքերը կապած, իր կողքին ծնկաչոք, սագի նման երկար, բարակ վզով մահմեղականին»:

Հետաքրքիր է մարդու վերաբերմունքը պատերազմի նկատմամբ:

Մարդը կարող է կարոտել նաև զենքի երկաթի պաղին, հողի տնքոցին, հափշտակվել կրակոցի ձայնով: Պատերազմով հրապուրվելու և պատերազմն ասելու այս երկակի խաղը հուշում է, որ մարդը վերադարձել է իր նախնական բնագոյային բռնությանը. նրանում քաղաքակրթությունից ոչինչ չի մնացել: Ուրեմն մեռել է մարդը: Այս հանգամանքն էլ ստիպում է նորից ու նորից ասել պատերազմը: Մեկ այլ դեպքում գիտակցվում է այն իրողությունը, որ զինվորը վերածվել է պատերազմի գործիքի, ավերողի: «Աշխարհի չորս ծագերից ուղարկված զինվորը ոչ բարի է, ոչ էլ չար. անխնա գործածվելու պատճառով, առանց համամարդկային նրբազգացողությունների, դաժան է»:

Խեչոյանի ստեղծագործություններում կա պատերազմ-հայրենիք-զինվոր ձևակերպումը: «Զինվորը հայրենիք է ստեղծել, հայրենիքը՝ զինվոր, մեկը մյուսին ապրեցնող երկու ծայրահեղ հակադրություններ են»: Զինվորները քանի չեն վիրավորվել, բոլորն էլ հող են պահանջում, հենց վիրավորվեցին, կյանք են աղերսում: «Նրանցից ամեն մեկը ապրում և մեռնում է արժանապատվորեն... նա խորաթափանց է: Մարտի դաշտում ներսում կրել տաք պատկեր կամ շուրջը տեսնել գունավոր առարկան և նրանցով հուսադրվել՝ օտար է այդպիսի հավատը նրան, որովհետև ինքը ևս նյութական աշխարհում է, այնտեղից տեսնում է, թե ինչպես պատերազմի շրջապտույտի՝ նրա լույսի, ոտնաձայն երանգների ու անսովոր առեղծվածի մեջ իր կողքից անհետանում են դարերի աշխատանքով ստեղծված այն բոլոր արժեքները, որոնց քիչ առաջ ինքը հավատում էր: Զինվորն ու հայրենիքը, իրարով ստեղծված, երկու ծայրահեղ հակադրություններ են: Զինվորը բզկտված, լկկված, քառատվածն է, դրա համար էլ չունի ներքին հաղթանակներ: Իսկ հայրենիքը մշտնջենական հողն է, որ սերունդների քարոզչությամբ ԱՍՏՎԱԾ է դառնում»:

Վեպում զինվոր Մհերն է, որ գոհվեց, և որի դիակը փոխանակեցին թշնամու հրամանատարի եղբոր դիակի հետ: Սարոն է, Սուրիկը, Մակարը՝ ոտքից վիրավոր զինվորը, Զավենը, Գագիկը՝ տասնյակի հրամանատարը, անդամալույծ Արշակը, որ, նոնակը ձեռքին, մտել էր փոխնախարարի մոտ, սպառնացել, թե կպայթեցնի, տանկ պահանջել: Հետո գյուղում պառկել էր մահճակալի վրա, չէր հեռացել, որ նահանջելու տեղ չլինի: Զոհվում է երիտասարդ Մուշեղը: «Մուշեղ, տեսնես ո՞վ չկարողացավ խնայել քեզ: Ժպտում էր. Օնանը ծիծաղում է, հռհռում է...»:

Օրագրային գրառումներից մեկում /հունվարի 3/ մարդը կոչվում է լույսի դեմ, որովհետև իր շուրջը խավարն էր, մահը, գնդակների տարափը. նրա մեջ ասելությունն էր բույն դրել: «Դիմացս երևաց նրանց՝ լույսերի մեջ շողշողացող քաղաքը: Շրջվեցի. ետևում մութ էր, խավար: Ցանկություն է բռնել՝ կրակել ամեն մի վառվող լույսի վրա: Ճշտեցի. ասելություն է»:

Ավտոմատից երեք գնդակ է արձակում. «Թ՛վաց՝ կրակողը ես չեմ, այլ ուրիշը, այսինքն՝ ես եմ, ես տեսնում եմ ինձ: Տարօրինակ զգացողություն է: Մի ծանր բզեզ անցավ: Շուրթերս ձգվել են. Օնանը ժպտում է..., ծիծաղում է..., հռհռում է»: Իր կամքից

անկախ՝ մարդը կամաց-կամաց կորցնում է դեմքը, մարդկայինը... Պատերազմ է պիտի սպանես, որ ապրես: Բայց Խեչոյանը հավատում է՝ մարդը կհաղթի մարդու մեջ:

Այսպիսով, ծանր բզեզի նման նա բոլորիս միջով անցկացնում է ցավի սև գիրքը, և ինքը մեղքերի մեջ ապաշխարանքի ու սիրո հավերժության խոսք է բերում:

5. Վեպից ածանցված պատմվածքների հարաբերական ինքնուրույնությունը. «Հողի դողը», «Քո դեմքով և նմանությամբ ստեղծվածները», «Ուսուցիչը», «Փոխանակություն» և այլ պատմվածքներ

Արցախյան պատերազմի պատկերումը կա նաև վեպից ածանցված, բայց հարաբերականորեն ինքնուրույն մի քանի պատմվածքներում. «Հողի դողը», «Քո դեմքով և նմանությամբ», «Ուսուցիչը», «Փոխանակություն» և այլ պատմվածքներ:

«Հողի դողը» մեր գրականության մեջ պատերազմի մասին գրված լավագույն ստեղծագործություններից է, եթե ոչ ամենալավը: «Մեր հոգու փրկության համար անվճար մոմեր բաժանեցին, և մենք, զենքը դռանը թողած, ներսում մոմեր վառեցինք»:

Հետո, հողի դողը ոտքերի տակ, շարժվում են առաջ՝ դեպի տափաստանը: Մարդը անասելի դաժանությամբ գնում էր կյանքը կործանելու: «Սրընթաց արագությամբ վերցնում էինք նրանց գյուղերը, քաղաքները»: Ճանապարհին հանդիպում են նրանց աղջկան, որ, «զինվորական շորերով նստած Շիկայի վրա, մեր տանկերն էր ոչնչացնում: Յուրայիները լքել էին նրան. հանձնվեց հուսախաբ»: Աչքերը դատարկ էին, ապակիացած:

Մտնում են Արաքսի հովիտը՝ երազների ափը, հետո գյուղը պիտի գրավեին. գյուղում բնակիչ չկար... Համընդհանուր այդ աղմուկի, խառնաշփոթի, ծարավի, կործանումների մեջ մեկը Մերոբին էր փնտրում, հետագայում՝ Մերովբե, որը երկու ամիս հետո երեխա պիտի ունենար: Այս չերևացող կերպարը՝ Մերովբե-հրեշտակը, պիտի դառնա զինվորի արթուն խիղճը, որը նրան սթափության կոչ է անում: Համընդհանուր քաոս է, որն ընդգրկել է ամեն ինչ՝ մարդկանց, կենդանիներին, բնությունը:

Պատերազմը անբնական ուժ է, այնքան հզոր, որ մարդը հաճախ չի դիմանում մարդ մնալու փորձությանը: Հոգու խաղաղության, կյանքի ներդաշնակության, վերքը սպիանալու համար դեռ ժամանակ է պետք...: «Մենք հասանք երազների հովիտը. դու ի՞նչ ես կարծում, արդեն հասե՞լ ենք»:

«Փոխանակություն» պատմվածքում էլ պատերազմը փորձության է ենթարկում մարդկանց, ու երկուստեք կորուստները դառնում են պարտադիր՝ մարդկանց կամքով: Գերիների փոխանակությունը դառնում է դիակների փոխանակություն: «Գիշերը գյուղի երկու հյուսն ու երեք օգնականները մինչև լույսը բացվելը դագաղ էին պատրաստում. Լռության մեջ աղյուսե պատի տակից բոլորին հայտնի երկու կրակոցը լսվեց...»: Հեռախոսակապով ճանաչում են իրենց որդիներին կամ հարազատներին, բայց վերջին պահին երկուստեք խաբում են իրար՝ դիմացինին տալով գերիների մարմինները: Բժիշկը գնում է անշունչ մարմինները, որոնք դեռ տաք են, որոնց սպանել են երկու ժամ առաջ: «Նրանք իրենց «Ուազից» երկու դագաղ հանեցին, մենք էլ՝ մեր, ու գետին չէ, դագաղներին էլ չէ, իրար ենք նայում ... նրանք մեզ են խաբել, մենք էլ՝ իրենց»: Իսկ հեռվում բուն է կանչում՝ մահվան, կործանումների խորհրդանիշը, որ դեռ երևում զինվորներին:

«Քո դեմքով և նմանությամբ ստեղծվածները» պատմվածքում հեղինակը նկարագրում է պատերազմի ծանր ու իրար նման օրերը, երբ հաղթում են կամ պարտվում են սարսափելի կորուստների գնով: «Նրանց ականանետները լեռներում մեզ կոտրում էին»: Երկու դիրք էին կորցրել, և հրամանատարները ռադիոկապով գններալական կտրուկ հրամաններ էին տալիս. կորցրածը ամեն գնով էտ բերել: Շատերը չեն դիմանում. հեռանում են. թոքաբորբ ունեն, ամորձիներն են ուռել, ցուրտն է տարել: Մնացել են տասնչորս-տասնհինգ հոգով, որոնց միանում են երկու նորակոչիկներ, որոնք կրակել չգիտեն, զենք չեն բռնել երբևէ. եկել են վիրավորներին և դիակները տեղափոխելու: Նորից պատրաստվում են կովի: «Եվ հանկարծ բոլորս միասին միանգամից տեսանք մեր միջով անցնող, նախանցյալ տարի հեռու լեռներում հակառակորդի գնդակից զոհված մեր ջոկատի Մերուժանի սովերը»: Մահվան սովերն էր, որ թափառում էր զինվորների շարքերի մեջ: Զոհվում է ստարշինան. ուղեղը թափվել է. ձեռքով հավաքում է թափված ուղեղը, քսում փորին և ընկնում: Մահը դարձել է սովորական... Երկու օր հետո կարողանում են գրավել մահմեդականների դիրքը: Նրանցից մեկը նռնակով պայթեցնում է իրեն. վախեցած է. նա էլ է տեսել մահվան սովերը:

«Մեր բոլորի շրթունքները ճաքճքած էին, ու մենք ոչ կարողանում էինք ծիծաղել, ոչ էլ լացել»:

6. «Բուն», «Երկու հրեշտակ» և այլ պատմվածքներ

«Բուն» պատմվածքի գործողությունները թեև կատարվում են պատերազմի դաշտից հեռու, բայց անմիջական առնչվում են պատերազմին, իրենց վրա կրում են պատերազմի դաժան հետքը: Այն մարդկային տառապանքների մասին է: Պատերազմի դաժան փորձություններով անցած ընկերները հավատարիմ են իրար նաև խաղաղ կյանքում: Հինգ օրով արձակուրդ եկած Բենոն գնում էր իր ընկերոջ՝ Գառնիկենց տուն, որը հաշմանդամ էր: «Գոտկատեղից ներքև մարմինը որ չաշխատի՝ ձեռնասայլակի վրա ընկած մնալ, դրանից վատ բան չկա... անճարությունը ավելի վատ է, թախիծը՝ առավել, դրանից վատ բան չկա, ավելի անտանելի է, երբ թախիծ էլ չկա, բայց գիշերները բուն վայում է...»: Գառնիկի կինը՝ Ալիսը, բժիշկ Վալերի Բադդասարովի հետ փախել էր, և բոլորը մտածում էին, որ Բենոյի հաջորդ քայլը Բադդասարովին սպանելն է լինելու: Հաշմանդամ դարձած ընկերոջ ցավը բազմապատկվել է բարոյական կորուստներով՝ կնոջ՝ ուրիշ տղամարդու հետ փախչելով և իր միայնությամբ: Իսկ հեռվում անընդհատ կանչում է բուն՝ մահվան խորհրդանիշը, որն ավելի անտանելի է դառնում գիշերային լռության մեջ և զայրացնում հոգին խռովված Բենոյին: «Թխկիների պուրակում, ծառի վրա է ապրում, գիշերները կանչում է»: Թվում է, թե պատմվածքը սկսում է վերաբերել բվին, որին Բենոն ամեն կերպ ուզում է սպանել: Բենոն ծառայում է հատուկ նշանակության ջոկատում, և նրա համար բուլին սպանելը երկու կրակոց է. «դըմ, դըմ, ընդամենը երկու կրակոց, նրա ոճն է այդպիսին, երկուսից ավել չի կրակի, ու վերջ բվին»:

Առաջին սպանվածը երաշտահավ էր, հետո՝ կեռնեխ, սևագլուխ շահրիկ: Եվ ամեն անգամ՝ նույն նախադասությունը. «Բուն տեղը փոխել է»: Իսկ մոտոցիկլետը, որով Բենոն պետք է գնար Բադդասարովին և Ալիսին գտնելու և սպանելու, այդպես էլ մնում է կանգնած: Մահակն ասաց, որ Բենոն մոտոցիկլետը դուրս չի հանելու, որը վկայում է խաղաղ կյանքում Բենոյի և նրա նմանների պարտությունը: Ճակատագրով կռվի դաշտում իսկական ընկերներ դարձած մարդիկ պարտվել էին միջավայրի անբարոյականություն-ստորությանը, հետևաբար և մահվանը, որի դեմ այս դեպքում զենքով կռվելը պարզապես անիմաստ է:

«Երկու հրեշտակ» պատմվածքը պատերազմի ընթացքում տեղահանությունն ապահովող զինվորներից մեկի՝ Մանուկի զգացողությունների, նրա ընկալումների

վերհանման ճանապարհով տիրող ողբերգության արձանագրումն է: «Մանուկը միայն հեղեղատի եզրին, կանգառի ժամանակ գլխի ընկավ, որ հինգ օր անընդհատ գիշեր է և չի լուսանում»: Մա կանգ առած ժամանակի արտահայտություն չէր, այլ ավելի շուտ մղձավանջ էր, որ պիտի դրսևորեր իր շարունակականությունը, ունենար իր տարածությունը և իրադարձությունը: Տեսական նահանջը խառնել էր ամեն ինչ, ջնջվել էին ցերեկվա և գիշերվա սահմանները: Թանձր անձրև էր թափվում: Փախչում են մարդիկ, լքում հող հայրենին, թողնում ամեն ինչ, և այս նահանջողների երթի մեջ, այս համատարած դժոխքի մեջ մի մայր իր որդուն էր որոնում՝ Թաթ, Թաթ...Ճանապարհին հանդիպում են փախչողների մի փոքրիկ խմբի. երկու փոքրիկ պառավներ են: Հենդոն հարցնում է, թե ինչու են նրանք նահանջող ժողովրդից այդքան շատ ետ ընկել: Նրանցից մեկը ինչ-որ բան է պատասխանում, բայց թափվող անձրևի պատճառով նրա ասածները չեն լսվում: Երբ նրանք մտանՎիլիս, Շիրակը տառապանքներից, հուսահատ վախից այնպես հանգստացավ, որ մի խաղաղ ժպիտ ձգվեց շուրթերին, դեմքը զարմանալիորեն խաղաղվեց:

Պառավները ոտաբոբիկ էին. ձեռքներին բռնել էին ցեխոտ կոշիկները: «Դա ևս զայրացրեց Մանուկին, հարվածեց պառավի կոշիկներին և թափեց ցած»: «Ցածրահասակը՝ փոքր-ինչ հեռու, Մանուկի կողքին նստածը, վերցրեց կոշիկները, դարձյալ դրեց ծնկներին»:

«Շիրակի մեռնելուց մի քանի վայրկյան առաջ, փոքր-ինչ հեռու, Մանուկի կողքին նստածն ասաց, որ ոտաբոբիկ ներս գալով՝ իրենք այդպես հարգում են նրանց»: Ուրեմն այս երկու միանման պառավներն են այն երկու հրեշտակները, որոնք եկել էին ոչ միայն Շիրակի, այլ նաև Գոռի, Մանուկի, Հենդոյի և մնացած այն տղաների համար, որոնք ուրացան իրենց անձը հանուն հայրենիքի, հանուն հայրենի հողի և հանուն ապրողների...

7. Եզրակացություններ

Եթե այս վեպը կարդայի տարիներ առաջ, երևի թե այլ զգացողություններ և ապրումներ կունենայի: Այսօր այն նույնքան արդիական է, որքան տարիներ առաջ, որովհետև մենք մեր մաշկի վրա անմիջականորեն զգացինք այն ցավն ու տառապանքը, այն ահավոր կորուստները, որ ունեցել ենք բոլոր դարերում: Ոչինչ չի փոխվել. դարերն են փոխվել, մարդիկ և զենքի տեսակները, որոնք դարձել են ավելի ու ավելի

ահագարհուր և կործանարար: Պատմությունը մեզ ոչինչ չի սովորեցրել. կարճ է շատ մեր հիշողությունը:

Ինձ ծանոթ չէր Խեչոյան մարդ-գրողը: Կարդալով նրա «Սև գիրք, ծանր բզեզ» վեպը և մի քանի պատմվածքներ, որոնք, ճիշտն ասած, մի քիչ դժվարամարտելի էին, և շատ հատվածներ մի քանի անգամներ վերընթերցելու կարիք էի զգում, հիացած մնացի հեղինակի անմիջականությունից, անկեղծությունից, ամեն ինչ այդքան բնական ներկայացնելու կարողությունից: Նա՝ կռվի դաշտում կռվված, այդքան կորուստներ տեսած, նաև Առաջին արցախյան պատերազմում իր լուսնն դրած մարդը, չի ուզում հերոս երևալ. ինքը ընդամենը իր գործն է արել, այն, ինչ կաներ հայրենիքը ամենքից և ամեն ինչից վեր դասող մարդը: Այս գիրքը իրավամբ կարելի համարել պատերազմը նատուրալիստորեն ներկայացրած մեր ամենամեծ հաջողությունը, որը կարելի դնել պատերազմ հրահրողների սեղանին:

8. Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Վաչագան Գրիգորյան, Լևոն Խեչոյանի ստեղծագործությունը, Ե. , 2019:
2. Վալերի Փիլոյան, Ակնարկներ արդի հայ գրականության, Ե. , 2018: