

ՀՀ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ
Խ. ԱՐՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ
ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ

ԱՂԱԲԱԲՅԱՆ ԿԱՐԻՆԵ ՀԱԿՈՐԻ
ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ԼԵԶՎԱԶԳԱՑՈՂՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐԸ
ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԲՈՒՀՈՒՄ

Ա Տ Ե Ն Ա Խ Ո Ս ՈՒ Թ Յ ՈՒ Ն

ԺԳ. 00.02 – «Դաստիարակության և դասավանդման մեթոդիկա (հայոց լեզու)»
մասնագիտությամբ մանկավարժական գիտությունների թեկնածուի գիտական
աստիճան հայցելու համար

Գիտական ղեկավար՝
մանկավարժական գիտությունների
թեկնածու, դոցենտ Ս. Տ. Վարդումյան

Գիտական խորհրդատու՝
փիլիսոփայական գիտությունների
դոկտոր, պրոֆեսոր Ռ. Զ. Զիջյան

Ե Ր Ե Վ Ա Ն 2017

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ	4
---------------------------	---

ԳԼՈՒԽ 1. ԼԵԶՎԱԶԳԱՑՈՂՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ

1.1 Հիմնահարցի դրվածքը հայրենական եվ արտասահմանյան մանկավարժության մեջ	12
1.2 Լեզվազգացողության եվ լեզվամտածողության հարաբերակցությունը որպես միասնական ամբողջություն	21
1.3 Ուսանողների լեզվազգացողության զարգացման ու ձևավորման մեթոդական սկզբունքները	29

ԳԼՈՒԽ 2. ՏԱՐՐԱԿԱՆ ԴԱՍԱՐԱՆՆԵՐԻ ԱՊԱԳԱ ՈՒՍՈՒՑՉԻ

ԼԵԶՎԱԶԳԱՑՈՂՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՄԻՋՈՑՆԵՐԸ

2.1 Կապակցված խոսք կառուցելու կարողությունների ձևավորումը որպես լեզվազգացողության զարգացման միջոց	38
2.2 Լեզվի արտահայտչամիջոցների կիրառումը որպես լեզվազգացողության ձևավորման խթանիչ	52
2.3 Ժողովրդական մանրապատում ստեղծագործությունների ուսումնասիրման և լեզվամտածողության առնչությունները	63
2.4 Թարգմանական աշխատանքը որպես լեզվամտածողության զարգացման արդյունավետ հնար.....	70

ԳԼՈՒԽ 3. ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ԼԵԶՎԱԶԳԱՑՈՂՈՒԹՅԱՆ ՄԱԿԱՐԴԱԿԻ

ԲԱՑԱՀԱՅՏՈՒՄԸ. ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՇԱՐԺՆԹԱՑԻ ՓՈՐՁԱՐԱՐԱԿԱՆ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒՄ

3.1 Բառային զուգորդությունների գիտափորձի էությունն ու կիրառման մեթոդական քայլերը	80
3.2 Ուսանողների լեզվազգացողության մակարդակի բացահայտումը բառային զուգորդությունների գիտափորձի մեթոդի միջոցով (գիտափորձի արդյունքների վերլուծություն)	86
3.3 Ուսանողների լեզվազգացողությունը զարգացնող առաջադրանքների	

դիդակտիկական սկզբունքները	105
3.4. Ապագա դասվարների լեզվագագողության զարգացման նպատակով մշակված մեթոդների համալիրի փորձարկումը բուհում	121
Եզրակացություններ	132
Գրականության ցանկ	134

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Հետազոտության արդիականությունը:

20-րդ դարավերջից սկսած՝ գրեթե ողջ աշխարհում տեղի են ունենում կրթական բարեփոխումներ՝ պայմանավորված ինչպես ժամանակակից պահանջներով, այնպես էլ ապագա հասարակության կարիքներով: Մարդկությունը մուտք է գործել գիտության ու տեխնիկայի լիիրավ իշխանության դարաշրջան, ինչը լուրջ խնդիրներ է առաջադրում կրթական համակարգին՝ գիտելիքահեն կրթության շնորհիվ ապագա սերնդին նախապատրաստելու տնտեսական, տեխնիկական, հոգևոր զարգացումներին [144]:

Ժամանակակից հասարակությանն անհրաժեշտ են ստեղծագործաբար մտածող, ինքնակատարելագործման ձգտող, արագ կողմնորոշվող, բազմակողմանի զարգացած մասնագետներ, ինչը կրթության առջև դնում է մի շարք խնդիրների առաջնահերթ լուծում. գիտելիքներն ինքնուրույն ձեռք բերելու, դրանք կիրառելու կարողության զարգացում, լեզվական, տրամաբանական, ստեղծագործական, քննադատական, վերլուծական մտածողության, լեզվազգացողության ձևավորում [53-55]: Նշված խնդիրների լուծումն առաջին հերթին ենթադրում է համալիր բարեփոխումների իրականացում հանրակրթության և բուհական համակարգերում: Այդ առումով կենտրոնական տեղ են զբաղեցնում ուսուցիչների մասնագիտական վերապատրաստումը, ժամանակի պահանջներին համահունչ ուսուցիչների նոր սերնդի պատրաստումը: «Քարնեգի» ընկերության նախագահ Վ. Գրիգորյանը նշում է. «Ուսուցիչների մասնագիտական կրթության և վերապատրաստման բնագավառում կատարվող ներդրումները շատ ավելի արդյունավետ են աշակերտների առաջադիմությունը բարձրացնելու համար, քան կրթության ցանկացած այլ բնագավառներում կատարվողները» [54, էջ 24]:

Այդ տեսանկյունից կարևոր են ապագա ուսուցչի լեզվահաղորդակցական կոմպետենցիայի զարգացումը, նրա կողմից լեզուների յուրացման լեզվաբանական, մանկավարժական, հոգեբանական հայեցակետերի ուսումնասիրումը (Ա.Ե. Տեր-Գրիգորյան, Ս.Գ. Աբրահամյան, Զ.Հ. Գյուլամիրյան, Էդ. Ջրբաշյան, Լ.Մ. Խաչատրյան), լեզվազգացողության մակարդակի բարձրացումը (Յու.Դ. Ապրեսյան, Մ.Մ. Գոհլերներ, Գ.Վ. Էյգեր, Ի.Գ. Վասիլևա, Ա.Ս. Բուգա, Լ.Ի. Բոժովիչ, Լ.Ս. Վիգոտսկի, Դ.Ս. Պալերմո):

Ուսուցիչը մշտապես շփվում է աշակերտների՝ ապագա հասարակության անդամներ-

րի հետ: Ուստի կարևորվում է ուսուցչի խոսքը, որի ազդեցության նախապայմաններից մեկը մայրենի լեզվին պատշաճ մակարդակով տիրապետելն է, ինչը հնարավորություն կընձեռի ոչ միայն տրամաբանորեն փաստարկումներ կատարելու, այլև արտահայտելու սեփական մտքի նրբերանգները, ազդելու աշակերտի զգացմունքների, հոգու, համոզմունքների, անձնային որակների ձևավորման վրա: Ցանկացած ոլորտի մասնագետի, հատկապես ուսուցչի խոսքային-հաղորդակցական կոմպետենցիան նրա աշխատանքային գործունեության կարևորագույն բնութագրիչներից է: Իսկ մայրենի լեզվի հզորության ու հարստության գիտակցումն այն կարևոր լծակն է, որի միջոցով կարելի է ստեղծել պահանջկոտություն յուրաքանչյուրի խոսքի հանդեպ [51, 99, 111]:

Մեր հետազոտությունը նվիրված է *տարրական կրթություն և մեթոդիկա բաժնի* սովորողների լեզվազգացողության համալիր ուսումնասիրմանը և դրա զարգացման մեթոդների մշակմանը:

Մայրենի լեզվին կատարելապես տիրապետելու կարևորությանն անդրադարձել են մեր մտավորականներից շատերը՝ շեշտը դնելով լեզվի՝ որպես մտածողության դրսևորման միջոցի, որպես հաղորդակցության, ժամանակակիցների և սերունդների միջև շփման, լեզվի անաղարտության և ազգապահպանության գործիքի վրա [20, 29, 58]: Պայմանավորված բնությունից օժտված լեզվական տաղանդով, խոսք կառուցելու հմտության մակարդակով՝ մարդուն տրված է որոշակի հոգեկան վերելք ապրելու հնարավորություն. եթե ուսուցիչը տիրապետում է մայրենի լեզվի բազմաշերտ զինանոցին, հմտորեն կողմնորոշվում նրա արտահայտչաձևերի նրբություններում, մատչելի մայրենիով նպաստում աշակերտի կողմից ուսումնական նյութի ըմբռնմանը, խթանում նրա ստեղծագործական մտածողությունը, սեփական տեսակետն արտահայտելու, հիմնավորելու պատրաստականության ձևավորումը, ապա կարելի է ասել, որ նա ունի լեզվազգացողության բավականին բարձր մակարդակ և այն արդյունավետ կիրառելու կարողություն: Նշված խնդիրների լուծման գործընթացում մշտապես կարեվորվում է լեզվաբանների ու մայրենիի մեթոդիստների դերը: Այս առումով, ատենախոսության մեջ դիտարկվող խնդիրները խիստ արդիական են, իսկ կատարված ուսումնասիրության արդյունքներն ունեն որոշակի տեսական և գործնական նշանակություն:

Հետազոտության նպատակն է մշակել և ուսուցման գործընթացում ներդնել տարրա-

կան դասարանների ապագա ուսուցչի լեզվազգացողության մակարդակի շարունակական բարձրացմանն ուղղված մեթոդական համալիր, որը կխթանի ապագա ուսուցչի հաղորդակցական կոմպետենցիաների զարգացումը:

Հետազոտության օբյեկտը տարրական դասարանների ապագա ուսուցչի լեզվազգացողությունն է:

Հետազոտության առարկան տարրական դասարանների ապագա ուսուցչի լեզվազգացողության զարգացման մեթոդական համալիրն է:

Հետազոտության աշխատանքային վարկածը: Մեր կողմից մշակված մեթոդական համալիրի կիրառումը կնպաստի ապագա դասվարների լեզվազգացողության մակարդակի բարձրացմանը, եթե մայրենիի բուհական դասընթացում ներառվեն տարրական դպրոցի մայրենիի առարկայական չափորոշիչներով ու ծրագրերով նախատեսված բովանդակությունն ու սովորողների գիտելիքներին, կարողություններին և հմտություններին ներկայացվող պահանջները:

Հետազոտության խնդիրներն են:

1. Վերլուծել հայրենական և արտասահմանյան գիտամեթոդական գրականության մեջ ներկայացված լեզվազգացողության տեսական հիմքերը և բացահայտել այն հիմնական դրսևորումներն ու զարգացման մեխանիզմները, որոնք կարող են կիրառելի լինել ուսուցման գործընթացում:
2. Մշակել և փորձարկել տարրական դասարանների ապագա ուսուցչի լեզվազգացողության մակարդակը որոշելու եղանակ՝ կիրառելով բառային զուգորդությունների գիտափորձի (ԲՁԳ) մեթոդը:
3. Մշակել և փորձարկել տարրական դասարանների ապագա ուսուցչի լեզվազգացողության զարգացմանն ու ձևավորմանն ուղղված մեթոդական համալիր:
4. Կիրառել մշակված մեթոդական համալիրն ապագա դասվարների մանկավարժական պրակտիկայի ընթացքում՝ հիմք ընդունելով տարրական դպրոցի մայրենիի առարկայական չափորոշիչները և ուսումնական ծրագրերը:
5. Ամփոփել բառային զուգորդությունների փորձարարական ուսումնասիրությունների արդյունքները, մշակել հետագա աշխատանքի գիտատեսական հիմքերը, ձևավորել մեթոդական երաշխավորություններ:

Հետազոտության մեթոդաբանական հիմքերն են անձի լեզվամտածողության, լեզվազգացողության, լեզվական-հաղորդակցական կոմպետենցիաների ձևավորման ու զարգացման լեզվաբանական, հոգելեզվաբանական, մանկավարժամեթոդական, հոգեբանական, փիլիսոփայական գաղափարները, հայեցակարգերն ու տեսությունները: Ատենախոսության հիմնախնդրի շրջանակներում կատարված հետազոտության համար էական նշանակություն են ունեցել Յու.Դ. Ապրեսյանի, Ե.Դ. Բոժովիչի, Ա.Ս. Բուգայի, Մ.Մ. Գոհլերների, Ի.Տ. Վասիլևայի ուսումնասիրությունները, դրանցում առաջադրված գաղափարները, տեսակետներն ու դրույթները: Ստացված փորձարարական տվյալները մշակվել են՝ հիմք ընդունելով Պ. Անդերսենի, Ա.Ա. Լեոնտևի, Ջ. Մորգանի աշխատանքներում ներկայացված դասակարգման ու վերլուծության եղանակները:

Հետազոտության մեթոդները: Առաջադիր խնդիրների լուծման համար կիրառվել են հետևյալ մեթոդները՝

1. **տեսական.** լեզվաբանական, հոգելեզվաբանական, հոգեբանամանկավարժական և լեզվադիդակտիկական մեթոդական գրականության, ինչպես նաև բառային զուգորդությունների տեսության ուսումնասիրության և վերլուծության հենքի վրա մշակվել է մանկավարժական բուհերի ուսանողների լեզվազգացողության շարունակական զարգացման մեթոդների համալիր:

2. **էմպիրիկ՝**

- **դիտում.** թեմայի ուսումնասիրման նպատակով անհրաժեշտ տվյալների և փաստերի հավաքագրում,
- **զրույց, բանավեճ** ուսանողների, աշակերտների, ուսուցիչների հետ, սովորողների ինքնուրույն և ստեղծագործական աշխատանքների վերլուծություն ու գնահատում,
- **թեստավորում.** բացահայտվել են գիտափորձին մասնակից սովորողների տարիքային, հոգեբանական ու հաղորդակցական առանձնահատկությունները, հստակեցվել են գիտափորձի անցկացման պայմանները և արդյունքների վերլուծման մեթոդաբանությունը,
- **փորձարկում,** որի արդյունքում գործնականում բացահայտվել է սովորողների լեզվազգացողության զարգացմանն ուղղված՝ մեր կողմից մշակված համալիր մեթոդների արդյունավետությունը:

3. **Վիճակագրական.** *Mathematica* և *Origin* ծրագրային փաթեթների կիրառմամբ մաթեմատիկական վիճակագրության մեթոդներով իրականացվել է փորձարարական տվյալների քանակական վերլուծություն՝ ապահովելով ստացված արդյունքների հավաստիությունը:

Հետազոտության գիտական նորույթը:

- Հայ իրականության մեջ առաջին անգամ կիրառվել է ԲԶԳ մեթոդը՝ որպես ապագա ուսուցչի լեզվազգացողության մակարդակի չափման միջոց:
- Մշակվել, փորձարկվել և մանկավարժական գործընթացում ներդրվել է սովորողների լեզվազգացողության մակարդակի աստիճանական բարձրացումն ապահովող մեթոդական համալիր, որը հավասարապես կիրառելի է ինչպես բուհերում, այնպես էլ հանրակրթությունում իրականացվող ուսուցման գործընթացներում:
- Մշակված մեթոդական համալիրը փորձարկվել է տարրական դասարաններում՝ մակավարժական համալսարանի ուսանողների անմիջական մասնակցությամբ՝ մանկավարժական պրակտիկայի ընթացքում, ինչը թույլ տվեց գործնականում բացահայտել ինչպես մշակված մեթոդական համալիրի կիրառման արդյունավետությունը հանրակրթական հաստատությունում, այնպես էլ մասնակից ուսանողների գիտագործնական կարողությունները:

Հետազոտության տեսական նշանակությունը:

Հետազոտության արդյունքում բացահայտված օրինաչափությունները, սովորողների լեզվազգացողությունը խթանող մեթոդների համալիրի կիրառման արդյունքների վերլուծությունը լրացնում են մայրենիի և նրա դասավանդման մեթոդիկական բնագավառում առկա գիտելիքները, մասնավորապես՝ տարրական դասարանների ապագա ուսուցչի լեզվազգացողության մակարդակի բարձրացման տեսական պատկերացումներն ու հիմնադրույթները:

Հետազոտության գործնական նշանակությունը:

1. Հետազոտության արդյունքները կարող են օգտագործվել.
 - բուհերում մանկավարժական կադրերի պատրաստման ու վերապատրաստման գործընթացում՝ ապահովելով. ա) տարրական դասարանների ապագա ուսուցչի լեզվազգացողության մակարդակի աստիճանական բարձրացումը, բ) մանկավար-

ժական պրակտիկայի արդյունավետությունը,

- հանրակրթական հաստատություններում՝ նպաստելով սովորողների լեզվազգացողության, լեզվամտածողության և խոսքային կարողությունների զարգացմանը:
- 2. Մեր կողմից առաջարկվող մեթոդական համալիրը կարող է հիմնարար նյութ հանդիսանալ մանկավարժական բուհում հատուկ դասընթաց (սեմինար, ընտրովի առարկա) կազմակերպելու համար:
- 3. ԲԶԳ մեթոդի կիրառմամբ ստացված տվյալները կարող են ծառայել հայերենի զուգորդական նորմերի բառարան ստեղծելու համար:
- 4. Ստացված արդյունքները կարող են կիրառվել նաև լեզվաբանական, մանկավարժական, հոգեբանական, կրթադաստիարակչական, մեթոդական տարաբնույթ հետազոտություններում:

Պաշտպանության ներկայացվող դրույթները:

1. Լեզվազգացողության պատշաճ մակարդակը, նրա շարունակական բարձրացումը ապագա ուսուցչի արդյունավետ մասնագիտական գործունեության կարևոր նախադրյալ է. այն ապահովում է արտահայտությունների իմաստային, ոճական, բառային, դարձվածային յուրահատկությունների արագ բացահայտում, խոսքային գործընթացի վերահսկում, ենթատեքստի արագ ընկալում՝ նպաստելով լեզվահաղորդակցական կոմպետենցիաների ձևավորմանն ու զարգացմանը:
2. Առաջարկվող մեթոդական համալիրի (լեզվազգացողության մակարդակի պարբերական որոշում, տարբերակված ուսուցման կազմակերպում, գիտելիքների ստուգում և գնահատում մշակված եղանակով, ուսանողների գործնական կարողությունների բացահայտում) կիրառումը հանգեցնում է տարրական դասարանների ապագա ուսուցչի լեզվազգացողության մակարդակի շարունակական բարձրացմանը:
3. ԲԶԳ մեթոդը սովորողների զուգորդական-իմաստաբանական դաշտերի ուսումնասիրման, լեզվազգացողության մակարդակի որոշման և զարգացման շարժընթացի հետազոտման արդյունավետ միջոց է:

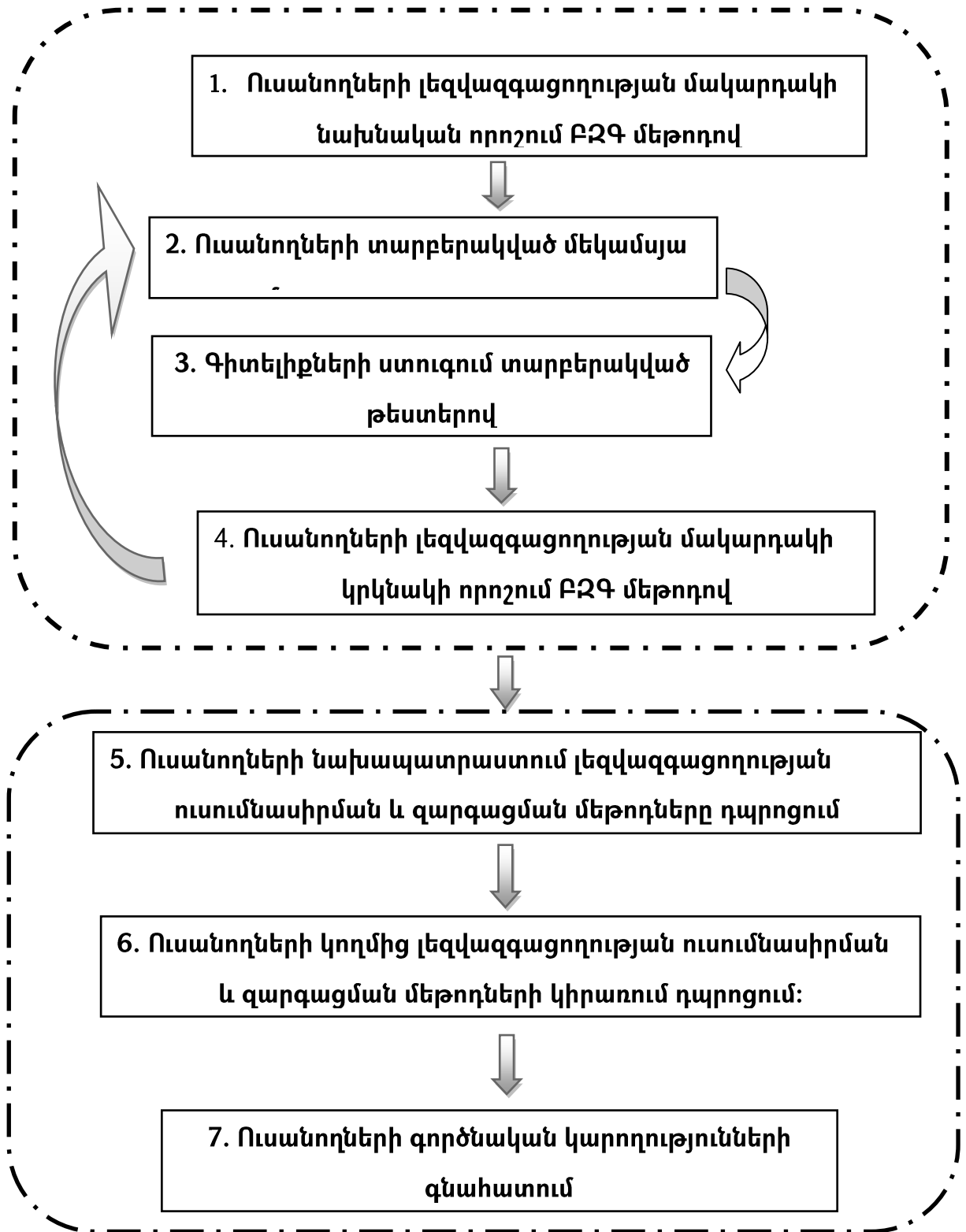
Հետազոտության փորձարարական բազան: Գիտափորձերն անցկացվեն են ՀՊՄՀ Սկզբնական կրթության, Մաթեմատիկայի, Ֆիզիկայի և Ինֆորմատիկայի ֆակուլտետներում, Երևանի Բ. Ժամկոչյանի անվան թիվ 119 դպրոցում:

Հետազոտության արդյունքների փորձաքննությունն իրականացվել է ՀՊՄՀ Մայրենիի և նրա դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի նիստերում (2011-2017), ՀՊՄՀ գիտաժողովներում (2007, 2010), ՀՊՄՀ Կիրառական հոգեբանության ամբիոնի սեմինարում (2014), II միջազգային գիտատեսական գիտաժողովում՝ «Արդի գիտական հետազոտությունները ժամանակակից աշխարհում» (Ուկրաինա, 2015):

Հետազոտությունն իրականացվել է երեք փուլով: Առաջին փուլում ուսումնասիրվել է մասնագիտական գրականություն, բացահայտվել են լեզվազգացողության հոգեբանամանկավարժական, մանկավարժամեթոդական, լեզվաբանական, լեզվափիլիսոփայական հիմքերը: Վերլուծվել է լեզվազգացողության զարգացման հիմնախնդիրը լեզվի պատմական զարգացման ընթացքում, ձևակերպվել են սովորողների լեզվազգացողության մակարդակի բարձրացման արդի խնդիրները: Նախանշվել են տարրական դասարանների ապագա ուսուցչի լեզվազգացողության մակարդակի բարձրացումն ապահովող մեթոդների համալիրի մշակման ուղիները: Հստակեցվել են հիմնական հասկացությունները, որոնք կիրառվել են հետազոտության հիմնախնդիրը, օբյեկտը, առարկան, վարկածն ու խնդիրները սահմանելիս: Երկրորդ փուլում փորձարարական հետազոտությունների արդյունքների հիման վրա մշակվել են լեզվազգացողության մակարդակի չափման միջոցները, բացահայտվել են ապագա ուսուցչի լեզվազգացողության զարգացմանը նպաստող գործոնները, մշակվել և փորձարկվել է ապագա ուսուցչի լեզվազգացողության մակարդակի շարունակական բարձրացումն ապահովող մեթոդների համալիր: Երրորդ փուլում մշակված համալիրը փորձարկվել է ՀՊՄՀ Սկզբնական կրթության ֆակուլտետում. վերջինիս արդյունավետությունը հիմնավորվել է ուսանողների մանկավարժական պրակտիկայի վերջնարդյունքով:

Աշխատանքում ներկայացված համալիր հետազոտությունների առանձին փուլերը սխեմատիկորեն ներկայացված են նկ.1-ում:

Աշխատանքի ծավալն ու կառուցվածքը: Աշխատանքը բաղկացած է ներածությունից, 3 գլուխներից, եզրակացությունից, օգտագործված գրականության ցանկից: Այն պարունակում է 13 աղյուսակ և 9 նկար: Ատենախոսության ընդհանուր ծավալը կազմում է 143 համակարգչային էջ:



Նկար 1. Ուսանողների լեզվազգացողության զարգացման գործընթացի կառուցվածքը

ԳԼՈՒԽ 1

ԼԵԶՎԱԶԳԱՑՈՂՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐԸ

Լեզվազգացողությունը բազմակողմանի ու բարդ երևույթ է, որն ուղեկցում է մարդուն ողջ կյանքի ընթացքում: Սակայն առ այսօր այն հստակ սահմանում չունի: Հոգեբանության, լեզվաբանության, հոգելեզվաբանության, մանկավարժության, ինչպես նաև մասնավոր դիդակտիկայի, այն է՝ լեզվի դասավանդման մեթոդիկայի ճանաչված գիտնականների կարծիքների ու տեսակետների համեմատական վերլուծության միջոցով լեզվազգացողությունը ստորև քննվում է որպես գիտակցականի և ենթագիտակցականի փոխալսման ավորվածություն, վեր է հանվում վերջինիս էությունը լեզվամտածողության հետ ունեցած դիալեկտիկական կապի միջոցով, ներկայացվում են ուսանողների լեզվազգացողության ձևավորման ու զարգացման մեթոդական սկզբունքները:

1.1 ՀԻՄՆԱՀԱՐՑԻ ԴՐՎԱԾՔԸ ՀԱՅՐԵՆԱԿԱՆ ԵՎ ԱՐՏԱՍԱՀՄԱՆՅԱՆ

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ՄԵՋ

Լեզվազգացողության ձևավորման և զարգացման խնդիրը խոր արմատներ ունի: Դասական լեզվաբանության մեջ *լեզվազգացողություն* հասկացության ձևավորման սկիզբ է ընդունվում մ.թ.ա 5-րդ դարը, երբ հնդիկ քերական Պանինի կողմից ձևակերպվեցին սանսկրիտ լեզվի ձևույթաբանության 3959 կանոնները: Սակայն նորագույն տեղեկությունները թույլ են տալիս որոշակիորեն պնդելու, որ մ.թ.ա. 19-րդ դարում շումերներն ուսումնասիրել են շումերական և արաբական լեզուների քերականական կանոնների տարբերությունները՝ նախանշելով լեզվազգացողության ուսումնասիրման սկիզբը [131]:

Անտիկ շրջանի ճարտասանների պատրաստման համակարգում կարևորվել են լեզվական գիտելիքների հաղորդումը, հաղորդակցական կոմպետենցիաների և լեզվազգացողության ձևավորումն ու զարգացումը, ինչը մեծ լսարաններ հավաքելու և խոսքի վարպետությամբ ունկնդիրներին գերելու հնարավորություն է ընձեռել նրանց:

Հայտնի է նաև, որ հին աշխարհի մի շարք երկրներում պետության գլուխ կարող էր կանգնել իր մայրենի լեզվին կատարելապես տիրապետողը միայն, ուստի մասնագետ-

ները պատրաստում էին ժառանգներին ողջ կյանքի ընթացքում՝ պետության ղեկը ժառանգելու իրավունքը վիճարկելու համար [52]:

Լեզվազգացողության էությունը, դրսևորման առանձնահատկությունները, գործառույթները և այլն հետևողականորեն սկսել են ուսումնասիրվել 20-րդ դարի սկզբներից [75, 77, 94]:

Մասնավորապես, Մ.Մ. Գոհլերները և Գ.Վ. Էյգերը «Լեզվազգացողության հոգեբանական մեխանիզմը» հոդվածում ներկայացնում են լեզվազգացողության ընդհանուր մեխանիզմը [82]:

Ի.Գ. Վասիլևան իր՝ «Անգիտակցականը լեզվին տիրապետելու բնական և ուսումնական պայմաններում» աշխատությունը նվիրել է ամբողջական տեքստի ընկալման չգիտակցվող մեխանիզմի հետազոտմանը [76]:

Մի շարք հետազոտություններ նվիրված են լեզվի որոշակի միջոցների ձեռքբերման հոգեբանական կոնկրետ մեխանիզմների ուսումնասիրմանը [69, 93, 130]:

Այսպես, Բ.Ի. Դոդոնովն իր «Քերականական կարգերի ճանաչման գործընթացը տեքստում» աշխատության մեջ քննում է լեզվազգացողության դրսևորման առանձնահատկությունները շարահյուսական կառույցներում [90]:

Ե.Դ. Բոժովիչը «Լեզվազգացողության դրսևորումները աշակերտների կողմից իմաստաբանական, շարահյուսական առաջադրանքների կատարման գործընթացում», «Աշակերտների լեզվական կոմպերենցիայի զարգացումը», «Ուսուցչին երեխայի լեզվական կոմպերենցիայի մասին» աշխատություններում քննարկում է լեզվազգացողության իմաստաբանական, շարահյուսական գործառույթները [69, 70]:

Հայ իրականության մեջ ևս լեզվաբանները, մեթոդիստ-մանկավարժները, հոգեբանները, փիլիսոփաները, գիտակցելով և ընդգծելով լեզվազգացողության զարգացման կարևորությունը, իրենց հետաքրքրությունների շրջանակներում անդրադարձել են այդ խնդրին (Ա. Ե. Տեր-Գրիգորյան, Ս. Գ. Աբրահամյան, Զ. Հ. Գյուլամիրյան, Էդ. Զրբաշյան, Յու. Դ. Ապրեսյան, Լ. Մ. Խաչատրյան, Գ. Ա. Բրուտյան, Ռ. Զ. Զիջյան):

Այսպես, Լ. Մ. Խաչատրյանը, Մ. Թոսունյանը գրաբարի բուհական ձեռնարկում, բանաձևելով գրքի նպատակը, գրում են. «Քերականական գիտելիքների, գործնական

վարժությունների և մատենագրական հատվածների մատուցումը նպատակ ունի մշակելու սովորողների գրաբար լեզվազգացողությունը և գաղափար տալու գրաբարի լեզվաոճական օրինաչափությունների մասին» [27, էջ 4]:

Լ. Խառատյանը նշում է, որ բառերի արտահայտած տարբեր իմաստները հասկանալու, ժամանակի ընթացքում բառերի ձեռք բերած նոր իմաստներն ընկալելու համար պահանջվում են լեզվական պատշաճ գիտելիքներ, ինչպես նաև նուրբ լեզվազգացողություն, որից զուրկ կարող են լինել նույնիսկ բավական գրագետ մարդիկ, ուստի ինչպես դպրոցում, այնպես էլ բուհում անհրաժեշտ է պատշաճ ուշադրություն դարձնել սովորողների լեզվազգացողության զարգացմանը [28]:

Կարծում ենք, ակնհայտ է, որ հնարավոր չէ լեզվազգացողության մասին լիարժեք, ամբողջական պատկերացում կազմել՝ հենվելով միայն լեզվաբանական ուսումնասիրությունների արդյունքների վրա: Լեզվազգացողության ուսումնասիրումը ենթադրում է լեզվաբանական, հոգեբանական, հոգելեզվաբանական, փիլիսոփայական, մանկավարժական, սոցիոլոգիական համալիր հետազոտություններ: Թերևս դրանով է պայմանավորված այն հանգամանքը, որ լեզվազգացողությունն իր բազմակողմանի դրսևորումներով ցայսօր գտնվում է լեզվաբանների, մանկավարժների, հոգեբանների, փիլիսոփաների, հոգելեզվաբանների, սոցիոլոգների գիտական հետազոտությունների կիզակետում: Եվ, այդուհանդերձ, մինչ օրս ձևավորված չէ լեզվազգացողության առաջացման և զարգացման մեխանիզմների վերաբերյալ ընդհանրական, բոլորի կողմից ընդունված տեսակետ:

Հոգեբանները լեզվազգացողությունը դիտարկում են որպես ի սկզբանե մարդուն տրված ներզգացողական օժտվածություն, որը գործի է դրվում, երբ երեխան սկսում է խոսել [68, 82] :

Այսպես, Ի.Տ. Վասիլևան «Անգիտակցականը լեզվին տիրապետելու բնական և ուսումնական պայմաններում» աշխատության մեջ հանգում է այն եզրակացության, որ ամեն կոնկրետ իրավիճակում անհատի լեզվազգացողությունը դրսևորվում է ենթագիտակցականի մակարդակում [76]:

Լեզվազգացողության դրսևորման մեխանիզմների բացահայտմանն է նվիրված Ա. Ս. Բուզայի «Լեզվազգացողություն. ուսումնասիրման պարադիգման» աշխատությունը,

որտեղ առաջ քաշված վարկածի համաձայն՝ տեքստերի ընթերցման ժամանակ ի հայտ են գալիս ներզգացողական, ոչ բառային պատկերներով կատարվող գործողություններ [74]: Սակայն իր հետագա դատողություններում Ա.Ս. Բուզան չի հստակեցնում «ոչ բառային պատկերներով կատարվող գործողություններ» արտահայտության իմաստը:

Մանկավարժ-մեթոդիստ Ե.Դ. Բոժովիչը ևս իր՝ «*Ուսուցչին աշակերտի լեզվական կոմպերենցիայի մասին*» աշխատության մեջ ընդգծում է *լեզվազգացողություն* երևույթի ներզգացողական բնույթը՝ միաժամանակ դիտարկելով այն որպես պրակտիկ լեզվահաղորդակցության ընթացքում դրսևորվող մեխանիզմ, որի միջոցով վերահսկվում է լեզվական միավորներն ընտրելու և դրանք խոսքում կիրառելու գործընթացը [70]: «*Աշակերտների լեզվական կոմպերենցիայի զարգացումը*» և «*Լեզվազգացողության դերը աշակերտների կողմից իմաստաբանական-շարահյուսական խնդիրների լուծման գործընթացում*» աշխատություններում նա շեշտում է *լեզվազգացողության* դրսևորման ներզգացողական, անգիտակցական բնույթը և մատնանշում լեզվազգացողության քննարկման մի քանի ուղղություն [68, 69].

1. լեզվական նյութի ընկալում և գործածում՝ հիմնված խոսքային գործնական կարողությունների վրա,
2. լեզուն գործածելու հմտություն՝ ձևավորված համապատասխան տեսական գիտելիքները յուրացնելու և ուսումնական նյութը գործնականում կիրառելու արդյունքով,
3. բառի ընկալում՝ իր ողջ իմաստային բազմազանությամբ:

Ինչպես տեսնում ենք, Ե.Դ. Բոժովիչը մի կողմից ընդգծում է լեզվազգացողության ներզգացողական բնույթը, մյուս կողմից՝ առաջարկում լեզվազգացողության քննարկման ուղղություններ, որոնք գոյություն ունեն միայն գիտակցականի մակարդակում: Ավելին, լեզվազգացողության միջոցով իրականացվող մի շարք կարևոր գործառույթներ քննելիս ևս հանգում է այն գաղափարին, որ լեզվազգացողությունն իրականանում է գիտակցականի ոլորտում [69, էջ 114], այն է՝ արտահայտությունների որակական՝ ոճական, բառային, դարձվածային յուրահատկությունների արագ, միաժամանակյա բացահայտում, խոսքային գործընթացի վերահսկում՝ հնարավորություն ընձեռելով անմիջապես գնահատելու արտահայտությունների ճիշտ կամ սխալ, սովորական կամ անսովոր, նուրբ կամ կոպիտ լինելը, արտահայտության ենթատեքստը հասկանալու

հնարավորության ընձեռում, յուրատեսակ ինտելեկտուալ զգացումների առաջացում:

Այսպիսով, Ե.Դ. Բոժովիչի կողմից առանձնացված լեզվազգացողության գործառույթները՝ *բացահայտում, վերահսկում, գնահատում*, ենթատեքստը *հասկանալու կարողության առկայություն*, իրականանում են գիտակցականի ոլորտում, և նշվածներից միայն վերջին՝ յուրահատուկ ինտելեկտուալ զգացումների առաջացում գործառույթն է առնչվում ենթագիտակցականի ոլորտին:

Ինչպես տեսնում ենք, և՛ Ի.Գ. Վասիլևան, և՛ Ա.Ս. Բուզան, և՛ Ե.Դ. Բոժովիչը *լեզվազգացողությունը* դիտարկում են որպես ենթագիտակցական, ներզգացողական երևույթ՝ միևնույն ժամանակ չբացառելով դրա գործառույթներում գիտելիքները կիրառելու կարողությունների առկայությունը, ինչը, կարծում ենք, իրականանում է գիտակցականի մակարդակում:

Այսպիսով, մանկավարժ-մեթոդիստները մի կողմից նշում են *լեզվազգացողության* մեջ ենթագիտակցական, ներզգացողական տարրի առկայությունը, մյուս կողմից դիտարկում են այն որպես գիտակցականի ոլորտում իրականացվող գործընթաց, որը դրսևորվում է տեսական գիտելիքները գործնականում կիրառելիս: Կարծում ենք, այն հանգամանքը, որ լեզվազգացողության դրսևորումները մեկնաբանվում են որպես չգիտակցվող գործողություններ, պայմանավորված է նրանով, որ հաճախ անհատը լեզվական արտահայտությունները գնահատում է անմիջապես, մեքենայաբար: Նման իրավիճակ ստեղծվում է, օրինակ, երբ սովորողները տարաբնույթ գործնական առաջադրանքներ են կատարում: Քանի դեռ առաջադրանքը պարզ է և ծանոթ, նրանք այնպիսի արագությամբ և ճշգրտությամբ են գտնում պատասխանը, որ տեղիք են տալիս մտածելու, թե իրենք օժտված են ինչ-որ ներզգացողական կարողություններով: Սակայն երբ տիպային առաջադրանքները փոխարինվում են քիչ թե շատ անսովոր, ոչ տիպայիններով, անմիջապես վերանում է մտապատրանքը, թե ճշգրիտ պատասխանը ձևավորվում է ներզգացողականի մակարդակում: Փոխվում է նաև անմիջական և մեխանիկական գնահատումների իրավիճակը, քանի որ առաջադրանքները կատարելու համար պահանջվում են լեզվական նյութի ավելի խոր իմացություն և լրացուցիչ գիտելիքներ [105,106]:

Դեռևս անցած դարի կեսերին հոգելեզվաբան Մ. Ա. Օրլովան [112] և մանկավարժ

Լ. Ի. Բոժովիչը [71] ցույց են տվել, որ մայրենի լեզվի քերականության ուսուցումը հենվում է արդեն իսկ ձևավորված լեզվազգացողության վրա, ինչը, նրանց կարծիքով, լեզվի գիտակցված, տարանջատման չենթարկվող տարրերի ընդհանրացման վրա կատարված սինթեզ է: Անհատի լեզվազգացողության հետևողական զարգացումը նպաստում է ուղղագրական, քերականական, ոճաբանական գիտելիքների յուրացմանը:

Իսկապես, փորձը ցույց է տալիս, որ լեզվական նոր նյութն ավելի հեշտ են յուրացնում այն սովորողները՝ աշակերտները, ուսանողները, որոնք արագ կարողանում են համադրություններ, ընդհանրացումներ, վերլուծություններ և եզրահանգումներ կատարել: Իսկ նշված գործառույթները, ինչպես գիտենք, իրականանում են գիտակցականի մակարդակում:

Հոգեբաններ Մ. Մ. Գոհլերները և Գ. Վ. Էյգերը «Լեզվազգացողության հոգեբանական մեխանիզմը» հոդվածում շեշտում են, որ անհատի լեզվազգացողությունն առավել ցայտուն է դրսևորվում ոչ ստանդարտ իրավիճակներում: «Լեզվազգացողության հարցում մենք գործ ունենք ինտելեկտուալ զգացումների հետ, որոնք ուղեկցում են հույզերի առաջացմանն ու ընկալմանը, - գրում են նրանք: - Այս մեխանիզմն ի հայտ չի գալիս, երբ խոսքն իրականացվում է սահուն, առանց արգելքների: Սակայն երբ խոսքային մեխանիզմում ի հայտ են գալիս արգելքներ, մեխանիզմն սկսում է գործել բանավոր խոսքի բաղադրիչների հարաբերությունների տեսքով, որ երբեմն սխալի հանդիպելիս արտահայտվում է տհաճության զգացումով» [82, էջ 139]:

Այսուհանդերձ, ինչպես իրավացիորեն նկատել են Մ.Մ. Գոհլերները և Գ.Վ. Էյգերը, լեզվազգացողության մեկնաբանման մեջ ամենակարևորը զգացական հարաբերությունը չէ. *զգացողություն* բառն այստեղ հանդես է գալիս ոչ թե իր գլխավոր՝ զգացական, այլ ավելի նեղ, յուրահատուկ իմաստով. այն ձեռք է բերում մայրենի լեզվում անսխալ կողմնորոշվելու, մայրենիի նրբություններն ընկալելու կարողության իմաստ [82]: Այնուհետև նրանք ներկայացնում են լեզվազգացողության հայտանիշները, այն է՝ բառերի միջև հմտորեն և արագ կապեր ձևավորելու, բառային նյութ ստեղծելու և գործնականում լեզվական ընդհանրացումներն արագ կատարելու

կարողությունների առկայություն, խոսքային գործունեության ընթացքում փոխակերպման գործընթացների ճկունություն:

Լեզվազգացողության մեկնաբանման հարցին նմանատիպ մոտեցում է ցուցաբերում նաև հոգելեզվաբան Վ.Ե. Յակովչենկոն: «Լեզվական կարողության փորձարարական հետազոտությունը երկլեզու ուսուցման պայմաններում» հոդվածում նա նշում է, որ լեզվազգացողության ձևավորումը փոփոխվող գործառական համակարգ է: Համաձայն նրա մեկնաբանման՝ *լեզվազգացողությունը* որոշակի կոնկրետ լեզվի իմացությունն է, կոնկրետ իրավիճակներում տվյալ լեզվի հաղորդակցական և արտահայտչական միջոցներից օգտվելու կարողությունը [127]: Վ. Ե. Յակովչենկոյի բնորոշմամբ՝ *լեզվազգացողություն* հասկացության մեջ *զգացողություն* բառն ընդգծում է անհատի կողմից մայրենի լեզվի նրբերանգները ճիշտ ընկալելու և արագ ըմբռնելու կարողություն ունենալը: Այսինքն՝ *լեզվազգացողությունը* դրսևորվում է որպես *կարողություն և հմտություն*՝ կոնկրետ իրավիճակներում ճշգրիտ կիրառելու մայրենի լեզվի արտահայտչամիջոցների հարուստ շտեմարանը [127]: Մոտավորապես նույն միտքն է ձևակերպել նաև գերմանացի փիլիսոփա, հոգելեզվաբան Ֆ. Կայնցը: «Լեզվի հոգեբանություն» աշխատության մեջ նա *լեզվազգացողությունը* դիտարկում է որպես *տրամաբանական հակիրճ գործընթաց*, որը լեզվագործածության ընթացքում ձևավորվում է *հիշողության, զուգորդության, չկանխամտածված մտավարժանքի* հիմքի վրա [141]:

Փաստորեն, Մ.Ա. Օրլովան, Լ.Ի Բոժովիչը, Մ.Մ. Գոհլերները և Գ.Վ. Էյգերը, Վ.Ե. Յակովչենկոն, Ֆ. Կայնցը լեզվազգացողության էությունը քննելիս ընդունում են, որ այն ընթանում է *գիտակցականի* ոլորտում՝ չբացառելով, սակայն, *ներզգացողական, ենթագիտակցական* տարրերի առկայությունն այդ գործընթացում:

Այսպիսով, լեզվազգացողությունը չափազանց բարդ ու բազմակողմանի երևույթ է. մի կողմից այն դիտարկվում է որպես ենթագիտակցական, ներզգացողական, իսկ մյուս կողմից՝ գիտելիքների և տրամաբանության վրա հիմնված երևույթ:

Հարկ ենք համարում նաև նշել, որ ուսուցչի նորմատիվային փաստաթղթերում (որոնք կիրառվում են մի շարք երկրներում, մասնավորապես՝ ՌԴ-ում) *աշակերտների հաղորդակցական կոմպետենցիա* հասկացության բնութագրում ներառված են *լեզվազգացողության* էությունը նկարագրող առանցքային ցուցանիշները [99, էջ 13], այն է՝

տեղեկացվածություն լեզվաբանության տեսության տարրերին, դրանց՝ որպես օրենքների, ընդհանրական կանոնների համակարգի ընկալում, որը կանոնակարգում է լեզվական միջոցների գործածումը խոսքում, տիրապետում խոսքային գործունեության հիմնական տեսակներին, տիրապետում հիմնական լեզվական (համադրել, դասակարգել և այլն) և խոսքային (ընտրել, արդիականացնել և այլն) կարողություններին, խոսքային իրավիճակի վերլուծության կարողություն ու դրան համապատասխան խոսքային վարքի ընտրություն:

Նկատենք, որ հաղորդակցական կոմպետենցիայի վերը բերված ցուցանիշները ևս լեզվազգացողությունը բնութագրում են *գիտակցականի, տրամաբանականի* տեսանկյունից:

Լեզվազգացողության զարգացման մեխանիզմները քննվել են նաև հայ գիտնականների աշխատություններում (Ա. Ե. Տեր-Գրիգորյան, Ս.Գ. Աբրահամյան և այլք): Շեշտը դնելով մայրենի լեզվի բարձրակարգ իմացության վրա՝ նրանք կարևորում են լեզվահաղորդակցության անհրաժեշտ մակարդակի ապահովումն իր բոլոր դրսևորումներով՝ ինչպես ուսումնական գործընթացում, այնպես էլ հանրային, պաշտոնական ելույթներում և ամենօրյա կենցաղային շփումներում [1,2,58]:

Մասնավորապես, ըստ Ա.Ե. Տեր-Գրիգորյանի՝ անձի լեզվազգացողության ինտենսիվ ձևավորումն սկսվում է շատ վաղ՝ կրտսեր տարիքում, ներզգացողական մակարդակի վրա: Իր «*Հայոց լեզվի մեթոդիկա*» դասագրքում նա նշում է, որ կրտսեր տարիքի երեխան (ով դեռևս ի վիճակի չէ խոր վերլուծություններ կատարելու) ավելի հեշտ է յուրացնում «...*Հազարավոր նոր բառեր, արտահայտություններ ու դարձվածքներ, տարերայնորեն ընկալում է լեզվի այն հիմնական արտադն ու յուրահատկությունները, որը հաճախ շատ մեծ ջանքերի գնով է հաջողվում չափահաս մարդկանց*», ուստի անհրաժեշտ է «*տարրական դասարանները դարձնել երեխայի խոսքի զարգացման հիմնական օղակ, նրա մեջ լեզվազգացողության արթնացման, մշակման, մայրենի լեզվի բառապաշարի հիմնական ֆոնդի ուսուցման ժամանակաշրջան*» [59, էջ 404]:

Պ.Մ. Պողոսյանը «*խոսքի մշակույթի և ոճագիտության հիմունքներ*» ուսումնաստանդակ ձեռնարկում ընդգծում է *լեզվազգացողության* վերահսկողական մեխանիզմը:

Քննելով բառերի ձևախմբաստային խմբերը ոճաբանության դիրքերից՝ նա նշում է, որ նույնիսկ սխալ գործածված հարանունները ճիշտ են ըմբռնվում լեզվազգացողության շնորհիվ [45]:

Ջ.Հ. Գյուլամիրյանը խոսքի զարգացման տեսանկյունից առաջնությունը տալիս է լեզվազգացողության տրամաբանական բնույթին, դրա՝ գիտակցականի ոլորտում դրսևորումներին [20, 21]: Նա «Կարդալու կարողությունների և խոսքի զարգացումը տարրական դասարաններում» աշխատության մեջ նշում է. «խոսքի զարգացման միայն այն մեթոդն է համարվում արդյունավետ, որը միաժամանակ զարգացնում է նաև մտածողությունը: Սա նշանակում է, որ խոսքի զարգացման գործընթացում առաջնությունը տրվում է նրա բովանդակության ձևավորմանը, իսկ խոսքի հարուստ բովանդակությունն ապահովվում է աշխարհաճանաչողության և լեզվի տիրապետման գործընթացների կապվածության դեպքում» [21, էջ 49]:

Այսպիսով, ինչպես տեսնում ենք, խոսքի ձևավորման ընթացքում մտածողության զարգացման, կրտսեր դպրոցականի բառապաշարի հարստացման, իմաստաբանության ոլորտին առնչվող հարցեր քննարկելիս հայ մասնագետները շոշափում են մեխանիզմներ, որոնք իրականանում են լեզվազգացողության միջոցով: Սակայն համալիր հետազոտություններ, որ կնպաստեն սովորողների լեզվազգացողության բացահայտմանը, շարժընթացի ուսումնասիրմանն ու մակարդակի բարձրացմանը, հայ իրականության մեջ դեռևս չեն իրականացվել:

Ամփոփելով *լեզվազգացողության* էության մասին լեզվաբանական, հոգեբանական, հոգելեզվաբանական, փիլիսոփայական, մանկավարժամեթոդական տեսակետների վերլուծությունը՝ հանգում ենք այն եզրակացության, որ լեզվազգացողությունը գիտակցական-տրամաբանականի և ենթագիտակցական-ներզգացողականի տարրերով միահյուսված և լեզվագործածության ընթացքում դրսևորվող գործընթաց է, որն ապահովում է անհատի հաղորդակցական կոմպետենցիաների ձևավորումը և խթանում դրանց զարգացումը: Սակայն անհատի լեզվազգացողությունը կարծրացած չէ. ձևավորվելով վաղ շրջանում՝ այն շարունակաբար զարգանում է մարդու ողջ կյանքի ընթացքում:

1.2 ԼԵԶՎԱԶԳԱՑՈՂՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ԼԵԶՎԱՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅԱՆ ՀԱՐԱԲԵՐԱԿՑՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՐՊԵՍ ՄԻԱՍՆԱԿԱՆ ԱՄԲՈՂՋՈՒԹՅՈՒՆ

Լեզվամտածողության և լեզվի զարգացման ու դրսևորման ներքին օրենքների ուսումնասիրության խնդիրները, որոնք, անկասկած, լեզվաբանության առանցքային խնդիրների շարքն են դասվում, ցայսօր գտնվում են բազմաթիվ հետազոտողների ուշադրության կենտրոնում՝ շատ հարցերում, սակայն, մնալով վիճարկելի: Ուստի, կարծում ենք, նախ և առաջ անհրաժեշտ է պարզաբանել «լեզվամտածողություն» և «լեզվի ներքին օրենքներ» հասկացությունները: Գիտնականներից ոմանք, ընդունելով «լեզվաբանական հարաբերականության» և «աշխարհի լեզվական պատկերի» տեսության հիմնադրույթները, *լեզվամտածողությանը* վերագրում են ստեղծագործական (*կրեատիվ*) հատկություններ՝ դիտարկելով լեզուն որպես աշխարհաճանաչողության բանալի: Այս մոտեցմամբ, *լեզուն* ինքն է ստեղծում պատկերացում աշխարհի մասին և զարգանալով իր սեփական օրենքներով՝ իր կրողներին թելադրում մտածողության որոշակի եղանակներ: Սակայն, մյուս կողմից, պետք է նկատել, որ *լեզուն* ինքնաբավ երևույթ չէ. *լեզվի* կարևորագույն առաքելությունն այն է, որ այն ներկայացնում է մտածողության գործընթացի արդյունքները: Այս տեսանկյունից ավելի համոզիչ և փաստարկված է թվում *մտածողության* երկմակարդակ կառուցվածքը, որը սինթեզում է *տրամաբանական* և *իմաստաբանական (լեզվական)* մտածողությունները: *Մտածողության* տրամաբանական և իմաստաբանական ձևերը միևնույն երևույթի՝ մտածողության տարբեր մակարդակներն են: «Դա *մտածողության բինար, երկմակարդակ գործընթացի օրենքն է*» [100, էջ 339]: Այլ կերպ ասած՝ *մտածողության իմաստաբանական (լեզվական)* ձևը մտածողության մակերևութային շերտն է, որն արտացոլում (բացահայտում) է մտածողության ավելի խորքային՝ տրամաբանական շերտը:

Ըստ Ա. Տ. Կրիվոնոսովի՝ «*մտածողության իմաստաբանական և տրամաբանական ձևերը սառցալեռի տեսանելի և ստորջրյա մասերն են. մտածողության իմաստաբանական մակարդակը բնական լեզվի տեսանելի և լսելի մասն է, որն ի հայտ է գալիս կոնկրետ նախադասությունների իմաստաբանական-քերականական ձևերում, մինչդեռ տրամաբանական մակարդակը սառցալեռի անտեսանելի մասն է, որը մեզ անմիջականորեն տեսանելի չէ և սակայն ապրում է յուրաքանչյուր բառի*

(*հասկացության*) և *նախադասության (դատողության) մեջ*» [100, էջ 340]: Այսպիսով, լեզվամտածողությունը դիտվում է «...Որպես աշխարհի հայեցակարգային պատկերի մասնատման եղանակ» [75, էջ 89]:

Քննելով լեզվազգացողության և լեզվամտածողության փոխհարաբերության խնդիրը՝ մենք առաջնորդվում ենք գիտական գրականության մեջ հաճախակի արծարծվող այն թեզով, որ *լեզվազգացողությունը*, առնչվելով յուրահատուկ ընդհանրացումների տարբեր տեսակներին (որոնք իրականացվում են անկախ քերականական հասկացությունների և հարաբերությունների իմացությունից), դիտարկվում է որպես *լեզվամտածողության* հատուկ, ներզգացողական մեխանիզմ [71, 76]:

Այս թեզի մեջ արտացոլվում է *լեզվազգացողության* դրսևորման առավել ստույգ չափանիշը՝ *լեզվամտածողության* ներզգացողական մեխանիզմի առկայությունը, որը տարբերակում է *լեզվազգացողությունը* ռացիոնալ-տրամաբանական մտածողությունից, և որն ի հայտ է գալիս, երբ լեզվական նյութում առկա բնութագրերն ու հարաբերությունները խիստ ձևականացման չեն ենթարկվում [74, էջ 8-9]:

Այսպիսով, *լեզվազգացողությունը* հիմնականում ուղղորդված է նյութի իմաստաբանական կողմին, և *լեզվազգացողությամբ* թելադրված լուծումները անհատի կողմից, որպես կանոն, վատ են գիտակցվում: Հավանաբար սրանով է պայմանավորված այն հանգամանքը, որ *լեզվազգացողության* հոգեբանական բովանդակությունը բազմաթիվ հետազոտողների կողմից փնտրվում է չգիտակցված մեխանիզմների դասում: Եվ միանգամայն ընդունելի է Ա. Ս. Բուգայի կողմից առաջ քաշված այն թեզը, ըստ որի՝ «...*Լեզվազգացողությունը* լեզվական կոմպետենցիայի ներզգացողական բաղադրիչն է, որը նպաստում է առանձին արտահայտությունների և ամբողջական տեքստերի ընկալմանը՝ հենվելով դրանց մեջ թաքնված իմաստաբանական կապերի վրա» [74, էջ 10]:

Լեզվի և մտածողության կապի բացահայտման ընթացքում ի հայտ են գալիս որոշ ծայրահեղական մեկնաբանումներ: Այսպես, 19-րդ դարի գերմանացի փիլիսոփաներ Մ. Հեյցեն և Ֆ. Իբերվեզը «*Նոր փիլիսոփայության պատմության*» մեջ նույնացնում կամ չափազանց մերժեցնում են լեզուն և մտածողությունը [96]: 20-րդ դարի ֆրանսիացի սոցիոլոգ Լ. Լևի-Քրյուլը, ով երկար տարիներ աշխատել է Ֆրանսիայի մի շարք դպրոցներում որպես ուսուցիչ, իր «*Նախնադարյան մտածողության*» մեջ գերազնահա-

տում է լեզվի դերը [104], իսկ գերմանացի փիլիսոփա Ֆ. Բենեկեն իր «*Հոգեբանական էսթիզներում*» ընդհանրապես ժխտում է լեզվի և մտածողության կապը [122]:

20-րդ դարի 30-ական թվականներին լեզվաբան Է. Սեպիրը և էթնոլեզվաբան Բ. Լ. Ուորֆը ձևակերպել են *լեզվաբանական հարաբերականության* տեսությունը (*Սեպիր-Ուորֆի վարկածը*), ըստ որի՝ լեզվի կառուցվածքը կանխորոշում է տվյալ լեզուն կրողի մտածողությունը և նրա կողմից իրականության ճանաչման եղանակը: Ենթադրվում է, որ տարբեր լեզուներով խոսող մարդիկ աշխարհի տարբեր ընկալում ունեն և տարբեր կերպ են մտածում: «Մենք տրոհում ենք բնությունը այն ուղղությամբ, որը հուշում է մեզ մեր մայրենի լեզուն», - գրում է Բ. Լ. Ուորֆը [119, էջ 174]: Հարկ է նշել, որ չնայած այն բանին, որ *Սեպիր-Ուորֆի վարկածն* իր արմատական ձևակերպմամբ մերժվում է բազմաթիվ լեզվաբանների կողմից, այդուհանդերձ աշխարհընկալման վրա լեզվական կարգերի ազդեցության հնարավորությունն ինքնին ցայսօր ակտիվ բանավեճերի առարկա է լեզվաբանության, էթնոլեզվաբանության և տեսական իմաստաբանության մեջ:

Այլ կերպ է դիտարկում լեզվի և մտածողության կապը Լ. Ս. Վիգոտսկին [78]: Նա նշում է, որ լեզուն և մտածողությունն ունեն տարբեր արմատներ. նախախոսքային ձևերով արտահայտված մտածողությունը կապված է մարդու կենսաբանական զարգացման հետ, իսկ նախահնտելեկտուալ ձևերով արտահայտված լեզուն պայմանավորված է երեխայի սոցիալական միջավայրով: Սակայն այն պահից սկսած, երբ երեխան բացահայտում է, որ յուրաքանչյուր առարկա ունի իր անվանումը, մտածողությունը և լեզուն միահյուսվում են, այսինքն՝ դադարում են գոյություն ունենալ միմյանցից անկախ: Լեզվի *համընդհանրացումը* հանգեցնում է այն բանին, որ միտքն սկսում է արտահայտվել ներքին խոսքի միջոցով: Տրամաբանության ազդեցությունը խոսքի զարգացման վրա իր հերթին հանգեցնում է ավելի կուռ և գիտակցված խոսքի ձևավորմանը:

Ֆ. Վ. Կոնստանտինովի «*Փիլիսոփայական հանրագիտարանում*» լեզուն և մտածողությունը ներկայացվում են որպես միասնական ամբողջություն, որտեղ մտածողության գործընթացն իրականանում է լեզվական թաղանթում, իսկ նրա արդյունքները գիտակցվում և հաղորդվում են լեզվի միջոցով: Լեզուն և մտածողությունը մարդկային

բանականության երկու, անքակտելի միասնություն կազմող ձևերն են, սակայն տարբերվում են միմյանցից իրենց էությամբ և յուրահատուկ հատկանիշներով: «Մտածողությունը օբյեկտիվ իրականության գործուն արտացոլումն է, առարկաների և երևույթների էական կապերի և հարաբերությունների միջնորդավորված և ընդհանրացված ճանաչումը: Այն իրականացվում է զանազան ձևերով և կառուցվածքներով (հասկացություններով, դատողություններով, տեսություններով), որոնցում ամրագրված և ընդհանրացված են մարդկության ճանաչողական և սոցիալ-պատմական փորձառությունները: Մտածողության հետ անքակտելի կապի շնորհիվ լեզուն զարգանում է՝ իր վրա կրելով օբյեկտիվ իրականության և հասարակության մշակույթի ավանդույթների ազդեցությունը» [122, էջ 514]:

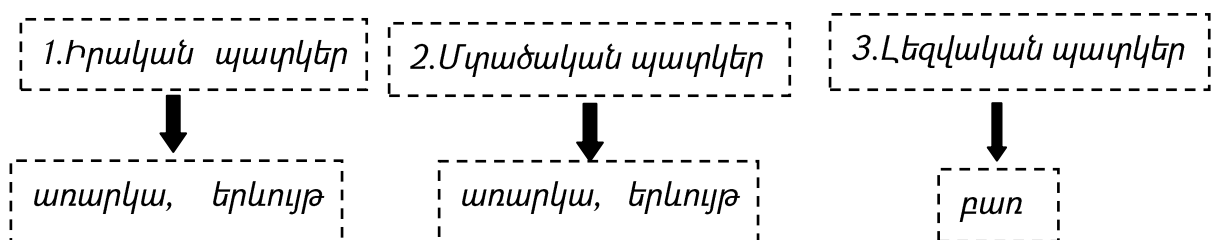
Նման սկզբունքային դիրքորոշում է ցուցաբերում նաև Ա.Ս. Մելնիչուկը [110]: Նա նշում է, որ խոսքը հանդես է գալիս որպես մտքի չմիջնորդավորված իրողություն և դրսևորվում է որպես արդեն ձևավորված միտք: Համաձայն նրա մեկնաբանման՝ լեզվի և մտածողության գործառույթները փոխկապակցված են և նպաստում են միմյանց ինքնազարգացմանը: Լեզուն ոչ միայն մասնակցում է մտքերի արտահայտմանը, այլև նրանց ձևավորմանը:

Ելնելով մտքի և լեզվի միասնականության սկզբունքից՝ Գ. Բրուսյանը մատնանշում է, որ աշխարհի տեսական-տրամաբանական մոդելը, հիմնականում համընկնելով աշխարհի լեզվական պատկերին, լիովին նույնական չէ վերջինիս հետ. «Աշխարհի լեզվական պատկերի ստեղծմանը և աշխարհի լեզվական մոդելների մշակմանը տարբեր լեզուներում մասնակցում են ոչ միայն առարկաների անվանումները, այլև, այս կամ այն չափով, բառերի փոխաբերական իմաստները, լեզվի պատկերավորման միջոցները, մի խոսքով՝ լեզվական միջոցների ողջ զինանոցը: Բառի նշանակությանը որոշակի իմաստային երանգ է հաղորդում նաև բազմիմաստությունը. բազմիմաստ բառերն առաջացնում են տարբեր լրացուցիչ նշանակություններ և, հետևաբար, լրացուցիչ ինֆորմացիա աշխարհի մասին» [13, էջ 12]:

Ըստ Գ.Պ. Շչեդրովիցկու՝ մտածողությունը մեզ հասանելի է նախ և առաջ լեզվի միջոցով, կամ, ավելի ստույգ, մեզ տրված է լեզու, որի միջոցով իրականանում է մտածողությունը: Սակայն քանի որ լեզուն գոյություն ունի մտածողության հետ

անքակտելի կապի մեջ, ապա մտածողության կամ լեզվի (որպես մտածողության դրսևորման) հետազոտման ժամանակ չի կարելի լեզուն և մտածողությունն ի սկզբանե դիտարկել միմյանցից անջատ. դրանք անհրաժեշտ է դիտարկել որպես չտրոհվող մեկ ամբողջություն: Հենց այդ ամբողջությունն էլ գրականության մեջ անվանվում է *լեզվամտածողություն* [123]:

Այսպիսով, լեզուն և մտածողությունը գտնվում են դիալեկտիկական կապի մեջ. մի կողմից՝ մտածողությունը խոսքային գործունեության ընթացքում հսկում, ղեկավարում է լեզվական միջոցների գործածումը, մյուս կողմից՝ մտածողության զարգացումը պահանջում է ստույգ և ճշգրիտ արտահայտել ավելի և ավելի բարդ մտային կառուցվածքներ, ինչն իր հերթին խթանում է լեզվի զարգացումը: Իսկ զարգացած լեզվի արտահայտչական բազմապիսի միջոցները հնարավորություն են ընձեռում ճշգրիտ ու մանրամասնորեն արձանագրելու մտքի նրբագույն դրսևորումները՝ անհրաժեշտ հենք ստեղծելով մտածողության զարգացման համար: Կարելի է ասել նաև, որ լեզուն, մշակույթը և մտածողությունն այն աստիճան սերտ են փոխկապակցված, որ կարող են գործնականում դիտվել որպես մեկ ամբողջության բաղադրիչներ, որոնցից ոչ մեկն առանց մյուսի չի կարող գոյություն ունենալ: Դրանք միասին, փոխկապակցված առնչվում են իրական աշխարհին, դիմակայում են նրան, կախված են նրանից, արտացոլում են և միաժամանակ ձևավորում այն: Ասվածը կարելի է պատկերել հետևյալ սխեմայի միջոցով:



Այսպիսով, շրջակա աշխարհը ներկայացվում է երեք ձևով՝ 1) աշխարհի իրական պատկեր, 2) աշխարհի մտածական (մշակութային) պատկեր և 3) աշխարհի լեզվական պատկեր: Վերջին երկուսն այնքան սերտորեն են փոխկապակցված, որ հաճախ դժվար է տարբերակել. դրանք իրար հետ կապված են այնքանով, որքանով կապված են լեզուն

և մտածողությունը:

Լեզուն մեզ տրված ամենահարուստ և ամենաառեղծվածային շնորհներից է, որի հետևողական ուսումնասիրումն սկսվել է վաղուց ի վեր և, այդուհանդերձ, ցայսօր մինչև վերջ ուսումնասիրված չէ:¹ Գիտական գրականության մեջ լեզվի առաջացման բազմաթիվ վարկածներ գոյություն ունեն, սակայն դրանցից և ոչ մեկը չի կարող փաստերով հաստատվել, քանի որ գործնականում անհնարին են լեզվի առաջացման փորձարարական դիտումն ու այդ գործընթացի վերարտադրումը: Բոլորովին վերջերս կատարված հետազոտությունները թույլ են տալիս ենթադրելու, որ լեզվի առաջացումը պայմանավորված է գենետիկական մակարդակում տեղի ունեցող բիոֆիզիկական գործընթացներով, մասնավորապես՝ FOXP2 գենի փոփոխությամբ [135,136]:

Լեզուն բազմագործառույթային երևույթ է և դրսևորվում է հասարակական միջավայրում՝ արտահայտելով հասարակության բարոյահոգեբանական, գիտական և կրթական զարգացման մակարդակը: Գրականության մեջ առանձնացնում են լեզվի հետևյալ հիմնական գործառույթները՝ *հաղորդակցական* (տեղեկատվության փոխանակում), *մտածական* (անհատի մտածողության ձևավորում), *ճանաչողական* (տեղեկատվության կուտակում և պահպանում), *զգացմունքային - արտահայտչական* (զգացողությունների և հույզերի արտահայտում), *մետալեզվաբանական* (լեզվի ուսումնասիրում իր իսկ միջոցով), *անվանողական* (առարկաների և երևույթների անվանում), *գեղագիտական* (ստեղծագործական ոլորտ), *աքսեոլոգիական* (դատողության ճշմարտացիության գնահատում) [83]:

Հասարակության զարգացմանը զուգընթաց լեզուն առաջադրում է նոր խնդիրներ՝ պայմանավորված տվյալ ժամանակաշրջանի արժեհամակարգով, հասարակական գիտակցության մակարդակով, գիտատեխնիկական առաջընթացով և այլն:

Լեզուն շրջակա աշխարհի հայելին է. այն արտացոլում է իրականությունը և ստեղ-

¹ Ըստ որոշ հետազոտողների՝ բառը (խոսքը) որոշակի ազդեցություն է թողնում նաև անկենդան նյութի վրա: Մասնավորաբար, ճապոնացի հետազոտող Մասարու Էմոտոյի հաղորդման համաձայն՝ *ջուրը ոչ միայն ընկալում է ինֆորմացիան, այլև կարող է փոփոխվել բառի և նույնիսկ մտքի ներգործությունից* [126]:

ծում աշխարհի իր լեզվական պատկերը, որը յուրահատուկ և յուրատեսակ է ամեն մի բնական լեզվի և, հետևաբար, նաև այդ լեզուն կրող ժողովրդի, էթնիկ խմբի համար [73]:

Լեզվի միջոցով կարելի է արտահայտել ինչպես հասարակության զարգացման ընթացքում կուտակված գիտելիքները, այնպես էլ մտքի նրբերանգները, բացահայտել հոգու ամենախոր զգացողությունները: Եվ պատահական չէ, որ լեզուն մարդու ամենազարմանալի շնորհներից մեկն է: Հիրավի, լեզուն հզորագույն զենք է. այն կարող է ծնել սեր կամ ատելություն, պատերազմ կամ խաղաղություն, ավետել ծնունդ կամ գուժել մահ, ուստի անհրաժեշտ է զգուշությամբ ու վարպետորեն գործածել այդ զենքը՝ հաշվի առնելով նրա բոլոր գաղտնիքներն ու առանձնահատկությունները: Այս տեսանկյունից լեզուն (նրա իմացությունը, ուսումնասիրումը, տարածումը) որոշիչ դեր է կատարում միջմշակութային հաղորդակցման գործընթացում, քանի որ *«...Լեզուների բազմազանությունը մեր առջև բացում է աշխարհի հարստությունը և այն ամենի բազմազանությունը, որ մենք հայտնագործում ենք այդ աշխարհում, և մարդկային գոյը մեզ համար դառնում է ավելի լայն, քանի որ լեզուները հստակ և պարզորոշ գծերով մեզ ներկայացնում են մտածողության և ընկալման տարբեր եղանակները»* [84, էջ 349]:

Քննելով լեզվին առնչվող խնդիրները՝ անկարելի է շրջանցել այն անհերքելի իրողությունը, որ լեզուն ազգային մշակույթի անբաժանելի և կարևորագույն մասն է: Ավելին, ըստ լայն տարածում գտած տեսակետի՝ ամեն ժողովուրդ գոյություն ունի այնքան ժամանակ, որքան որ գոյություն ունի նրա լեզուն. մայրենի լեզուն ժողովրդի գոյության անհրաժեշտ պայմաններից մեկն է: Վ. Հումբոլդտը *«Լեզվի կառուցվածքը և նրա ազդեցությունը մարդու՝ որպես կենսաբանական տեսակի զարգացման վրա»* աշխատության մեջ նշում է, որ ազգի բնակության վայրը, կլիման, կրոնը, պետական կառուցվածքը, օրենքներն ու սովորությունները բուն ազգից կարող են օտարվել, մինչդեռ մայրենի լեզուն մշտապես գոյություն ունի ազգի ընդհանրական գիտակցության մեջ և անբաժան է նրանից. լեզուն ազգի շունչն է, նրա հոգին [83]:

Նույն տեսակետն է արտահայտում ականավոր մանկավարժ Կ. Դ. Ուշինսկին *«Մայրենի լեզու»* հոդվածում. *«Այս կամ այն ժողովրդի լեզվի ակունքները, ինչպես և մարդկության և ժողովուրդների պատմության ակունքները կորչում են խոր անցյալում...*

հանդիսանալով ժողովրդի բազմադարյա հոգևոր կյանքի ճշգրիտ և լիարժեք պատմագրություն՝ լեզուն միաժամանակ և մեծագույն դաստիարակն է. այն սովորեցնում էր ժողովրդին դեռ այն ժամանակ, երբ չկար ո՛չ դպրոց, ո՛չ գիրք: Հեշտ և առանց ջանքի յուրացնելով մայրենի լեզուն՝ ամեն նոր սերունդ յուրացնում է նաև նախորդ հազարավոր սերունդների մտքերի և զգացմունքների արդյունքները... Այն ամենը, ինչ տեսել են, ինչ զգացել և մտածել են նախնիների այդ անթիվ սերունդները, հեշտությամբ հաղորդվում է հենց նոր աշխարհ եկած երեխային ...Մայրենի լեզուն յուրացնելով՝ երեխան սովորում է ոչ միայն պայմանական հնչյուններ, այլև ըմպում է հոգևոր կյանք...» [120, էջ 557]:

Հայոց լեզուն միշտ եղել է մեր հպարտությունը և հավատ ներշնչել հայ ժողովրդի ուժի, պատմության մեջ նրա ունեցած դերի հանդեպ: Մայրենի լեզվին անդրադարձել են մտավորականներից շատերը՝ շեշտելով, որ լեզուն ոչ միայն մտածողության արտահայտման, ճանաչողության, հաղորդակցության, ժամանակակիցներին և սերունդներին կամրջող միջոց է, այլ նաև ազգապահպանության կարևորագույն գործիք: Այդ ընկալումն է եղել հայոց գրերի և հայատառ դպրոցների ստեղծման հիմքում: Երբ Հայաստանը բաժանվել էր Պարսկաստանի և Բյուզանդիայի միջև, երբ բյուզանդական հատվածում իսպառ վերացվել էր հայկական թագավորությունը, իսկ պարսկական հատվածում այն մոտ էր կորստի, և ազգի պահպանման ու գոյատևման խնդիր էր առաջացել, մեր մեծերը միակ ճիշտ լուծումը համարեցին հայոց գրերի վերակենդանացումն ու ազգային դպրոցների ստեղծումը, և դա, ինչպես ցույց տվեց պատմությունը, ամենախիմաստուն որոշումն էր:

19-րդ դարի 80-ական թվականներին հայ հասարակական գործիչ, փիլիսոփա, գրաքննադատ, մանկավարժ Իսահակ Հարությունյանը, ով «Արևելյան մամուլի» էջերում հանդես է եկել «Պանդուխտ ոռոսահայ» ծածկանունով, գրել է. «Ժողովրդի բնավորությունը, նրա հոգեկան առանձնահատկությունը արտահայտվում է նրա լեզվի մեջ: Այս միտքը վաղուց արդեն ակնհայտնի է դարձել լեզվի պատմության և ժողովուրդների հոգեբանության ուսումնասիրությամբ ... Եթե հեյրևենք ճշտապես հայոց լեզվի զարգացման պատմության, նրա մեջ հայելիացած կտեսնենք և հայոց մտավոր կյանքի պատմությունն ու զարգացումը: Լեզվի պատմությունը ներկայացնում է

նույնպես մի ժողովրդի կամ ազգի բարոյական գաղափարների զարգացման աստիճանը: Լեզուն է ազգայնության գաղափարը պահպանելու և զարգացնելու համար ամենաառաջին և ամենակարարյալ միջոցը...» [31, էջ 161]:

Մ. Նալբանդյանը «Ասվում է լավելու համար» հոդվածում գրում է. «Մենք որչափ կարողացել ենք քննել և ճանաչել, հասկացել ենք, որ մարդուս լեզուն այն ժամանակ կարող է խոսել, ինչ ժամանակ միտքը արդեն խոսելի բանը դասավորում է. պատճառ, որ խոսքը, որ ձայնավորված լավում է օդի մեջ մեր բերանից, մեր իսկ մտքի ծնունդն է» [39, էջ 324]: Նալբանդյանը լեզվի իմացության օգտակարությունը տեսնում է նաև նրա «պահարան գիտելեաց» լինելու առանձնահատկության մեջ:

Այսպիսով, մտածողության արդյունքը, նրա գոյը միտքն է, որը լեզվի միջոցով վերածվում է խոսքի: Յուրաքանչյուր խոսք լեզվամտածողության արդյունք է, սակայն խոսք կառուցելու ընթացքում մարդու կողմից գործի է դրվում նաև լեզվազգացողության մեխանիզմը, որը, ինչպես նշվեց սույն գլխի առաջին ենթագլխում, միահյուսված է գիտակցական-տրամաբանականի ու ենթագիտակցական-ներզգացողականի տարրերով և դրսևորվում է լեզվի ոճական, իմաստային, դարձվածային յուրահատկությունները բացահայտելու, դրանք խոսքում կիրառելու կարողություններ և հմտություններ ձեռք բերելու ընթացքում: Այն խթանում է անհատի հաղորդակցական կոմպետենցիաների ձևավորումն ու զարգացումը: Լեզվամտածողության և լեզվազգացողության փոխալայնանավորված միասնության շնորհիվ անհատն ընտրում է սեփական խոսքը ձևավորելու և կառուցելու միջոցները: Անհատի խոսքը լեզվազգացողությամբ և լեզվամտածողությամբ փոխալայնանավորված գործընթաց է, որի գիտակցումը նրան մղում է կատարելագործելու սեփական խոսքը՝ ընդգրկելով լեզվի կառուցվածքի նորանոր տարրեր:

1.3 ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ԼԵԶՎԱԶԳԱՑՈՂՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՈՒ ԶԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՄԵԹՈՂԱԿԱՆ ՍԿԶՐՈՒՆՔՆԵՐԸ

Լեզվազգացողության նկատմամբ հետազոտողների մշտական հետաքրքրությունը հիմք է տալիս առանձնացնելու այդ երևույթի ուսումնասիրության երեք ուղղություն՝ *հոգելեզվաբանական, լեզվադիդակտիկական և բանասիրական*: Նկատի ունենալով,

որ լեզվազգացողությունը ժամանակի ընթացքում ենթարկվում է փոփոխության, լեզվաբաններն ու հոգեբաններն իրենց ուսումնասիրություններում առավել մեծ տեղ են հատկացնում լեզվազգացողության ձևավորման և զարգացման մեխանիզմների հետազոտմանը (Մ. Մ. Գոհլերներ [82], Գ.Վ. Էյգեր [82, 93], Ա.Ա. Ջալևսկայա [94], Լ. Վ. Շչերբա [124,125]):

Լեզվազգացողության ուսումնասիրությունների հոգելեզվաբանական կողմին ուղղակիորեն առնչվում են լեզվադիդակտիկական ուսումնասիրությունները: Դրանք, հակառակ լեզվի (հատկապես օտար լեզվի) ուսուցման գործընթացում շատ հաճախ կիրառվող կադապարային բառակապակցությունների և արտահայտությունների մեխանիկական կրկնությունների, ուղղված են այնպիսի միջոցների ստեղծմանը, որոնք կխթանեն անհատի լեզվամտածողության զարգացումը: Դրանց կարևորությունը լեզվին տիրապետելու գործընթացում ընդգծել է Լ.Վ. Շչերբան իր «*Լեզվական համակարգ և խոսքային գործունեություն*» աշխատության մեջ. «Իմ իդեալը միշտ եղել է սխոլաստիկայի, մեխանիկական դասակարգման փոխարինումը կենդանի մտքով, լեզվի կենդանի փաստերի դիտումով: Ես գիտեմ, որ մտածելը դժվար է, և, այնուամենայնիվ, մտածել պետք է, և պետք է խուսափել սխոլաստիկայից, կադապարից, որոնք դարանակալում են մեզ ամեն քայլի, ամեն անգամ, երբ մեր միտքը թուլանում է: Ուստի պետք չէ գայթակղվել հեշտ, պարզունակ և հարմարավետ ուղով. դա դյուրին է, քանզի ազատում է մեզ մտածելուց, բայց նաև կեղծ է, քանզի անօգուտ է և ոչինչ չի սովորեցնում, և վնասակար է, քանզի թմրեցնում է մեր միտքը» [124, էջ 99]:

Օ.Ա. Լեբեդևան «*Լեզվազգացողությունը որպես հաղորդակցական կոմպերենցիայի բաղադրիչ*» գրքում նշում է, որ հաղորդակցական կոմպերենցիայի ձևավորումը բարդ գործընթաց է. դրա բաղադրիչներից մեկը լեզվազգացողության ձևավորումն է, քանի որ վերջինս հաղորդակցման ընթացքում վերահսկում է լեզվական միավորի այնպիսի ընտրություն, որն ավելի ստույգ է արտացոլում արտահայտության բովանդակությունը և համապատասխանում գեղեցիկ խոսքի չափանիշներին [103]:

Լեզվազգացողության հետազոտման բանասիրական կողմն առնչվում է գեղարվեստական ստեղծագործության լեզվի ուսումնասիրմանն ու դրա հեղինակի լեզվազգացողության բնութագրմանը:

Բոլոր հետազոտողները, այնուամենայնիվ, հակված են այն մտքին, որ անհրաժեշտ է ուղղորդված զարգացնել սովորողների լեզվազգացողությունը, սակայն նրանց տեսական մշակումներն իրենց մեթոդական արտացոլումը, որպես կանոն, չեն գտնում: Հետազոտողների միջև կան նաև որոշակի տարածայնություններ՝ պայմանավորված այն հանգամանքով, թե որ տարիքում է նպատակահարմար զարգացնել լեզվազգացողությունը, և որոնք են այդ ուղղորդված գործընթացի բաղադրիչները:

Գոյություն ունեն լեզվազգացողության զարգացման բազմաթիվ եղանակներ, որոնց հիմքում ընկած է բազմամյա խոսքային փորձը: Այդ գործընթացում կարևոր դեր են կատարում նաև պատմալեզվաբանական առարկաները՝ հին լեզու, պատմական հնչունաբանություն, պատմական քերականություն, արդի մայրենի լեզու և գրականություն, որոնց ակտիվ ուսումնասիրումը խթանում է լեզվազգացողության զարգացումը և թույլ տալիս ավելի խոր թափանցել ազգային լեզվական գիտակցության մեջ: Այստեղ հարկ է հիշել Ֆ. Սոսյուրի հիմնական թեզն այն մասին, որ «*ժամանակի յուրաքանչյուր պահի լեզվական գործունեությունը ենթադրում է և՛ կայունացած համակարգ, և՛ առաջընթաց. ժամանակի ցանկացած պահի լեզուն և՛ կենդանի գործունեություն է, և՛ անցյալի ձեռքբերում*» [85, էջ 17]:

Քանի որ լեզվական գործունեությունը *դինամիկ* գործառական համակարգ է, ուստի նրան հատուկ է և՛ կայունությունը՝ լեզվի նորմին հետևելը, և՛ շարժունությունը՝ նորմից շեղումը: Հենց դա էլ, կարծում ենք, անհատին հնարավորություն է ընձեռում խոսք կառուցելիս ձերբազատվել լեզվական կաղապարներից, ինքնադրսևորվել և ինքնազարգանալ՝ ապավինելով պատմական զարգացման ընթացքում լեզվի ունեցած ձեռքբերումներին և սեփական լեզվազգացողությանը:

Օ.Ա. Լեբեդևան նշում է, որ սովորողների լեզվազգացողության ձևավորմանն ուղղված մեթոդական համակարգը կառուցվում է հետևյալ հիմնարար սկզբունքների հենքով՝ *գիտականություն, մատչելիություն, գիտակցականություն, մասնագիտական ուղղվածություն, հաղորդակցականություն* [102]:

Գիտականության սկզբունքը ենթադրում է լեզվի և խոսքի մասին արդի լեզվաբանության պատկերացումներին համապատասխանող գիտական տեղեկույթի յուրացում. սովորողները ժամանակակից գիտական ձեռքբերումների մակարդակով

յուրացնում են գիտության մեջ հաստատված դրույթները, իսկ ուսուցիչն ապահովում է սովորողների կողմից գիտելիքների ձեռքբերումը ոչ թե սերտելու, այլ գիտական հետազոտությունների մեջ ներգրավելու միջոցով:

Գիտականության սկզբունքի պահանջները բավարարելու համար Օ.Ա. Լեբեդևան առաջարկում է կիրառել գիտական լեզվի, մասնավորապես՝ պատմալեզվաբանության եզրույթներ, պատմալեզվաբանական պատկերի կառուցման գործընթացում կիրառել տարաժամանակյա մեթոդ, երբ լեզվական երևույթները մեկնաբանվում են դրանց պատմական զարգացման համատեքստում, մատնանշել այս կամ այն պատմալեզվաբանական երևույթի առաջացման ու զարգացման տրամաբանությունը, կիրառել լեզվի պատմությունից ձեռք բերած գիտելիքների գործնական նշանակությունը բացահայտող հնարներ, քանի որ դրանք անմիջականորեն նպաստում են սովորողների լեզվազգացողության զարգացմանը, հաղորդել պատմական տեղեկություններ, ցուցադրել ճանաչողական բնույթի ուսումնական նյութեր:

Գիտականության սկզբունքը պետք է անպայմանորեն լրացվի *մատչելիության (հասանելիության)* սկզբունքով, ինչը ենթադրում է կրթական չափորոշիչներին համապատասխան ուսումնական նյութի այնպիսի ծավալի մատուցում, որը սովորողը կարող է յուրացնել: Մատչելիությունը բարդության այն արդյունավետ մակարդակն է (ոչ շատ դժվար և ոչ էլ շատ հեշտ), որը կառուցվում է սովորողների մտավոր ունակությունների և տարիքային առանձնահատկությունների հաշվառման հիման վրա: Նոր նյութի ուսումնասիրումը պետք է սերտորեն առնչվի անցածին. դա աստիճանականության սկզբունքն է, ինչն ուղղակիորեն նպաստում է թիրախային նպատակին հասնելուն, սովորողների գիտակցության մեջ լեզվի զարգացման միասնական պատկերի կառուցմանը:

Լեզվազգացողության ձևավորման համար, այդ թվում՝ *մայրենի լեզվի* պատմության հենքի վրա, կարևոր դեր է կատարում ուսուցման *գիտակցականության* սկզբունքը. որոշակի կանոններով գիտակցված մանիպուլյացիա կատարելու կարողությունն արագացնում է լեզվական հմտությունների և հաղորդակցական կարողությունների ձևավորման գործընթացը:

Սովորողները պետք է հստակ գիտակցեն պատմալեզվաբանական առարկաների

ուսումնասիրման նպատակը. դրանք ոչ միայն որոշակի գիտելիքներ են տալիս, այլ նաև ձևավորում են խոսքային նյութից օգտվելու կարողություններ և հմտություններ, ինչն էլ նպաստում է լեզվական միավորների գիտակցված ընտրությանը և կիրառմանը տարբեր մակարդակներում: Դա *լեզվազգացողության* գործառույթներից մեկն է, նրա *վերահսկողական* մեխանիզմը:

Մասնագիտական ուղղվածության սկզբունքն ապահովում է ուսուցման գործընթացի կազմակերպում սովորողի ապագա մասնագիտությանն ու մասնագիտական հետաքրքրություններին համապատասխան: Այսինքն՝ ուսումնական նյութերը՝ գործնական առաջադրանքներ, ընթերցանության համար նախատեսվող բնագրեր, զանազան հաղորդակցական իրավիճակներ և այլն, պիտի սերտորեն առնչվեն սովորողների մասնագիտական ուղղվածությանը: Այս առումով շատ կարևոր է նաև մասնագիտական և ոչ մասնագիտական եզրույթների հավուր պատշաճի իմացությունն ու կիրառման կարողության զարգացումը:

Մեր ատենախոսության հիմնախնդրի տեսանկյունից *մասնագիտական ուղղվածության* սկզբունքն էլ ավելի է կարևորվում. տարրական դասարանների ուսուցչի պատրաստումը (ով պիտի երեխաներին ուսուցանի մայրենի լեզուն) ենթադրում է արդի հայերենում գոյություն ունեցող լեզվական երևույթների իմացություն և դրանք կրտսեր դպրոցականներին մատչելի մեկնաբանելու հմտություն: Լեզվի պատմության իմացությունն ապահովում է լեզվական այս կամ այն միավորը խոսքում տեղին և ճիշտ գործածելու կարողությունների ձևավորումն ու աստիճանաբար զարգացումը: Լեզվազգացողության գիտակցված զարգացումը մասնագիտական բարձր պատրաստվածության նախանշան է, ինչին պիտի ձգտեն մանկավարժական բուհի ուսանողները՝ ապագա մանկավարժները:

Հաղորդակցականությունն ուսուցման հիմնարար մեթոդական սկզբունքն է, համաձայն որի՝ ուսուցման գործընթացն առավելագույնս մոտեցվում է հաղորդակցական բնական իրավիճակներին՝ սովորողների կենսագործունեությանը: Այս սկզբունքը ենթադրում է ուսուցման գործընթացի այնպիսի ուղղվածություն, երբ ուսուցման նպատակի (տիրապետում լեզվին՝ որպես հաղորդակցման միջոցի) և այդ նպատակին հասնելու միջոցների (խոսքային գործունեություն) միջև գոյություն ունի սերտ

փոխկապակցվածություն: Սովորողների նախապատրաստումն իրենց համար կարևոր հաղորդակցական խնդիրներ լուծելուն, այսինքն՝ հաղորդակցական կոմպետենտության ձևավորմանը, թույլ է տալիս հաղորդակցումը դիտելու ոչ միայն որպես նպատակ, այլ նաև առաջադրված նպատակին հասնելու միջոց [80]: Այս մոտեցումն օգնում է ուսանողին հասկանալու, թե ինչու որոշակի խոսքային իրավիճակներում ցանկալի է գործածել ինչպես տարբեր ծագում ունեցող բառեր, այնպես էլ դրանց ոճական տարբեր երանգներ: Ուսումնական գործընթացում անհրաժեշտ է ներառել պարապմունքներ՝ ուղղված պատմալեզվաբանական նյութերի ընդհանրացմանը, յուրացմանը և ձեռք բերած գիտելիքները խոսքային իրավիճակներում կիրառելու կարողությունների ձևավորմանը: Մանկավարժական բազմամյա մեր փորձով հատուկ նպատակային ուսումնասիրությունների արդյունքների վերլուծությունների ընթացքում համոզվել ենք, որ դիտարկվող ուսուցման սկզբունքներից էականը հաղորդակցականության սկզբունքն է, որը նպաստում է լեզվամտածողության զարգացմանը գործնական ճանապարհով: Հաղորդակցականության սկզբունքը ենթադրում է սովորողների լեզվազգացողության ձևավորում խոսք կառուցելու ընթացքում՝ լեզվական միավորների գիտակցված ընտրություն կատարելու հենքով՝ ուսուցումը կազմակերպելով տեսական գիտելիքների և կենդանի խոսքային պրակտիկայի փոխադարձ կապի ապահովմամբ: Ընդ որում՝ լեզվազգացողության զարգացման նպատակով կարևոր է սահմանափակ կիրառություն ունեցող և որոշակի ոճական երանգ կրող բառերի բացատրումն ու ստուգաբանումը. ուսուցման հաղորդակցական ուղղվածությունը ենթադրում է սեփական խոսքում բառային տարբեր միավորների գրագետ կիրառման կարողության ձևավորում, որպեսզի խոսքը լինի արտահայտիչ, հնչեղ և անհատական [46]:

Խոսք կառուցելու ընթացքում խիստ կարևոր է նաև լեզվի արտահայտչամիջոցների կիրառումը՝ ըստ լեզվական միավորների ընտրության որոշակի չափանիշների: Այդ կապակցությամբ Գ.Վ. Էյգերն առանձնացնում է լեզվամտածողության *գնահատողական* գործառույթի հիմնական կողմերը, որ կարող են դիտվել որպես լեզվազգացողությամբ իրականացվող լեզվական արտահայտչամիջոցների վերահսկման չափանիշներ[93]: Դրանք են՝ *նորմատիվային (օրթոլոգիական)*. լեզվական միավորները գնահատվում են՝ ըստ լեզվական նորմի պահպանման կամ շեղման, *գործառական*–

ոճական. Լեզվական միավորները գնահատվում են կա՛մ ըստ դրանց որոշակի ոճի կամ խոսքի տիպի պատկանելության, կա՛մ որպես չեզոք, *գեղագիտական*. Լեզվական միավորները գնահատվում են որպես *գեղեցիկ, տգեղ, տեղին կամ անտեղի արտաբերված* և այլն, *բարոյագիտական*. Լեզվական միավորները գնահատվում են որպես *նուրբ, կոպիտ, պարկեշտ, անպարկեշտ* և այլն, *հավանականություն*. Լեզվական միավորները գնահատվում են որպես հաճախակի կամ հազվադեպ կիրառվող միավորներ, ժամանակային. Լեզվական միավորները գիտակցվում և գնահատվում են դրանց ի հայտ գալու տեսանկյունից, այսինքն՝ հաշվի է առնվում դրանց համապատասխանությունը լեզվի նորմին համաժամանակյա տեսանկյունից, *քսենոֆարբերական*. Լեզվական միավորները լեզվի բառապաշարում գնահատվում են որպես *սեփական* և *փոխառյալ, սոցիալական*. Լեզվական միավորները գնահատվում են հասարակական տարբեր դասերի, սոցիալական խմբերի և շերտերի կողմից կիրառման տեսանկյունից:

Մեր հետազոտության շրջանակներում առավելապես կարևորել ենք *առաջին չորս* չափանիշները, քանի որ դրանք անմիջականորեն առնչվում են ուսուցման գործընթացին՝ ապահովելով լեզվական միավորների գնահատումը նորմատիվային, ոճական, գեղագիտական, բարոյագիտական տեսանկյուններից:

Վերը նշված սկզբունքներն ու չափանիշներն արտացոլված են նաև հայոց լեզվի դասավանդման մեթոդիկայում, որի հենքի վրա էլ իրականացվում է ուսումնական գործընթացը: Մասնավորապես, Ա.Ե Տեր-Գրիգորյանն իր «*Քերականության մեթոդիկայում*» գրում է. «Այսօր ուսումնական աշխատանքը չի կարելի պարկերացնել առանց աշակերտի կատարած մտածված, հետևողական ու նպատակային աշխատանքի, որովհետև հաղորդված ամեն մի գիտելիք երեխաների սեփականությունը չի կարող դառնալ՝ առանց նրանց իսկ սեփական աշխատանքի, առանց համապատասխան վարժությունների միջոցով յուրացրածը որոշակի կարողությունների ու հմտությունների վերածելու» [60, էջ 4]:

Լեզվական միավորների գիտակցված կիրառմանն է անդրադառնում նաև Մ.Վ. Միրումյանը «*Հոմանիշ, հականիշ և համանուն բառերի ուսուցումը որպես խոսքի զարգացման միջոց*» աշխատության մեջ: «Այսօր ուսումնական գործընթացում ավելի կարևորվում են սովորողների մտածելու և սովորելու կարողությունների զարգացումը,

ձեռք բերած գիտելիքը կիրառելու հմտությունը... աշակերտներից պահանջվում է գիտենալ ոչ միայն լեզվական տարբեր մակարդակներին բնորոշ իրողություններ, այլև հասկանալ, իմաստավորել, համադրել, վերլուծել, ընդհանրացնել և կիրառել դրանք: Սրանք այն բաղադրիչներն են, որոնց միջոցով կարելի է զարգացնել աշակերտների տրամաբանական և ստեղծագործական մտածողությունը» [38, էջ 6]:

Գործառական-ոճական սկզբունքը, ինչպես նշվեց, թույլ է տալիս ընտրել բառերի, բառաձևերի, քերականական կառույցների ոճական երանգներն ու նրբիմաստները: Ա.Ա. Մարությանն այս առումով գրում է. «... Հաղորդակցվելիս մենք արտահայտում ենք ոչ միայն մտքեր ու հասկացություններ, այլև մեր հույզերն ու զգացմունքները, մեր վերաբերմունքն ու գնահատականը շրջապատող առարկաների և երևույթների նկատմամբ: Իսկ դա կատարում ենք հուզազգայական խոսքի միջոցով, որտեղ լեզվական յուրաքանչյուր տարր ունենում է իր որոշակի դերը» [36, էջ 18]:

Խոսքի կառուցման ընթացքում լեզվական միավորների գիտակցված ընտրության և կիրառման կարողությունը ձևավորվում է խոսքային իրադրության ստեղծման, տեսական գիտելիքների և խոսքային իրադրության փոխկապակցվածության դեպքում: «Խոսք կառուցելու, սեփական մտքերը ճշգրիտ ու արտահայտիչ արտահայտելու համար, - գրում է Զ.Հ. Գյուլամիրյանը, - անհրաժեշտ պայման է հարուստ բառապաշարի առկայությունը: ... Բառապաշարի հարստացումը տեղի է ունենում առաջին հերթին խոսքային իրադրություններում, ապա նաև՝ բացատրական ընթերցանության մեթոդով կառուցված դասերի և արտադասարանային միջոցառումների ժամանակ» [21, էջ 80]:

Ամփոփելով վերը կատարված դիտարկումները՝ կարող ենք ասել, որ լեզվազգացողության ձևավորման և զարգացման մեխանիզմների հետազոտումն իրականացվում է հոգելեզվաբանական, լեզվադիդակտիկական, բանասիրական ուղղություններով: Առաջարկվում է սովորողների լեզվազգացողության ձևավորմանն ուղղված մեթոդական համակարգ՝ կառուցված գիտականության, մատչելիության, գիտակցականության, մասնագիտական ուղղվածության, հաղորդակցականության հիմնարար սկզբունքների հենքով՝ շեշտադրելով նաև լեզվամտածողության գնահատողական գործառույթի հիմնական կողմերը, որոնք կարող են հանդես գալ որպես լեզվազգացողության

կողմից իրականացվող լեզվական արտահայտությունների վերահսկման չափանիշներ:

Մեր հետազոտության խնդրի՝ ապագա ուսուցչի լեզվազգացողության զարգացմանն ուղղված մեթոդների մշակման տեսանկյունից ուշադրության արժանի է հատկապես *լեզվազգացողության* զարգացման և ձևավորման մեխանիզմների հետազոտման լեզվադիդակտիկական ուղղությունը, որը ենթադրում է ուսումնական գործընթացում համապատասխան ուսուցողական տեքստերի կիրառում: Մեր խնդրին անմիջականորեն առնչվում են նաև մի խումբ հետազոտողների կողմից առաջարկված՝ լեզվամտածողության գնահատողական գործառույթի հիմնական կողմերը, քանի որ լեզվազգացողությունը մեր կողմից քննվում է լեզվամտածողության հետ հարաբերակցության հենքով:

ԳԼՈՒԽ 2

ՏԱՐՐԱԿԱՆ ԴԱՍԱՐԱՆՆԵՐԻ ԱՊԱԳԱ ՈՍՈՒՑԶԻ ԼԵԶՎԱԶԳԱՑՈՂՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՄԻՋՈՑՆԵՐԸ

2.1 ԿԱՊԱԿՑՎԱԾ ԽՈՍՔ ԿԱՌՈՒՑԵԼՈՒ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄԸ ՈՐՊԵՍ ԼԵԶՎԱԶԳԱՑՈՂՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՄԻՋՈՑ

Խոսքի ազդեցությունը բազմապիսի է և բազմաբնույթ. այն կարող է պառակտել և աստելություն սերմանել, բայց նաև համախմբել ու հերոսության մղել: Բանաստեղծական խոսքը մեզ տանում է դեպի հույզերի ու զգացմունքների աշխարհ, գիտական խոսքը բացահայտում է խոր և համընդհանուր գաղափարներ, քաղաքական առաջնորդների բոցաշունչ խոսքը ժողովրդական զանգվածներին մղում է պատմական սխրանքների:

Նոր Կտակարանում (Ավետարան ըստ Հովհաննեսի) ասված է. «Սկզբից էր Բանը, եւ Բանը Աստուծոյ մօտ էր, և Բանը Աստուած էր» [41, էջ 248]: Իսկապես, խոսքը հզոր ուժ է. դեռևս հին աշխարհում ընդունված էր ասել, որ բժիշկը տիրապետում է բուժման երկու միջոցների՝ դեղանյութերին և խոսքին: Հայ ժողովրդական առածը զգուշացնում է. «Թրի կտրածը կլավանա, լեզվի կտրածը չի լավանա»: Հոմերոսի հերոս Ոդիսևսն իր՝ արկածներով լի կյանքի փորձից գալիս է այն եզրակացության, որ ո՛չ խիզախությունը և ո՛չ էլ արիությունն են որոշում մարդկանց խնդիրները, այլ խոսքն ու լեզուն [32]:

«Բառը մարդու ամենահզոր զենքն է», - ընդգծել է Արիստոտելը: Ցանկացած կիրթ մարդ, մտավորական և հատկապես ուսուցիչ պարտավոր է բարձր մակարդակով տիրապետել մայրենի լեզվին, քանի որ հենց ինքն է հասարակությանն առաջ մղողը, նրան վեհ գաղափարներով զինողն ու դաստիարակողը: Ապագա ուսուցիչը, ընդունելով իրեն վստահված ամենահզոր զենքը՝ լեզուն, պետք է կարողանա զգուշությամբ և վարպետորեն գործածել այն՝ անընդհատ կատարելագործելով իր մասնագիտական կարողությունները՝ կիրթ, գեղեցիկ և հետաքրքիր խոսք կառուցելու համար:

Աշակերտին ոգևորող լավագույն օրինակը ուսուցչի խոսքն է, ուստի ապագա ուսուցիչը պետք է խորությամբ զգա և ընկալի մայրենի լեզվի յուրաքանչյուր հնչյուն, բառ, արտահայտություն՝ վերջիններիս իմաստային բոլոր դրսևորումներով, այսինքն՝ ունենա լեզվազգացողության բարձր մակարդակ:

Ապագա ուսուցչի լեզվազգացողության զարգացման կարևոր պայմանը, մեր կարծիքով, առաջին հերթին համապատասխան ուսուցողական տեքստերի ճիշտ ընտրությունն է, ինչը հնարավորություն կտա զարգացնելու մայրենի լեզվի բոլոր հնարավորությունները տեղին, ճշգրիտ, պատկերավոր և արտահայտիչ գործածելու ուսանողների կարողությունները:

Վաղուց ի վեր մարդիկ հասկացել են, թե ինչքան դժվար է մայրենի լեզվին կատարելապես տիրապետելը: Բարդագույն գիտական և ճարտարագիտական խնդիրները կայծակնային արագությամբ լուծող ժամանակակից համակարգիչներն անգամ առ այսօր ի զորու չեն տիրապետելու բնական լեզվին: Հին աշխարհի որոշ փիլիսոփաներ նույնիսկ ենթադրում էին, որ սկզբունքորեն հնարավոր չէ լեզվի միջոցով ճշմարիտ միտք արտահայտել: Չին մտածող Լաո-Ցզին պնդում էր. «*Դառն (ուղին), որը կարող է արտահայտվել բառի միջոցով, ճշմարիտ Դառ չէ: Անունը, որը կարող է արտահայտվել, ճշմարիտ անուն չէ*» [107, էջ 78]: Սակայն հայ և համաշխարհային գրականության գլուխգործոցները, գիտության տարբեր ճյուղերում կատարված հայտնագործությունները փաստում են, որ խոսքի հնարավորություններն անսահմանափակ են: Ինչպես նկարչի տաղանդը դրսևորվում է գույների զգացողությամբ, երաժշտինը՝ հնչյունների, այնպես էլ գրողի տաղանդը դրսևորվում է լեզվի զգացողությամբ: Ասվածի վկայությունն են Գրիգոր Նարեկացու «Մատյան ողբերգության» պոեմի այլաբանական պատկերները, Եղիշե Չարենցի, Պարույր Սևակի բանաստեղծական քերթվածքները, մեծանուն արտիստ Վահրամ Փափագյանի «*Հեղադարձ հայացք*» կենսագրական երկհատորյակը և այլն: Ահա ինչպես է բնութագրում Վահրամ Փափագյանի խոսքարվեստը Ռուբեն Զարյանը. «*Շարերը գիտեն, որ Վահրամ Փափագյանը մեծ դերասան է, բայց բոլորը չգիտեն, թե նա օժտված է նաև գրական հազվագյուտ շնորհներով: Հայրնի խոսք է, թե մարդիկ կան, որ գրելու ձիրք ունեն, բայց ոչ նյութ, և մարդիկ էլ կան, հակառակը, նյութ ունեն, բայց ոչ գրելու ձիրք: Փափագյանը թե՛ մեկն ունի, թե՛ մյուսը: Նա գրելու շատ նյութ ունի, ահագին պաշար, լուրջ և հիմնավոր պատրաստություն և միաժամանակ՝ այդ ամենը հաղորդելու, իր հույզերով համակելու բացառիկ կարողություն, ուրույն ոճ, պարմելու և ասելու գրավիչ եղանակ*» [62, էջ 3]:

Մեր լեզուն ժառանգել ենք նախորդ սերունդներից. այն մեր անգնահատելի հարստությունն է և մեզ հնարավորություն է տալիս արտահայտելու մեր մտքերն ու զգացմունքները, հաղորդակցվելու ոչ միայն ժամանակակիցների, այլև անցյալի մեծերի հետ: Սակայն լեզուն ստիպում է մտքերը տեղավորել կանոնարկված ձևերի մեջ, ինչը հաճախ կաղապարում է միտքը. «Յուրաքանչյուր լեզու ունի լեզվագործածության իր որոշակի կանոններն ու օրինաչափությունները, որոնց համապատասխան էլ տեղի է ունենում հասարակության անդամների հաղորդակցումը. խոսողը կամ գրողը պետք է ենթարկվի այն կանոններին, օրենքներին և օրինաչափություններին, որոնք պարտադրվում են հանրության լեզվական զգացողության կողմից. դա լեզվի առաջին օրենքն է՝ ավանդապահությունը» [45, էջ 62]: Այն միաժամանակ երբեմն ուղղորդում է մեզ՝ խախտելու այդ օրենքը, դուրս գալու իր իսկ ստեղծած կաղապարներից՝ հենց դրանով էլ զարգացնելով մտքերը: «Երկրորդ օրենքը հակառակ է առաջինին: Այն լեզվական ավանդույթից ու սովորույթից շեղվելու, ընդհանուր կանոնից փարբերվելու միտումն է՝ ավանդախախտությունը» [45, էջ 63]: Մարդկանց մտքերը թռչում են ավելի արագ, քան լեզուն. նոր մտքերն ու զգացմունքներն էլ մղում են դրանք ներկայացնելու համապատասխան լեզվական արտահայտություններ գտնելու ուղիները: Ուրեմն անհրաժեշտ է զարգացնել լեզվամտածողությունը, լեզվազգացողությունը՝ նոր գաղափարների համար արտահայտության նոր ձևեր գտնելու միտումով:

Հայտնի է, որ յուրաքանչյուր լեզու ունի գրական և խոսակցական տարբերակներ: Ցանկացած գրավոր լեզու կարող է գրական լինել, սակայն դա չի նշանակում, որ գրական լեզուն անպայման պետք է գրավոր լինի: Դրա ապացույցն են հռետորական խոսքի տարբեր դրսևորումները կամ ժողովրդական ստեղծագործության տարբեր տեսակները՝ բալլադները, հեքիաթները, էպոսները [36-38]:

Խոսք կառուցելու կարողության ձևավորման գործընթացում աստիճանաբար վերակառուցվում, վերաձևավորվում է ուսանողների լեզվազգացողությունը, որն իր արմատներով գալիս է մանկությունից: Այս գործընթացի արդյունավետության բարձրացման հիմքը խարսխված է նրանց՝ բանավոր խոսք կառուցելու հմտության մակարդակի վրա: Մեր աշխատանքային գործունեության ընթացքում համոզվել ենք, որ ուսանողների մեծ մասը դժվարանում է, մասնավորապես, բանավոր կապակցված

խոսք կառուցել (հատկապես՝ հանպատրաստից): Նկատի ունենալով այս հանգամանքը՝ մենք մեր կողմից դասավանդվող առարկայի առարկայական փաթեթում պլանավորել ենք աշխատանք՝ մենախոսություն կառուցելու կարողության ձևավորման ուղղությամբ: Մենախոսությունն իր էությամբ կարգավորված լեզվի սաղմնային ձևն է, որը պայմանավորված է լեզվամտածողության մակարդակներով. մինչև մտքերը չձևավորվեն (ներքին խոսք) մտածողության մեջ, խոսք չեն դառնա: Այսինքն՝ լեզվի հիմքում ընկած է մենախոսությունը, ինչը հակադրվում է երկխոսությանը՝ խոսակցական լեզվին: Մենախոսություն կառուցելու կարողությունն ավելի բարդ է, քան երկխոսություն վարելը: Երկխոսության մասնակիցներն իրենց մտքերով, միմյանց տրված հարցերով, դիմախաղերով և ժեստերով օգնում են, աջակցում միմյանց՝ նպաստելով մտածողությունը թարմացնելու, նրա շերտերից իրենց անհրաժեշտ մտքերն ու դրանք ձևակերպելուն նպաստող կառույցները *հայտնաբերելու* գործընթացի իրականացմանը: Ինչպես ասացինք, այլ է երկխոսությունը:

«Պրոֆագորասը, որ Հունաստանում հայտնի էր որպես վեճի վարպետ, առաջիններից էր, որ օգտագործեց շարադրանքի երկխոսական ձևը, որի ընթացքում երկու զրուցակիցներ վիճելիս պաշտպանում են հակադիր տեսակետներ: Մարդիկ իրենց մտքերը շարադրում են հարց ու պատասխանի ձևով: Նրանք ելնում են այն բանից, որ կան հակոտնյա կարծիքներ, և այդ պատճառով վիճաբանության մեջ յուրաքանչյուրը կարող է իրենը պաշտպանել: Դա թույլ է տալիս գիտելիքն օգտագործել ոչ թե պատրաստի ձևով, այլ մտորումների, հիմնախնդրի համատեղ քննարկման, ճշգրիտ եզրահանգումների որոնման ուղիներով» [18, էջ 3]:

Երկխոսությունը, այսպիսով, պատասխանների շղթա է, իսկ մենախոսությունը՝ մտքերի բառային ձև ընդունած, կազմակերպված համակարգ, որի նպատակը շրջապատի վրա ազդեցություն թողնելն է: Սակայն միջին մշակութային միջավայրում քերը միայն կարող են քիչ թե շատ մենախոսել: Այս հանգամանքը մենք բացահայտում ենք յուրաքանչյուր ուսումնական տարվա սկզբում՝ նոր ուսանողների հետ հանդիպելիս. նրանցից շատերը չեն կարողանում մի քանի նախադասությունից բաղկացած կապակց-ված խոսք կառուցել՝ չնայած այն բանին, որ բուհ են գալիս դպրոցից քերականական գիտելիքների, բանավոր և գրավոր խոսք կառուցելու կարողություն-

ների որոշակի պաշարով:

Պատահական չէ, որ մանկավարժական բուհում, առաջին կուրսից սկսած, *մայրենի* դասավանդման ընթացքում շեշտը դրվում է սովորողների լեզվահաղորդակցական կոմպետենցիայի զարգացման, տարբեր առարկաներ դասավանդելու համար մասնագիտական բառերի անհրաժեշտ պաշար կուտակելու և դրանից օգտվելու կարողություններ զարգացնելու վրա:

Թե՛ բուհում, թե՛ դպրոցում ուսումնասիրվող առարկաների համակարգում մայրենի լեզուն առանձնահատուկ դեր է կատարում: Դեռևս 17-րդ դարում Յա. Ա. Կոմենսկին մայրենի լեզուն համարել է բոլոր գիտությունների բանալի [98]: Անհերքելի է, սակայն, որ այդ *բանալին* գործածելու համար անհրաժեշտ է ունենալ ոչ միայն որոշակի գիտելիքների անհրաժեշտ ծավալ, այլև դրանք գործնականում կիրառելու կարողություններ ու հմտություններ, այսինքն՝ ունենալ զարգացած հաղորդակցական կոմպետենցիաներ:

Ցանկացած խոսք՝ գրավոր, թե բանավոր, ենթարկվում է լեզվի որոշակի կանոնների: Բանավոր խոսքում նախադասություններն արտաբերվում են յուրահատուկ հնչերանգով՝ պատմողական, հրամայական և այլն, և հաղորդակցման ընթացքում սովորաբար հազվադեպ են թյուրըմբռնումներ դրսևորվում: Գրավոր խոսքում համապատասխան հնչերանգն արտահայտվում է կետադրական նշանների միջոցով, ուստի թե՛ մենախոսական, թե՛ երկխոսական խոսք կառուցելու, այն լեզվամտածողության բնութագրիչներին համապատասխան ներկայացնելու համար ուսանողը պետք է տիրապետի նաև մայրենի լեզվի կետադրության կանոններին և կարողանա հմտորեն գործածել դրանք [2-4]:

Ամփոփ միտք կառուցելու կարողությունը, այսպիսով, խոսելու, կապակցված խոսք հյուսելու կարողություն է, որովհետև բառերն իրենց վրա ստեղծագործականության կնիք են կրում և գեղարվեստական կարգ են ներկայացնում. դրանք կերպարային են, պատկերավոր, հնչուն:

Ժամանակակից հայերենի լեզվամտածողության զարգացմանը նպաստող հաղորդակցական գործառույթներում պայմանականորեն կարելի է առանձնացնել երեք հիմնական մակարդակ.

- առօրյա խոսակցական լեզու,
- գրական լեզու,
- հանդիսավոր ելույթներին վայել ճարտասանական լեզու՝ գրաբարի տարրերով:

Ուսանողների լեզվազգացողության զարգացման նպատակով ներկայացնենք բանավոր հաղորդակցման վերը նշված մակարդակներն իրենց ենթամակարդակներով. 1. պարզ, առօրյա խոսակցական լեզու, 2. պարզ ժողովրդական լեզու (մասնավորապես՝ Խ. Աբովյանի և Հ. Թումանյանի լեզուն), 3. մտավորականների լեզու (մասնավորապես՝ Վ. Փափազյանի լեզուն), 4. ժամանակակից քաղաքագետների խոսակցական լեզու, 5. դասական գրական լեզու (հատկապես Րաֆֆու լեզուն), 6. Հանդիսավոր ելույթներում գործածվող ճարտասանական, գրաբարով զարդարուն գրական հայերեն:

Հայոց լեզվի և խոսքի մակարդակների վերը բերված ենթաբաժանումների լույսի ներքո ապագա ուսուցչի լեզվազգացողության զարգացման արդյունավետության համար անհրաժեշտ է առաջին հերթին հարստացնել նրա խոսքը արդի մասնագիտական բառապաշարին բնորոշ բառերով ու արտահայտություններով՝ մասնագիտական դաշտում ազատ կողմնորոշվելու, գործընկերների հետ մասնագիտական ոլորտում համագործակցելու, հետագայում աշակերտների ուսումնական գործունեությունը կազմակերպելու և նրանց հետ հաղորդակցվելու բարձր մակարդակ ապահովելու համար: Որքան հարուստ է ուսուցչի բառապաշարը, որքան տպավորիչ, համոզիչ և մատչելի է կարողանում նա արտահայտել իր մտքերը, այնքան արդյունավետ կլինի սովորողների ուսումնառության գործընթացը: Ուստի, պատասխանատվությամբ վերաբերվելով արդի դպրոցի և արդի դպրոցականի պահանջները բավարարող ուսուցիչ պատրաստելու գործընթացին, հարկ ենք համարում մի անգամ ևս ընդգծել ուսանողների լեզվազգացողության զարգացման և դրա մակարդակի ուղղորդված բարձրացման խնդրի արդիականությունը:

Այս գործընթացի արդյունավետ իրականացմանը մեծապես նպաստում են այն ուսումնական նյութերը, որոնց շուրջ և որոնց միջոցով իրականացնում ենք ուսանողների աշխատանքը: Այս ուղղությամբ աշխատանքը մենք առաջին հերթին իրականացնում ենք պատրաստի բնագրերի ուսումնասիրությամբ. ուսանողները ոչ միայն

վերլուծում են դրանք՝ կապակցված խոսքին ներկայացվող պահանջների տեսանկյունից քննարկելու համար, այլև դրանց շուրջ տարաբնույթ հանձնարարություններ կատարելով: Իհարկե, ուսումնական բնագրերի որևէ ժողովածու չի կարող լիովին փոխարինել սովորողի ինքնուրույն աշխատանքին: Իրեն հետաքրքրող թեմայով հրապարակումների ընթերցումը, նոր եզրույթների պաշարը ինքնուրույն աշխատանքի միջոցով ձեռք բերելու արդյունավետությունը չի կարող բավարար լինել, քանի որ ուսանողներն ունեն բառապաշարի, լեզվական հակումների, լեզվամտածողության տարբեր մակարդակներ: Մեր կողմից մշակված և ՀՊՄՀ սկզբնական կրթության ֆակուլտետում փորձարկված ուսումնական բնագրերի միջոցով հնարավոր կլինի ապահովել ուսանողների ապագա մասնագիտական գործունեության համար անհրաժեշտ բառապաշարի հենքային մակարդակը, խոսքի պահանջներին համապատասխան բանավոր և գրավոր խոսք կառուցելու կարողությունը: Կապակցված խոսքի բաղադրիչներից կարևորը բառապաշարն է, բառերի այն համախումբը, որն ընկած է զանազան բովանդակային ամբողջություն ներկայացնող խոսքի հիմքում:

Հայտնի է, որ հարուստ բառապաշար ձեռք բերելու նախապայմաններից մեկը բառիմաստի ընկալումն է բազմիմաստ բառերի տարբեր իմաստների իմացության միջոցով: Ակնհայտ է, որ այս հարցում ևս գերիշխող դեր են կատարում ուսումնական տեքստերը: Ուստի դրանց կիրառման արդյունավետությունը շատ ավելի մեծ կլինի, քան բազմիմաստ բառի տարբեր իմաստների թվարկմամբ բառարանային բառհոդվածների ընթերցումը: Ավելին, նույնիսկ տվյալ բառի բոլոր նշանակությունները բառարանի միջոցով սերտելով՝ սովորողը չի կարողանա ճիշտ գործածել դրանք, եթե ականառու չզգա համատեքստերի տարբերությունները [59, 60]: Մեր կողմից մշակված և փորձարկված ուսումնական տեքստերը սովորողին անուղղակիորեն հուշում են բառերի գործածման նրբությունները տարբեր համատեքստերում և տարբեր խոսքային իրավիճակներում: Որպեսզի ուսանողների կողմից զանազան եզրույթների, ինչպես նաև բազմիմաստ բառերի ընկալումը, դրանց ճիշտ գործածումը լինի առավել արդյունավետ, կատարվել է ուսումնական տեքստերի համատեքստային դասակարգում: Սրանք անմիջականորեն նպաստում են լեզվամտածողության ձևավորմանը:

Եզրույթներ պարունակող համատեքստերի որոշակի դասակարգում կատարված է

ժամանակակից էլեկտրոնային բառարանների հեղինակների կողմից: Այսպես, *Lingvo* էլեկտրոնային բառարանում նշված է յուրաքանչյուր բառի նշանակությունը և կիրառման աստիճանը տարբեր համատեքստերում: Որպես տիպական համատեքստեր՝ *Lingvo* էլեկտրոնային բառարանում առանձնացված են համընդհանուր և հասարակական-արտադրական գործունեության ոլորտները. գիտություն՝ ֆիզիկա, բժշկագիտություն, տնտեսագիտություն, հոգեբանություն, իրավունք, ինֆորմատիկա և այլն: Մյուս կողմից, նշվում են նաև լեզվաբանական բնույթի համատեքստերի տեսակները՝ *խոսակցական, պաշտոնական, գրական, գրքային* և այլն: Ս. Գասպարյանի և Մ. Կիրակոսյանի կողմից կազմված բառարանի համառոտ շարադրանքում առանձնացվում են հետևյալ հիմնական ոլորտները՝ *գրականություն, տեխնիկա, ֆինանսներ, քաղաքականություն, իրավագիտություն, դիվանագիտություն, սպորտ, հոգևոր կյանք*: համատեքստերի նշված տիպերին կարելի է ավելացնել նաև այդ բառարանում տեղ գտած հետևյալ մասնավոր բնույթի տիպերը՝ *աշխարհագրություն, ավիացիա, արվեստ և այլն* [19]:

Մեր ուսումնասիրության խնդրի՝ ապագա ուսուցչի լեզվազգացողության զարգացման տեսանկյունից ևս արդյունավետ է համատեքստերի նմանատիպ դասակարգումը՝ համապատասխան նյութերը մասնագիտական և գեղարվեստական գրականության հարուստ գանձարանից ընտրելու միջոցով:

Նկատի ունենալով ուսանողների լեզվազգացողության նախնական մակարդակը՝ կարելի է ասել, որ լեզվազգացողությունը դրսևորվում է նախ և առաջ որևէ թեմայով խոսք կառուցելու համար անհրաժեշտ բառի ճիշտ ընտրությամբ՝ խոսքային շփման որոշակի իրավիճակին համապատասխան: Լեզվազգացողության ավելի բարձր մակարդակները ենթադրում են խոսքում հոմանիշների, հականիշների և համանունների կիրառում: Ուստի նպատակահարմար է ուսումնական տեքստերում ներառել նաև խոսքում ներմուծված յուրաքանչյուր նոր բառի *հոմանիշները, հականիշները, համանունները և այլն*:

Տարրական դասարանների մայրենիի դասերի ուկնդրման ժամանակ մենք հաճախ ենք նկատել, որ ուսուցիչները դժվարանում են աշակերտներին բացատրել ուսումնական նյութերում հանդիպող բառի նշանակությունը, ինչպես նաև դրա իմաստային

դրսևորումները տարբեր համատեքստերում: Հաճախ դրանք *գրաբարյան* բառեր են (օրինակ՝ *վասնզի, ի վերուստ*) կամ, ընդհակառակը, *նորաստեղծ* բառեր (օրինակ՝ *կայք, համացանց*): Երբեմն աշակերտների հարցերն առնչվում են օտար լեզուներից փոխառված (օրինակ՝ *կոմպյուտեր, ինտերնետ*) կամ գործածությունից դուրս եկած (օրինակ՝ *պիոներ, Խորհրդային Միություն*) բառերին և արտահայտություններին, ուստի ուսուցիչը պետք է քաջատեղյակ լինի և կարողանա բավարարել աշակերտի հետաքրքրասիրությունը:

Լեզվազգացողության զարգացման տեսակետից խոսք կառուցելու կարողության ձևավորման նպատակով առանձնակի դեր են կատարում նաև դարձվածքները, որոնց ուսանողը հանդիպում է խոսքում, կամ դրանց գործածման անհրաժեշտություն է ծագում:

Դասալսումների և մանկավարժական պրակտիկաների ընթացքում պարզեցինք, որ երբեմն ուսուցիչները, ավելի հաճախ՝ պրակտիկանտ ուսանողները խոսք կառուցելիս կամ որևէ նյութի շուրջ դատողություններ ձևակերպելիս դժվարանում են գործածել խոսքի բովանդակությանն առնչվող դարձվածքներ, որոնք օգնում են կրտսեր դպրոցականներին ըմբռնելու կապակցված խոսքի գաղափարը, ենթատեքստը: Առանց դրանց սովորողները դժվարանում են մտածել, զգալ հեղինակի արտահայտած մտքերը: Այս կարողության բացակայությունը մեծապես խոչընդոտում է լեզվազգացողության ձևավորմանը: Այսպես, թե՛ աշակերտները, թե՛ պրակտիկանտները չեն կարողանում հմտորեն տարբերել ազատ բառակապակցությունները դարձվածքներից, որոնք հանդիպում են ինչպես դասագրքերում, այնպես էլ լրացուցիչ ընթերցանության համար նախատեսված նյութերում:

Հայտնի է, որ դարձվածքները կայուն բառակապակցություններ են, որոնցում արտահայտվում են ժողովրդի պատմական հարուստ կենսափորձը, նրա մտածողությունը, իմաստությունը, հոգեկերտվածքը, պատկերացումները օբյեկտիվ աշխարհի առարկաների և երևույթների մասին: Բանն այն է, որ դարձվածքները սերտորեն առնչվում են առածներին, ասացվածքներին, իմաստալից կամ թևավոր խոսքերին: Վերջիններս, նույնպես արտահայտելով ժողովրդի մտածելակերպը, նրա իմաստությունը, հիմնականում նախադասություններ են՝ շարահյուսորեն վերլուծելի կառուց-

վածքներ, և տրամաբանորեն համապատասխանում են դատողությանը [10]: Իսկ դարձվածքների բաղադրիչները չունեն բառային անկախություն. դարձվածքը բառային մի ամբողջություն է և իմաստային ու շարահյուսական տեսակետից անտարրալուծելի [28, 50, 90]: Սա ևս լեզվամտածողության դրսևորման նրբություններից է:

Տարրական դասարանների աշակերտներին ավելի, քան միջին կամ ավագ դասարանների աշակերտներին, դժվար է բացատրել, որ որոշ դարձվածքներ ունեն իրենց բառային հոմանիշները. դրանք անհրաժեշտ է հիմնավորել մանկական գրականությունից ընտրված համապատասխան օրինակներով (օրինակ՝ *ականջ տանել* - ձանձրացնել, *աչքի զարնվել* - երևալ, *գլխի ընկնել* - կռահել, *ականջ դնել* - լսել, *աչքի ընկնել* - ուշադրություն գրավել, *գլուխ պահել* – աշխատանքի մեջ եռանդ չցուցաբերել, *գլուխ բերել* - ավարտել, *փշերի վրա նստած* – անհանգիստ, *աշխարհով մեկ լինել* - ուրախանալ և այլն): Սրանք մտածողության գործընթացի նրբություններ են, որոնք անհրաժեշտ են տարրական դասարանների ուսուցիչին: Նա դրանք պիտի ձեռք բերի թե՛ ուսումնառության տարիներին, թե՛ աշխատանքային գործունեության ընթացքում՝ զբաղվելով ինքնազարգացմամբ, հարստացնելով իր բառապաշարը, գիտելիքները՝ աշակերտների հետաքրքրասիրությունը բավարարելու և բոլոր *ինչուներին* համոզիչ ու փաստարկված պատասխանելու համար:

Այս առումով, յուրաքանչյուր դասանյութի բացատրություն փաստարկված ճառի մասնավոր ձև է: Ուստի դիտարկենք երիտասարդ ուսուցչի գործունեությանն առնչվող խնդիրները արդյունավետ փաստարկման տեսության և պրակտիկայի տեսանկյունից: Փաստարկման տեսությունն առավել ամբողջական և համոզիչ ներկայացված է Փաստարկման երևանյան դպրոցի հիմնադիր, ակադեմիկոս Գ.Ա. Բրուտյանի [11-16, 72] և պրոֆեսոր Ռ. Զ. Զիջյանի [86-89] աշխատանքներում:

Փաստարկման բոլոր հայտնի սահմանումներում, փաստորեն, առաջադրվել է կամ առնվազն նկատի է առնվել Գ.Ա. Բրուտյանի հետևյալ ձևակերպումը. «Փաստարկումն այնպիսի կշռադատություն է, որի ընթացքում առաջարկվում է որևէ դրույթ՝ որպես ապացուցման թեզիս. քննարկվում են այդ դրույթի ճշմարտացիության օգտին բերված փաստարկները, ինչպես նաև՝ դրույթի հակափաստարկները. արժեքավորվում են թեզիսը և ապացուցման հիմքերը. հերքվում է թեզիսի դեմ ներկայացված կամ

հնարավոր ներկայացվող դրույթը՝ հակաթեզիսը. ապացուցվում է թեզիսի ճշմարտացիությունը. ինչպես ապացուցողի, այնպես էլ ընդդիմախոսի մեջ համոզմունք է ստեղծվում թեզիսի ճշմարիտ և հակաթեզիսի սխալ լինելու վերաբերյալ. հիմնավորվում է թեզիսին հավանություն տալու խնդիրը. առաջ է քաշվում ընդդիմախոսին փաստարկողի համախոհը և նրա ծրագրերի մասնակիցը դարձնելու նպատակը» [14, էջ 200]: Երբեմն այս ձևակերպմանը հակադրվում են այն հիմքով, որ փաստարկման որոշ տարատեսակներում, օրինակ՝ մաթեմատիկական ապացույցում, վերոնշյալ տարրերի մեծամասնությունը պարզապես բացակայում է: Այդ բնույթի քննադատություններում անտեսում են, որ *փաստարկում* հասկացությունը, ինչպես նաև բնական լեզվի թերևս բոլոր հասկացությունները բազմիմաստ են, իսկ փաստարկման քննարկվող ձևակերպումը հնարավոր սահմանումներից ամենալայնն է այն առումով, որ ընդգրկում է փաստարկման բոլոր հայտնի տարատեսակները և բաղկացուցիչ տարրերը: Գ.Ա. Բրուտյանի փաստարկման մանրամասն սահմանմանը կարելի է տալ հետևյալ հակիրճ նկարագիրը. «*Փաստարկումը կշռադատության տեսակ է, որը նեղ իմաստով նույնական է տրամաբանական խիստ ապացույցին, իսկ լայն իմաստով իր մեջ ներգրավում է և՛ ապացույցը, և՛ հիմնավորումը, և՛ համոզմունքի ձևավորումը, և՛ դրդումը ակտիվ գործողության*» [12, էջ 15]:

Եթե փաստարկված ճառի վերոհիշյալ նպատակները համադրենք ապագա ուսուցչի՝ խոսք կառուցելու կարողության վրա խարսխված լեզվագագացողության ձևավորման ու զարգացման խնդիրներին, ապա դժվար չի լինի նկատել, որ մանկավարժական համա-լսարանի ուսանողի բազմաշերտ և հարուստ բառապաշարի առկայությունը փաստարկման տրամաբանական, ապացուցողական փուլի հենքն է: Սակայն եթե հարուստ բառապաշարը թույլ է տալիս ճշգրիտ և հիմնավոր շարադրելու դասանյութը, ապա այն նշանակալի դերակատարություն չունի փաստարկման հաջորդ փուլերում, երբ առաջին պլան է մղվում փաստարկման անժխտելիությունը և արտահայտչականությունը:

Դասանյութի մատչելի և պատկերավոր ուսումնասիրման համար, մանավանդ ցածր դասարաններում, խիստ կարևոր գործոն է դրա՝ ինչ-որ լավ ծանոթ մի բանի հետ համեմատելը՝ համադրելը: Այս հանգամանքը առաջնային պլան է մղում ավելի բարձր

մակարդակի խնդիրներ, քան զուտ բառապաշարի հարստացումն է: Ուստի պարզ է դառնում ուսանողների կողմից արտահայտչականության և անժխտելիության համալիր միջոցների յուրացման կարևորությունը՝ սեփական խոսքին համոզչություն հաղորդելու տեսանկյունից: Սա կապակցված խոսքի կառուցման ոլորտում ներառում է և՛ բազմիմաստ բառերի ոճական կիրառությունը, և՛ այլաբանության լեզուն, և՛ բառերի համադրման հիմունքներին վերաբերող գիտելիքները, և՛ դարձվածքների կիրառությունը, և՛ ասույթների լակոնիկ ու պարադոքսալ լեզուն, և՛ մանկավարժական գործունեությանը հարիր ճարտասանության տարրերը, և՛ տարրական գիտելիքները բառային զուգորդությունների մասին:

Վերադառնալով ուսանողների լեզվազգացողության զարգացմանը նպաստող բառապաշարի զարգացման հարցին՝ նշենք, որ մենք ուսանողներին առաջադրում ենք ուսումնական տեքստեր՝ որոշակի լեզվական միջոցի կամ դրանց խմբի յուրացման մակարդակն արձանագրելու համար:

Մենք բացահայտել ենք, որ ուսանողների լեզվազգացողության զարգացման, բառիմաստը ճիշտ ընկալելու և տեղին կիրառելու հմտություններ ձևավորելու համար արդյունավետ են այն ուսումնական տեքստերը, որոնց մեջ պարզորոշ մատնանշվում է յուրաքանչյուր համատեքստի տիպը (գեղարվեստական գրականություն, արվեստ, գիտություն, տեխնիկա և այլն), համատեքստում գործածված բառերի ոճաբանական շերտատումը (բազմիմաստ բառեր, հնաբանություններ, պատմաբառեր, գրաբարյան բառեր, օտարաբանություններ, նորաբանություններ, փոխառություններ, հեղինակային նորաբառեր և այլն):

Ստորև ներկայացվում են մեր կողմից կազմված և փորձարարության արդյունքում լրամշակված բազմաքայլ առաջադրանքներ՝ ուղղված ուսանողների կողմից գրաբարյան, օտարալեզու և հազվադեպ գործածվող բառերի իմաստի ընկալման մակարդակի որոշմանը՝ աստիճանաբար բարդացնելով առաջադրանքները: Օրինակ՝

Առաջադրանք 1.

ա. Ընդգծել գրաբարյան բառը:

Կարմիր գծից անդին, Թշնամիներ անթիվ: Ու հեռախոսը ֆրոնտից. Հազում է.

Շիֆր:

բ. Ընտրել գրաբարյան բառի իմաստին համապատասխանող տարբերակը.

անդին - *անգին, այնկողմնային, անհիմն, այլամտական:*

գ. Հիմնավորել առաջարկվող ընտրությունը՝ բառերը վերլուծելով բաղադրիչների:

դ. Կազմել մեկական նախադասություն առանձնացված բառով և նրա համարժեքով:

Առաջադրանք 2.

ա. Ընդգծել օտարալեզու բառը:

Այս միտքը հաճախ պարադոքս են կոչում, ըստ որի՝ մենք երջանկություն ենք գտնում այն ժամանակ, երբ դադարում ենք ակտիվորեն փնտրել այն:

բ. Ընտրել օտարալեզու բառի իմաստին համապատասխանող տարբերակը.

պարադոքս- *հակամարտություն, հակասություն, տարածայնություն,*

գ. Կազմել մեկական նախադասություն առանձնացված բառով և նրա համարժեքով:

Առաջադրանք 3.

ա. Ընդգծել հնաբանությունը:

Հնում փները լուսավորելու համար մոմը տեղադրում էին հափուկ պատվանդանի՝ աշտանակի վրա:

բ. Ընտրել հնաբանության իմաստն արտահայտող տարբերակը.

աշտանակ - *փոքր աշտարակ, հզոր աշտարակ, ճրագակալ, գործիք,*

գ. Կազմել մեկական նախադասություն առանձնացված բառով և նրա համարժեքով:

Այսպիսի առաջադրանքները թույլ են տալիս որոշել, թե կարողանում է արդյոք ուսանողը գտնել պահանջվող բառը, առաջարկվող տարբերակներից ընտրել դրա համարժեքը, հիմնավորել իր ընտրությունը և գործածել բառը նախադասության մեջ: Եթե ուսանողները հաջողությամբ կատարում են առաջադրանքները, հանձնարարվում են նոր՝ ավելի բարդ առաջադրանքներ: Քանի որ ուսանողների պատրաստվածության մակարդակը միատարր չէ, յուրաքանչյուր ուսանողի համար կազմվում են անհատական առաջադրանքներ՝ պայմանավորված նախորդ փուլի առաջադրանքների կատարման մակարդակով:

Առաջադրանքների պահանջներն աստիճանաբար բարդացնելով՝ մենք հասնում ենք ուսանողների կողմից բառիմաստի ընկալման ավելի բարձր մակարդակների: Այսպես օրինակ՝ գեղարվեստական տեքստում բառերը ճիշտ տեղադրելու կարողու-

թյուններ ձևավորելու նպատակով ուսանողներին առաջարկվում է բառախումբ՝ վեր թռչել, կողք, արտաբերել, շտապել, նետվել, սաթե, ցնցվել, աղիողորմ, հանկարծահաս, օրորվել, բրոնզագույն, արծաթ, համբուրել, ջրահարս, պաղ, բնակիչ, ափ, դուրս ցատկել, հանձնել, անկենդան: Հանձնարարվում է՝

- գրել բառախումբում ընդգրկված բառերի հոմանիշները,
- կետերը փոխարինել նախադասության իմաստն ամբողջացնող բառերով:
- բանավոր հիմնավորել տեղադրված բառերի ընտրությունը:

Ու հենց որ նա այդ խոսքը, ... մի ճիչ լսվեց, ճիչ, որ լսում են մարդիկ, երբ մեռնում է ծովի ... մեկը: Տեղից ... պատանի ձկնորսը, ... հյուղակից ու վազեց ծովափ: Սև ալիքները ... դեպի ափ՝ իրենց հետ մի մարմին բերելով, որ ... էլ ճերմակ էր: Փրփուրի պես ճերմակ էր այդ մարմինը, և ծաղկի նման... ալիքների վրա: Ալիքները ... նրան փրփուրներին, և ... առավ նրան փրփուրներից, ու պատանի ձկնորսն իր ոտքերի մոտ տեսավ փոքրիկ ... : Նա ... պառկած էր ձկնորսի ոտքերի առջև: Հեկեկալով, ինչպես հեկեկում են ... մեծ վշտից, ձկնորսը ... գեղնին ու սկսեց ... ջրահարսի ... ալ շուրթերը և շոյեց ... թաց մազերը: Ավազների վրա, ջրահարսի ... պառկած և կարծես ուրախությունից ... ձկնորսը ... ձեռքերով նրան իր կրծքին էր սեղմում:

Հաջորդ քայլով ուսանողներին հանձնարարել ենք կառուցել կապակցված խոսք՝ գործածելով բառերի առաջարկված խումբը: Նմանատիպ առաջադրանքներ մենք կազմում ենք՝ աստիճանաբար ընդգրկելով վերը բերված բոլոր համատեքստային դասակարգումները:

Այսպիսով, ապագա ուսուցչի լեզվազգացողության մակարդակը մեծապես պայմանավորված է նրա՝ կապակցված խոսք կառուցելու կարողությամբ, ինչի համար կարևոր նախադրյալ է լեզվի բոլոր շերտերի և դրանց տարաստիճան մակարդակների բավարար իմացությունը: Տեսական գիտելիքներից բացի, անհրաժեշտ պայմաններ են՝ հարուստ բառապաշարի առկայությունը (նորաբանություններ, հնաբանություններ, գրաբարյան, փոխառյալ բառեր և այլն), բառիմաստի ընկալումը, բազմիմաստ բառերի տարբեր իմաստների իմացությունը, բառերի ձևաիմաստային խմբերի, դարձվածքների, դարձվածային միավորների բացահայտումն ու մեկնաբանումը տարբեր համատեքստերում:

2.2. ԼԵԶՎԻ ԱՐՏԱՀԱՅՏՉԱՄԻՋՈՑՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ՈՐՊԵՍ

ԼԵԶՎԱԶԳԱՑՈՂՈՒԹՅԱՆ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԽԹԱՆԻՉ

Մեր հետազոտության ընթացքում հայոց լեզվի ոճական միջոցների հարուստ բազմազանությունից առանձնացրել ենք գեղարվեստական պատկերավորման այն միջոցները, որոնցով անհրաժեշտ է զինել ապագա մանկավարժներին՝ նախ նրանց լեզվազգացողությունը, ապա՝ խոսքային կարողություններն ու հմտությունները զարգացնելու նպատակով:

Ինչպես գիտենք, լեզվի պատկերավոր արտահայտությունները հարստացնում են խոսքը, բացահայտում առարկայի, երևույթի էական կողմերն իրենց գեղարվեստական կոնկրետության մեջ: Սակայն անհրաժեշտ է դրանցից օգտվել զգուշությամբ՝ խուսափելու համար պատկերավորման միջոցների ավելորդ կուտակումներից, որոնք վնասում են խոսքը՝ դարձնելով այն արհեստականորեն զարդարուն: Ինչպես իրավացիորեն նշել է Էդ. Ջրբաշյանը. «Երբեք չի կարելի թերագնահատել բառային պատկերների նշանակու-թյունը, եթե օգտագործվում են վարպետորեն: Դրանք այն կարևոր միջոցներից են, որոնց օգնությամբ գրողը հասնում է պատկերման ավելի մեծ կոնկրետության և կենդանության, նկարագրվող երևույթի ավելի բազմակողմանի բացահայտման, խոսքի գեղարվեստական հնչեղության, զգացմունքայնության: Դրանց դերը շատ ավելի էական է գեղարվեստական լեզվում. այստեղ նրանք հանդես են գալիս իբրև պատկերավոր մտածողության շոշափելի դրսևորումներ, այսինքն՝ անմիջաբար մասնակցում են պատկերի ստեղծմանը» [47, էջ 207]:

Տարրական դասարաններում աշխատող մանկավարժի խոսքը պիտի հարուստ լինի բազմիմաստ բառերով, հոմանիշներով, հականիշներով, գեղարվեստական պատկերավորման միջոցներով՝ մակդիրներ, այլաբերության բոլոր տեսակները՝ փոխաբերություն, փոխանունություն, համըմբռնում, համեմատություն, ինչպես նաև բառակրկնություն, զուգադրություն, հակադրություն, շրջուն շարադասություն: Անշուշտ, տարրական դպրոցի առարկայական չափորոշիչներով և մայրենիի ծրագրով սրանք նախատեսված չեն իբրև ուսումնասիրության նյութ, սակայն դրանք մտածողության տեսակները ձևավորող և խոսքում կիրառվող միջոցներ են և նշանակալի դեր են կատարում ապագա ուսուցչի մանկավարժական գործունեության ընթացքում:

Անառարկելի է, որ ուսուցիչը պետք է ամենայն մանրամասնությամբ ուսումնասիրի տարրական դասարանների ծրագրերը, դասագրքերում ընդգրկված բոլոր նյութերը, որպեսզի աշակերտների բանավոր խոսքի զարգացման և բառապաշարի հարստացման աշխատանքներն իրականացնի մեթոդապես ճիշտ: Մայրենի լեզվի դասագրքի, ինչպես նաև արտադասարանային ընթերցանության համար նախատեսված նյութերի թեմատիկ բաժիններին համապատասխան ուսումնական տեքստեր կազմելով՝ նա կարող է խթանել աշակերտների լեզվական մտածողությունը, լեզվազգացողությունը և ուղղորդել նրանց՝ կիրառելու պատկերավորման միջոցները սեփական խոսքում:

Ուսանողների լեզվազգացողության զարգացմանն ուղղված ուսումնական տեքստեր կազմելիս առաջնորդվել ենք հետևյալ հաջորդական քայլերով: Առաջին քայլով ուսանողներին հանձնարարել ենք բավականաչափ նախադասություն-օրինակներ, որոնց կատարման ընթացքում ուսանողը գործնականում կտիրապետի տվյալ պատկերավորման միջոցին: Այնուհետև առաջարկել ենք ուսումնական տեքստերի համալիր՝ պատկերավորման միջոցների խմբին տիրապետելու կարողություններ զարգացնելու նպատակով: Վերջին քայլով կազմել ենք թեստեր՝ ուսանողների գործնական կարողությունները ստուգելու և գնահատելու համար:

Բառիմաստների ուսումնասիրումը մենք նպատակահարմար ենք գտել սկսել բազմիմաստ բառերի յուրացումից:

Բազմիմաստ կոչվում են այն բառերը, որոնք արտահայտում են մեկից ավելի իմաստներ [45]:

1. **Թև** - թռչունի, մարդու, զորքի, ինքնաթիռի, շինության, զգեստի և այլն:
Օրինակ՝ ա). *Ինքնաթիռի թևի վրա օդի հոսքի ազդեցությամբ առաջանում է աերոդինամիկ ուժ:*
բ). *Ջորքի աջ թևը հեղքաշվեց՝ թշնամու զինվորներին ծուղակը գցելու մտադրությամբ:*
2. **Խաղ** - ժամանցի զբաղմունք, երգ, ոսկորների՝ իրար միանալու տեղը՝ հող, դերակատարում, լուսի երանգների հերթագայությունը:
Օրինակ՝ ա) *Երիտասարդ դերասանը հարցնում էր ընկերներին, թե ինչ տրպակություն է թողնում իր խաղը:*

բ) Երեկ լավ էր էսօրվանից, վաղվա օրից ծանծրացել եմ,

Մարդ շարունակ մեկ չի լինի. երգ – խաղերից ծանծրացել եմ [48]:

Մակդիրը քերականական իմաստով համընկնում է որոշի հետ: Սակայն որոշիչը ցույց է տալիս տրամաբանական բնորոշում, մինչդեռ մակդիրն այս կամ այն հասկանիշը ներկայացնում է իր պատկերավոր դրսևորմամբ՝ միաժամանակ արտահայտելով հուզական վերաբերմունք:

Օրինակ՝ ա) **Տիեզերական** դու բաժակ անհուն՝ ոսկի արբեցման և երանության,

Դու հրճվանքի, հրապույրների **հրեղեն** գինու դու անհուն օվկիան [25]:

բ) **Մշուշի միջից տեսիլ դյուրական**

Տեսնում եմ կրկին Նաիրին **տրտում**... [61]

Համեմատությունը երկու առարկաների կամ երևույթների համադրությունն է, որը կատարվում է նկարագրությունն ավելի պարզ և վառ դարձնելու համար. Համեմատության անդամները կապվում են *ինչպես, որպես, նման, իբրև, կարծես, ասես, պես, հանց, զերթ* և այլ կապական բառերով:

Օրինակ՝ ա) *Ուր մենք պիտի լինենք թվապա՝ ջրի՛ նման,*

Եվ լինենք կույր՝ կրակի պես... [49]

բ) *Գունապ էիր դու, ինչպես մահամերձ,*

Եվ չգիտեին շրթներդ խնդալ.

Եվ տխուր էին գգվանքները մեր,

Եվ սերդ, ինչպես լուսնահարի սեր,

Անկիրք էր այնպես ու սանտրիմենտալ [43]:

Փոխաբերությունը հենվում է երկու առարկաների կամ երևույթների նմանության վրա: Նմանեցնելով երկու առարկաներ՝ նրանցից մեկի անվան փոխարեն օգտագործվում է մյուսինը՝ նկատի ունենալով առաջինը: Ի տարբերություն համեմատությունների, փոխաբերության մեջ համեմատվող անդամը բացակայում է. այն փոխարինվում է այլաբերական իմաստ արտահայտող բառով:

Օրինակ՝ ա) *Հայոց վիշտը՝ անհուն մի ծով, Խավար մի ծով ահագին,*

Էն սև ծովում տառապելով՝ լող է տալիս իմ հոգին [24]:

բ) *Ու կըրակ առա հայոց հրդեհի կարմիր բոցերից,*

Էն խաղաղ ու պաղ երկնքի ծոցում վառեցի նորից
Մասիս ու Արան, Սիփանն ու Սըրմանդ,
Նեմրութ, Թանդուրեք [24]:

Փոխանունությունը այն այլաբերությունն է, որը հենվում է երկու առարկաների կամ երևույթների միջև եղած որևէ կապի, առնչության վրա:

Օրինակ՝ ա) Հառաչում է ողջ աշխարհը. Երազների մեջ են ընկնում՝
Կտրիճները քարացած, Էս աշխարհից վերացած [23]:

բ) Պուշկինը ազատատենչ, ըմբոստ ոգի էր: Պուշկինը ցարական ազնվապե-
տական ռեժիմի մղձավանջն էր: Եվ այսօր նրա անմահության առաջ
միլիոնավոր գլուխներ խոնարհվում են:

Շրջասություն. մարդուն կամ երևույթը ուղղակի անվանելու փոխարեն տրվում է նրա նկարագրական բնորոշումը բառակապակցության միջոցով:

Օրինակ՝ Գույների արքա - Մարտիրոս Սարյան, հիվանդ հանճարեղ պատանի - Միսաք Մեծարենց, բիրլիական լեռ - Արարատ, հայ նոր գրականության հիմնադիր - Խաչատուր Աբովյան, աշնան երգիչ - Վահան Տերյան [47]:

Չափազանցությունը առարկան կամ երևույթը չափազանցված ներկայացնելն է: Նրա արմատները գտնվում են հնագույն բանահյուսության մեջ, երբ ամեն ինչ ներկայացվում էր չափազանցված, հրաշափառն պատկերացումներով:

Օրինակ՝ Ես նայում էի հուսահատ Կուրակվում էր կրծքում իմ տոչոր
Ու ճշում էր հոգիս խանդից Ահռելի ու սև մի սամում, -
Եվ ուզում էր հոգիս նզովված Ես արդեն- մի վագր էի չար,
Տիեզերքն ու կյանքը քանդի: Փոթորիկ էի ես անհուն [43] :

Նվազաբերությունը հակառակ է **չափազանցությանը**. առարկան կամ երևույթը ներկայացվում է փոքրացված, նվազեցված: Նվազաբերությունը և չափազանցությունը հաճախ գործածվում են զուգակցված. միաժամանակ մի երևույթի չափերը մեծացվում են, մյուսինը՝ փոքրացվում՝ հակադրության միջոցով սաստկացնելով պատկերավորու-
թյունը:

Օրինակ՝ ա) Ու հանկարծ այնտեղից, փոշուց, Բյուրավոր բանականեր ելան՝

*Ուր քրտինքը մնաց մի պահ -
բ) Երագում էր Համոն կիսաքուն
Օրորվում էր մեղկ հոգում*

*Վիթխարի, համարձակ, անահ ...
Աշխարհը- շոգ մի անկյուն՝
- Առավոտ, Կեսօր, Իրիկուն... [43]*

Անձնավորումը գեղարվեստական պատկերավորման միջոցներից մեկն է, ոճական հնարանք. կարելի է ասել, որ անձնավորումը հիմնականում բայով արտահայտված փոխաբերությունն է, երբ բնության երևույթներն ու կենդանիները օժտվում են մարդկային հատկանիշներով:

Օրինակ՝ *Մի եղևնի է կանգնած միայնակ
Սառը հյուսիսում՝ բարձունքի վրա: Ու երագին մի արմավ է տեսնում,
Նիրհում է: Քնքույշ, ցուլուն ու ճերմակ Թախծում է լռին, մենակ երագում,
Ձյունից է հյուսած հագուստը նրա: Արևից այրված սեպ ժայռի վրա ... [30]*

Այլաբանությունը նման է անձնավորմանը, այն տարբերությամբ միայն, որ այլաբանությունը պարունակում է գիտակցված նպատակ՝ բնության և կենդանիների «մարդկայնացման» միջոցով ակնարկելու մարդկային կյանքի մասին. ընթերցողը պետք է կռահի պատկերի ներքին, թաքնված իմաստը: Իսկ դրա համար նա պետք է ունենա և՛ համապատասխան իմացություններ, և՛ կարողություններ, հետևապես և՛ զարգացած լեզվազգացողություն: Երբեմն ամբողջ երկեր կառուցվում են այս սկզբունքով (բոլոր առակները, որոշ հեքիաթներ, լեգենդներ, միջնադարյան տաղերը վարդի, բլբուլի ու սոխակի մասին և այլն): Այլաբանությունը լավագույնս դրսևորված է, մասնավորապես, Նահապետ Քուչակի հայրեններում, Գրիգոր Նարեկացու տաղերում և «Մատյան ողբերգության» պոեմում:

Օրինակ՝ *Գոհար վարդն էր շղարշ առել
Արփիական վես վարսերից.
Ծավալվում էր հուսկ վերևում՝ վարսերից վեր,
Ծաղկածիծաղ ծովն երկնային [40]:*

Բառակրկնությունը միևնույն բառի կամ բառակապակցության կրկնությունն է, սակայն, ինչպես գիտենք, անհարկի բառակրկնությունները մեծապես վնասում են խոսքին, իսկ գիտակցաբար կրկնելը կերպարին, հասկացությանը հաղորդում է սաստկություն և դրանով իսկ շեշտում հեղինակի այս կամ այն միտումը:

Օրինակ՝

Քո երջանկությամբ, քո իմաստությամբ, քո հավերժությամբ հարբեցրո՛ւ ինձ...:

Հարբեցրո՛ւ ինձ, հարբեցրո՛ւ ինձ, քո հավերժությամբ հարբեցրո՛ւ ինձ ... [25]

Առաջադրանքների ներքոբերյալ համախումբը մշակվել է ուսանողների լեզվամտածողության ու լեզվազգացողության զարգացման նպատակով՝ լեզվի արտահայտչական միջոցների մասին տեսական գիտելիքները ամրապնդելու, բառագործածության հմտություններ մշակելու ու զարգացնելու համատեքստում:

Առաջադրանքների համալիրը կազմվել է պարզից դեպի բարդը գնացող սկզբունքով՝ նկատի ունենալով *մանկավարժություն և տարրական ուսուցման մեթոդիկա* բաժնում կուրսից կուրս ուսանողների շարժընթացի հիմքում ձևավորված լեզվամտածողության, մայրենիի դասավանդման նպատակներն ու բովանդակությունը, ուսանողների ճանաչողական հետաքրքրություններն ու մասնագիտական բազմաբաղադրիչ կոմպետենցիաները: Այսպես, 1-4-րդ առաջադրանքները պարունակում են պատկերավորման մեկական միջոց, իսկ 5-8 - ը՝ մեկից ավելի միջոցներ: Ուսանողների պատրաստվածության մակարդակը և պատկերավորման միջոցները կիրառելու կարողությունները որոշելու նպատակով առաջարկվում է յուրաքանչյուր ուսանողի հանձնարարել անհատական առաջադրանք:

Առաջադրանք1. Նշե՛ք բնագրում առկա համեմատությունները: Նախադասություններից դո՛ւրս գրեք հոմանշային զույգ ունեցող բառերը: Դրանք գործածե՛ք մտքով իրար լրացնող նախադասություններում:

1.1 *Խորասուզվեցի տաք շոկոլադի գոլորշիների մեջ՝ մի քանի հարևանցի ակնարկ նեպելով դիմացի սեղանին, որի սպիտակ սփռոցը հայելու նման արտացոլում էր անձանդուհու փարիզյան փոքրիկ քթիկը, ժապավենի նման գծագրված նուրբ շրթունքները [62] :*

1.2 *Մոսկվայում մի տարի առաջ մի բան իջավ ինձ վրա և հրաշեկ լավայի նման թանձրացավ ինձանում [62]:*

1.3 *Եվ հողմերն ահեղ նժույգների պես սանձարձակ, վայրի արշավում էին... [25]*

1.4 *Բարեկամներից հեռո՛ւ տար դու ինձ, որոնք անկշտում մժղուկների պես հեյրևում են քեզ, երբ արյուն ունես ... [25]:*

1.5 Ես դա լավ գիտեմ, և ինձ թվում է՝ գիշերվա այս լռության մեջ լսում եմ քո քայլերը, տեսնում եմ քո աչքերը, որ փայլում են աստղերի պես ձմեռային գիշերում: Անձրևի նման լալիս են անվերջ այն հնչյունները մեղմ ու միաձայն պատի հետևում և իմ հոգու մեջ [43]:

1.6 Քո մազերի ցնորական փայլը պայծառ,
Քո ժպիտը թունոտ ծաղկանց բույրի նման
Ժայռից իջնող ջրվեժի պես առափարհոս ...
Որ տիրաբար արբեցնելով մահ է բերում... [61]

Առաջադրանք 2. Նշե՛ք բնագրում առկա փոխանունությունները: Նախադասությունից դո՛ւրս բերեք հոմանշային զույգ ունեցող բառերը: Դրանք գործածե՛ք մտքով իրար լրացնող նախադասություններում:

2.1 Անգլիայի դերասանական արվեստի գայիսունը հետզհետե բարձրացրին երեք մեծ դերասաններ՝ Մեկրեդեն, Քեմբլը և Էդմոնդ Քինը [62]:

2.2 Սաստիկ ճնշումն ու հալածանքը կատաղեցրեց, դուրս կանչեց ժողովրդի քաջերին:

2.3 Քաղաքի գործարաններից հինգը արդեն կատարել են իրենց տարեկան արտադրական պլանները:

2.4 Նա այն ժամանակ հասկացավ, որ այդ խոսքերն իրեն են վերաբերում, երբ ծայն փվողն ու մյուսները արդեն հեռացել էին:

Առաջադրանք 3. Նշե՛ք նախադասություններում գործածված փոխաբերությունները: Նախադասություններից դո՛ւրս գրեք հոմանշային զույգ ունեցող բառերը: Դրանք գործածե՛ք մտքով իրար լրացնող նախադասություններում:

3.1 Վերջին ամիսներին ծանր աշխատանքից և իրար հաջորդող, իրար հակազդող տպավորություններից բարերար քունը, որ առհասարակ քիչ էր այցելում ինձ, բոլորովին հեռացել էր ինձանից [62]:

3.2 Մի բան ևս, որ մնացել է մինչև այժմ հիշողությանս մեջ այդ օթևանից, հնչեղ գոնգն էրփոքրիկ պարտեզի ճիշտ մուտքի առաջ, որի խորհրդավոր ու կերկերուն ղողանջը մեծաբարբառ հայտարարում էր իմ այցելուների մասին՝ միշտ խանգարելով խաղաղ բնակարանիս բարկ մթնոլորտը [62]:

- 3.3 Հանկարծ օդը պատռվեց վայրենի սուլոցով, և ուղիղ դիմացի շենքի դռանը պայթեց մի մեծ ռումբ [62] :
- 3.4 Առավոտյան զվարթ նախաճաշի միջոցին Աբելյանը բոլորովին գրավեց ինձ ոչ այնքան իր վարվելակերպով, որքան իր պարզ անսեթևեթությամբ ... [62]:
- 3.5 Եվ քանի որ ամենից առաջ պետք էր քննենել իմ ուշադրությունը, հարգելի զույգը ջանք չէր խնայում ենթակա պահելու ինձ միշտ Մարիի հմայքին ... [62]:
- 3.6. Անցյալի փոշիներից հայտնաբերված մի Հոմերոս, օրինակ, կամ մի Պլատոն բավական եղան փարատելու միջնադարյան խավարը և հելլենական կուլտուրայի առաջին ծանոթությունից ոգևորված՝ մարդկությունը զգաց, որ կյանքը կարող է գեղեցիկ լինել, և աշխարհը՝ այլ բան, քան մի արցունքի հովիտ... [62]:

Առաջադրանք 4. Նշե՛ք բնագրում առկա շրջասությունները: Դո՛ւրս գրեք հոմանշային զույգ ունեցող բառերը: Դրանք գործածե՛ք նմանատիպ նախադասություններում:

- 4.1 Եվ ոչ անգամ **Լոռու պայծառ երգիչ** Բայց նա կգա - լեզուն այս երկաթյա բերքի Թումանյանի բարբառը գեղջկական, - Եվ խոհերի այս խոր ու երկարակամ [43]:
- 4.2 Սիմոնը նայեց գորգին, ուրքերին. Աղունը դարձյալ ճիշտ էր, և շատ սրտնեղեց, քանի որ **մեծ իրավացին** ինքն էր, բայց **փաստական ճիշտը**՝ Աղունը [35]:
- 4.3 Աշխարհից հեռու մի գյուղում, եղեգնյա մի սրինգ կտրած, Արև է երգել ու գարուն այս **հիվանդ, հանճարեղ պատանին** [43]:
- 4.4 Ախ, երբ պիտի մաքրե Հերակլն **ավգյան գոմերն** աշխարհի, Որ Արարատն այս կողմ հրեն վաղվա հողմերն աշխարհի [42]:

Առաջադրանք 5. Նշե՛ք նախադասություններում գործածված մակդիրները և փոխաբերությունները: Դո՛ւրս գրեք հոմանշային զույգ ունեցող բառերը: Դրանք գործածե՛ք կապակցված խոսքում:

- 5.1 Ադամամութը նոր էր սկսվում. նկուղի պատուհանից տեսա հիվանդ երկինքը, որի վրա փորձում էր ժպտալ մի ցավագար արշալույս [62]:
- 5.2 Այդքան անարծաթ և այդքան ազնիվ մի սրտի դեռ չեմ հանդիպել իմ կյանքում ...:
- 5.3 Տենդոտ քայլերով ման եկա վագոնի միջանցքում, մինչև անցավ գիշերը, և սառած պատուհաններից ներս թափանցեց մի նոր առավոտ՝ առաջին տառը անհանգիստ կյանքիս մի նոր հատվածի, սկիզբը նոր հոգսերի, նոր քարավանի, նոր հույզերի, նոր

հաղթանակի և, ով գիտե, գուցե մի նոր հիասթափության ...[62]:

5.4 Եվ հիշում եմ միշտ քո անմոռաց զրույցները, և քո համբերանքի չիբուխի խաղաղ ծուխը աչքիս առջևն է դեռ, և քո հանգիստ, հնամենի ձայնը ականջումս է տակավին [26]:

5.5 Նեղ ձորերի մեջ գալարվում էին և արմավենու անտառներում կույս հեծեծում էին հողմերը տխուր ... [25]:

5.6 Դո՛ւ, կախա՛րդ ուղի, հավիտյան անհայտ, հավիտյան դյուրթող իմ նոր հայրենիք ... :

5.7 Խոլ քարավանը նրա խոհերի՝ բազենների պես ծեծկված մրրկով, սլանում էին խոփվ ու ցրիվ՝ մի լույսհանգրվան գտնելու հեքով [25]:

Առաջադրանք 6. Ընդգծե՛ք բնագրում առկա փոխանունություններն ու փոխաբերությունները: Նախադասությունից դո՛ւրս գրեք հոմանշային զույգ ունեցող բառերը: Դրանք գործածե՛ք կապակցված խոսքում:

Դերասանական արվեստի հին ու նոր ուղղությունները Փափագյանը ենթարկել է իր անհատական տարերքին ու ազգային խառնվածքին, ստեղծել միայն իրեն հատուկ բացառիկ բեմական բնավորություն՝ պլաստիկորեն ամբողջական, պարզ, պոռթկումների շեշտվածությամբ, տարերքի ու չափի ներդաշնակությամբ, զգացմունքների անսպասելի համոզիչ դրսևորումներով: Շեքսպիրյան կերպարները դիտելով անտիկ ողբերգության և իտալական Վերածննդի արվեստի լույսով՝ Փափագյանը նրանց հաղորդել է նաև նարեկյան խորհրդապաշտության շունչն ու իր ժողովրդի քաղաքակրթության պատմությունը կրող և նոր դարի տազնապները վերապրած հայ մտավորականի աշխարհայացքը: Նրա ստեղծած կերպարներն անսովոր անհատներ են՝ միջավայրից վեր, ողբերգական ու հեզնական, մարդկային, կենսական, մեծ լիցքով, զուսպ, գեղարվեստորեն հմայիչ: Փափագյանի գրական երկերում օրգանապես ներհյուսված են մեծ ճշմարտություններն ու երևակայելի մի աշխարհ, որի հերոսն ինքն է՝ տեսած ու ապրած իրականությամբ, արկածներով, սրամտությամբ, նուրբ ու պատկերավոր բնութագրումներով, արվեստի և իրականության խոր դիտարկումներով [62]:

Առաջադրանք 7. Որոշե՛ք բնագրում գործածված նվազաբերությունները, չափազանցությունները, հակադրությունները: Դո՛ւրս գրեք հոմանշային զույգ ունեցող բառերը և գործածե՛ք փոքրածավալ կապակցված խոսքում:

Սասադին նայեց շուրջը խորունկ ու հեփաքրքիր հայացքով. նայեց երկնքի կապույտ վրանին՝ արշալույսի մեջ թաթախուն, ոսկու մեջ ճախրող թռչուններով: Նայեց այնպես զարմացած և սքանչացած. «Այո՛, հրաշք է աշխարհը, հեքիաթ է, գեղեցիկ և անհուն զարմանալի: Եվ ամեն օր նայում եմ աշխարհին և ամեն օր զարմացած, կարծես առաջին անգամն եմ տեսնում աշխարհը. - աշխարհը՝ առօրյա և միշտ հիասքանչ, աշխարհը՝ հնօրյա և միշտ նորաստեղծ, հավիտենական մի անծանոթ հրապույրով առինքնող»: Սասադին նորից նայեց աշխարհին՝ փարերքի այս բազմազան ու հրաշագան խաղին, երբ աչքին ընկավ երկու փայտակ, որ կարմիր փոփոկներով շրջում էին կանաչ մարգերի վրա, քաղցր գըլգըվալով, և նորից խոսեց իր սրտում: «Կախարդված է աշխարհը, և բոլոր իրերը հմայված են մի անտեսանելի վիուկի դյուխական գավազանով, և հեքիաթացած է ամեն բան: Աշխարհը գլխիվայր հոսում է, քայքայվում է ու ձևալուծվում, և ի՞նչն է, որ նորից կերպում է ու կաղապարում այս հոյակապ աշխարհը, և մեր հոգու շուրջը փռում այս հրաշքն ու հեթիաթը: Ո՞վ ստիպեց եղնիկին, որ պապակ սրտով մագլցի սեպ ժայռերը՝ եղջուրները քարերին փշրելով ու փարփալից մոնջյունով թավուրները թինդ հանե: Ո՞վ ստիպեց, որ վարդը ճեղքե իր զմրուխտյա զրահը և բուրե հեշտագին: Ո՞վ ստիպեց մարդուն, որ անհայտից բխե ձև ու հոգի առած՝ մտածելու և փառապելու համար. զգալու հուրը մեզ այրող ըղձանքի և չըփափագի երբե՛ք մեռնելու: Ո՞վ սեր, դո՛ւ անպարտելի ստիպմունք, դո՛ւ քաղցր բռնություն. ես վաղո՛ւց ճանաչում եմ քեզ: Սակայն բնավ չհասկացա քո խորքն ու խորհուրդը.. Եվ տեսանողի հոգով նախազգաց Սասադին, որ այս վերջին գարունն է, որ ինքն ապրում է [26]:

Առաջադրանք 8. Նշե՛ք նախադասություններում գործածված համեմատությունները, անձնավորումները և մակդիրները: Նախադասությունից դո՛ւրս գրեք հոմանշային զույգ ունեցող բառերը: Դրանք գործածե՛ք նմանատիպ նախադասությունների մեջ:

8.1 Եվ լուսինն, ինչպես ջեննեթի մատաղ փերիի կուրծքը՝ չքնաղ, լուսավառ,

Մերթ ամաչելով պահվում էր ամպում և մերթ թրթռուն փայլում էր պայծառ:

8.2 Ծիածանաթև հավքերը իրար գուրգուրում էին քնքուշ մրմունջով:

8.3 Եվ քարավանը հյուսվում էր առաջ, և նրա վերև շողում էին վառ

Մանկան ժպիտով աստղերը ազատ, այն հավերժափայլ աստղերը գոհար:

- 8.4 Եվ կանչում էին նրան կաթոգին լույս թարթումները ոսկի աստղերի,
Եվ հոգին լցնում վսեմ ղողանջով երկնքի հազար բյուրեղ զանգերի:
- 8.5 Վճիպ գիշերին դյութական ցուքով փայլում էր ուղին փիրուզյա հեռվում,
Եվ քարավանը օրոր ու շորոր, քայլում է անդորր փիրուզյա հեռուն:
- 8.6 Գիշերն ահարկու՝ և՛ սև, և՛ հսկա մի չղջիկի պես թևերը փռեց ... :
- 8.7 Եվ հողմերն ահեղ՝ նժույգների պես՝ սանձարձակ, վայրի արշավում էին ... :
- 8.9 Հեծեծում էին հողմերը տխուր, որպես թե՛ մի սիրտ լաց լիներ անհույս ... :
- 8.10 Տա՛ր ինձ լուսազգեստ, օտար մի եզերք, հեռու, հեռավոր, մենավոր ափեր...:
- 8.11 Լռությա՛ն երկինք, խոսի՛ր դու ինձ հետ աստղերիդ լեզվով և ամոքի՛ր ինձ,
Գուրգուրի՛ր հոգիս՝ աշխարհից խոցված, մարդուց խայթված վիրավոր հոգիս:
- 8.12 Կյանքը երազ է, աշխարհը՝ հեքիաթ, ազգեր, սերունդներ- անցնող քարավան,
Որ հեքիաթի մեջ, վառ երազի հետ չվում է անտես դեպի գերեզման:
- 8.13 Եվ զեփյուռների սրինգները մեղմ գեղգեղում էին շարքիներն անուշ
Սիրո վերքերի, վշտոտ կարոտի և երազական թախծանքի քնքուշ:
- 8.14 Դու երազել ես աստղը հեռավոր, հրեշտակաթև շուշանն ըսպիտակ,
Որ քո վերքերին բալասան լինի, ոսկեշող երազ կյանքի ցավի տակ:
- 8.15 Իմ սե՛գ քարավան, գնա՛, մխրճվի՛ր անապատի մեջ՝ վայրի ու բոցոտ,
Եվ իջևանի՛ր այն պղնձացած շեկ ժայռերի տակ, գազանների մոտ [25]:

Ներկայացված վարժությունների կատարումից հետո ուսանողներին հանձնարարվում է կազմել 5-7 առաջադրանքից կազմված վարժությունների համակարգ՝ նույնատիպ, ապա՝ այլ առաջադրանքներով՝ նյութերն ընտրելով ինչպես հայ (արևելահայ, արևմտահայ), այնպես էլ թարգմանական գրականությունից: Այս աշխատանքները ոգևորում էին նրանց և «ստիպում» մինչև վերջ կարդալ ընտրված գրական ստեղծագործությունը՝ մոռանալով գիրքը ձեռքը վերցնելու կոնկրետ նպատակը, այն է՝ տեքստից ընտրել այն նախադասությունները, որոնցում գործածված է այս կամ այն պատկերավորման միջոցը:

Ուսանողների կազմած վարժությունների համակարգը ստուգելիս, նրանց կողմից տեքստերի ընտրությունը և առաջադրանքների ձևակերպումները դիտարկելիս մենք արձանագրեցինք, որ ուսանողները ոչ միայն ձեռք են բերել առաջարկված առաջա-

դրանքները կատարելու կարողություններ, այլև դրսևորել են ինքնատիպ լեզվամտածողություն և լեզվազգացողություն նույն լեզվարտահայտչամիջոցների շուրջ կիրառական և ամրակայող վարժություններ կազմելու, դրանք որոշակի նպատակներով խմբավորելու հմտություններ: Մենք սա համարում ենք ուսանողների լեզվամտածողության և լեզվազգացողության մակարդակի շոշափելի շարժընթաց:

Այսպիսով, բերված առաջադրանքների հաջորդականությունն ապահովում է ուսուցման գործընթացի կազմակերպումը *մադրչելիության* և *հաջորդականության սկզբունքներով*: Ամրապնդվում և զարգանում են նաև սովորողների տեսական գիտելիքներն ու բառագործածության կարողությունները՝ հող ստեղծելով լեզվամտածողության, լեզվազգացողության, հաղորդակցական կոմպետենցիաների զարգացման և, ինչը պակաս կարևոր չէ, նրանց ընթերցողական ճաշակի ձևավորման համար:

2.3. ԺՈՂՈՎՐԴԱԿԱՆ ՄԱՆՐԱՊԱՏՈՒՄ ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՌԻՍՈՒՄՆԱՍԻՐՄԱՆ ԵՎ ԼԵԶՎԱՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅԱՆ ԱՌՆՉՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Մանրապատում ստեղծագործություններն ամփոփում են ժողովրդի կենսափորձը, հոգեբանությունը, իմաստնությունը և հսկայական դեր են կատարում անհատի լեզվամտածողության և լեզվեզգացողության ձևավորման գործընթացում:

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

Հայտնի է, որ *առածները* ժողովրդի կողմից ստեղծված ու ժամանակի ընթացքում հղկված պատկերավոր այլաբանություններ են, որոնցով հարուստ են հեքիաթները, առակները մանկական բանաստեղծություններն ու պատմվածքները, ուստի ճիշտ ու տեղին մեջբերված առածը ուսուցչի խոսքը դարձնում է կենդանի՝ ստեղծելով աշխույժ

գրույցի նպաստավոր մթնոլորտ ոչ միայն աշակերտների, այլև մեծահասակ ու փորձառու ունկնդիրների միջավայրում: Բերենք առաձների մի քանի օրինակ [34]:

1. *Թա՛ն ունեցիր, ճանճը Բաղդադից կգա:*
2. *Ջուրը գա, ջաղացն աղա, խենթն ուրի, ելնի խաղա:*
3. *Մարդ մարդու երեսին է նայում, աստված՝ սրտին:*
4. *Ջուռնաչին մորուք չի պահի:*
5. *Էջը դարի, ձին ուրի:*
6. *Խելքը բնովի է, ոչ թե գնովի:*
7. *Անուշ լեզուն մեղրից քաղցր է:*
8. *Կատակը բամբակ է, որ շափ բարակ մանես, կկտրվի:*
9. *Ինչ որ տաս ձեռքով, կտրանաս հոգով:*

Պատկերավոր արտահայտություններ են նաև *ասույթները*, որոնք առաձից ու ասացվածքից տարբերվում են տարիմաստությամբ, իսկ երբեմն՝ ոչ հանգավորմամբ: Ինչն այդ հատկանիշների բացահայտմամբ էլ այն նպաստում է ասույթներն ուսումնասիրողի լեզվամտածողության մակարդակի բացահայտմանը, հետագա զարգացմանն ու ձևավորմանը: Նկատի ունենալով, որ ասույթներն առավել եղանակավորված, հնչերանգային ավարտվածություն ունեցող, արտայտչականությամբ հագեցած միավորներ են՝ ուսանողների հետ համակարգված աշխատանք է իրականացվում ասույթների գաղափարի, մտքերի ենթաշերտերի մեջ թափանցելու կարողության ձևավորման և այդ հիմքի վրա նոր մտքեր ձևավորելու, բազմաթիվ ուղղություններով մտածելու, իրավիճակը մտապատկերմամբ ներկայացնելու՝ ուսանողների հմտությունների ձևավորման ուղղությամբ:

Ասույթներ սովորաբար ստեղծվում են նշանավոր մարդկանց կողմից. դրանց մեջ դրսևորվում են հեղինակի իմաստնությունը, մտածողությունը, դիրքորոշումները, աշխարհայացքը, կենսափորձը, որոնք հակիրճ և դիպուկ ձևակերպումների միջոցով դառնում են գրական ստեղծագործության որևէ հերոսի արտահայտած այս կամ այն միտքը: Ուսանողների ուշադրությունը հրավիրում ենք այն հանգամանքի վրա, որ ասույթներ են դարձել, օրինակ, Հ. Թումանյանի «*Թմկաբերդի առումը*» պոեմից՝ «*Ա՛խ, երանի՛ ով մարդ կըզա Ու մարդ կերթա անարար*», կամ Ավ. Իսահակյանի «*Աբու Լալա*

Մահարի» պոեմից՝ «Խարխուլ մակուկով հանձնվիր ծովին, քան թե հավադա կնոջ երդումին» տողերը: Այս տողերի քննարկման ճանապարհով ուսանողները բացահայտում են հեղինակների մտածողության շերտերը, դրանք դասակարգում են ըստ մտապատկերների, դիտարկում և ձևակերպում ասույթի հիմնական մտքի ատաղծը: Բերենք *ասույթների* մի քանի օրինակ [9]:

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

Ուսանողներն անգիր սովորում են այս և այլ ասույթներ և մեր հանձնարարությամբ գործածում դրանք կապակցված խոսքում իբրև նրա ողջ լեզվական կառույցի ատաղծ. ամբողջ խոսքը պետք է պարույրածև պտտվի ասույթի հիմնական մտքի՝ գաղափարի շուրջ՝ լրացնելով ու ընդարձակելով այն: Այս աշխատանքը ոչ միայն զարգացնում է ուսանողների լեզվամտածողությունը, այլև նրանց տալիս է ապագայում իրենց սաների հետ աշխատելու մեծ պաշար:

Առաձների, ասացվածքների ու ասույթների բավականաչափ մեծ պաշարն ապագա ուսուցչին կընձեռի իր խոսքը պատկերավոր և գրավիչ դարձնելու հնարավորություն: Տարրական դասարանի աշակերտին հասկանալի լեզվով մեկնաբանելով դրանք՝ նա եզրակացություն կատարելու դերը պետք է վերապահի նրանց՝ խթանելով

ինքնուրույն, ստեղծագործական մտածողությունը:

Սուկրատեսի՝ *«Ես գիտեմ, որ ոչինչ չգիտեմ»* պարզ խոստովանությունը խոր իմաստնություն, կարևոր խորհուրդ է պարունակում: Ուշագրավ է Հեգելի բանաձևը. *«Ազատությունը գիտակցված անհրաժեշտությունն է»*: Տպավորիչ է նաև սուրբ Պողոս-Պետրոսի բանաձևը. *«Գիտակցված մահն անմահություն է»*: Քրիստոսի՝ մարդկության ամենամեծ հոգևոր ուսուցչի խոսքի ճշգրիտ ըմբռնումը պահանջում է մտքի խորաթափանցություն: Ակնհայտ է մեկնության և ճշգրիտ ըմբռնման խնդիրը Քրիստոսի բարոյահոգևոր առակների հանդեպ: Այսպես՝ աշակերտները, ներկա լինելով մարդկանց հետ Քրիստոսի հերթական զրույցին, դիմել են նրան հետևյալ հարցով. *«Ինչո՞ւ ես առակներով խոսում նրանց հետ»*: Քրիստոսը պատասխանել է. *«Նրանց հետ առակներով եմ խոսում նրա համար, որ նայում են և չեն տեսնում, լսում են և չեն իմանում ու չեն հասկանում...»* [41, էջ 37]:

Ասացվածքների, առածների ու ասույթների մակարդակում ևս զգացվում է դրանց մեկնության անհրաժեշտությունը: Ուստի ուսուցչի ստույգ պարզաբանումները աշակերտին հնարավորություն կընձեռեն ոչ միայն ճշգրիտ ընկալելու, այլև ինքնուրույն մեկնաբանելու դրանց մեջ թաքնված ներքին միտքը:

Կրտսեր դպրոցականները արտասովոր հետաքրքրություն են ցուցաբերում *հանելուկների* հանդեպ: Հանելուկները հարուստ են հակադրություններով և համեմատություններով, մասնավորեցումներով և ընդհանրացումներով: Նրանց պատասխանների գուշակումը աշակերտներից պահանջում է վերացարկման ունակություն: Վերացարկման կարողությունը բարձրակարգ մտածողության բաղադրիչներից է, որի առկայությունը լեզվամտածողության զարգացման և ձևավորման բնութագրիչներից է:

Ուսանողների լեզվազգացողության ձևավորման նպատակով կիրառում ենք հանելուկի շուրջ աշխատանքի այնպիսի ձևեր, որոնց միջոցով ուսանողներն ամրակայում են բառի ուղիղ և փոխաբերական իմաստների մասին իրենց գիտելիքները, ձեռք են բերում բառիմաստը բացատրելու, բառարանային հոդվածն ընկալելու, նույն օրինակով այլ բառերի շուրջ բառարանային հոդված ձևակերպելու և այլ՝ լեզվամտածողության զարգացմանը նպաստող ունակություններ: Սրանք կարողություններ են, որոնց ձեռքբերման ընթացքը նպաստում է վերացական

մտածողության և լեզվազգացողության ձևավորմանը: Այս առումով շատ օգտակար կլինեն այնպիսի վարժությունները, որոնցում բառերն ընկալվում են նկարագրությունների միջոցով: Եթե հաշվի առնենք, որ հանելուկները միշտ շրջանակված են գեղեցիկ լեզվական թաղանթով, ապա դրանք կարող են լավ միջոց լինել նաև տարրական դասարանների աշակերտների լեզվազգացողության զարգացման համար: Հետաքրքիր են նաև այնպիսի վարժությունները, որոնցում պատասխանը ծածկագրված է նրա առանձին տարրերի մեջ: Այդ իսկ պատճառով հանելուկներն ու նշված վարժությունները կարող են հրաշալի նյութ դառնալ նաև աշակերտների լեզվամտածողության և լեզվազգացողության զարգացման համար:

Մենք կազմել ենք վարժությունների համակարգ և փորձարկել այն ուսումնական գործընթացում: Ներկայացնենք հանելուկների շուրջ իրականացվող առաջադրանքների մի քանի օրինակ, որոնք արդյունավետ են ինչպես ճանաչողական, այնպես էլ տարրա-կան դասարանների ապագա ուսուցչի լեզվազգացողության զարգացման տեսակետից:

Առաջադրանք 1. Գուշակի՛ր հանելուկը և վերականգնի՛ր բաց թողնված բառը՝ վերցնելով այն ընտրված պատասխանին կից բերված բառերից:

- | | |
|-----------------------------------|--------------------------------------|
| 1. Ծնվում է ու մեծանում, | Հետո նորից կյանք առած |
| Հենց նույն օրն էլ՝ մահանում, | ... շորեր է հագնում: (Ն. Շնորհալի) |
| ա) Արև - սիրուն, փայլուն, պայծառ, | բ) Լուսին - կապույտ, ճերմակ, շենշող |
| գ) Ծիածան - կամար, բարակ, կլոր | |
| 2. Ամբողջ օրը փանը մնում, | Հենց որ ... է տեսնում հանկարծ |
| Բեհեզ բարձի վրա քնում, | Բազեի պես որս է անում: (Ն. Շնորհալի) |

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

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

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

Սովորողների լեզվազգացողության զարգացմանը նպաստում են նաև երաժշտա-

կան խաղիկները, որոնց միջոցով (միջառարկայական կապ ստեղծելով մայրենիի և երաժշտության, մայրենիի և կերպարվեստի միջև) ուսուցիչը կկարողանա ներգործել երեխայի հոգեկան աշխարհի վրա՝ երաժշտության հնչյունների և խոսքային զուգորդումների ճանապարհով նպաստելով պատկերավոր արտահայտությունների ընկալմանն ու մտապահմանը: Այսպիսին է երաժշտության, երաժշտական խաղիկների միջոցով ապագա ուսուցչի, իսկ նրա միջոցով՝ նաև աշակերտի լեզվազգացողության զարգացման հոգեբանական մեխանիզմը: Ներկայացնենք մանկական երգեր, որոնց կիրառման միջոցով մենք փորձել ենք զարգացնել ուսանողների լեզվազգացողությունը միաժամանակ:

1.

Գնացե՛ք տեսե՛ք՝ ով է կերել այծը.
 Գնացին տեսան՝ գայլն է կերել այծը:
 Գայլն ու այծը,
 Այծն ու գայլը,
 Ձեզ՝ Բարեկենդան,
 Մեզ՝ բարի Ջափիկ:

3.

Գնացե՛ք տեսե՛ք՝ ով է կերել արջը.
 Գնացին տեսան՝ թուրն է կերել արջը:
 Թուրն ու արջը,
 Արջն ու գայլը,
 Գայլն ու այծը
 Ձեզ՝ Բարեկենդան,
 Մեզ՝ բարի Ջափիկ:

5.

Գնացե՛ք տեսե՛ք՝ ով է կերել ժանգը.
 Գնացին տեսան՝ հողն է կերել ժանգը:
 Հողն ու ժանգը,
 Ժանգն ու թուրը,

2.

Գնացե՛ք տեսե՛ք՝ ով է կերել գայլը.
 Գնացին տեսան՝ արջն է կերել գայլը:
 Արջն ու գայլը,
 Գայլն ու այծը,
 Ձեզ՝ Բարեկենդան,
 Մեզ՝ բարի Ջափիկ:

4.

Գնացե՛ք տեսե՛ք՝ ով է կերել թուրը.
 Գնացին տեսան՝ ժանգն է կերել թուրը:
 Թուրն ու արջը
 Արջն ու գայլը,
 Գայլն ու այծը,
 Ձեզ՝ Բարեկենդան,
 Մեզ՝ բարի Ջափիկ:

*Թուրն ու արջը,
Արջն ու գայլը,
Գայլն ու այծը,
Ձեզ՝ Բարեկենդան,
Մեզ՝ բարի Ջալիկ:*

Ապագա ուսուցչի լեզվազգացողության զարգացմանը մեծապես նպաստում են նաև ճարտասանական գիտելիքներն ու դրանք գործնականում կիրառելու կարողությունը: Ճարտասանական արվեստը հազարամյակների պատմություն ունի, սակայն մեր օրերում մասամբ պահպանվել է թերևս միայն բեմարվեստում, քաղաքականության և իրավաբանության ոլորտներում: Դրա որոշ տարրեր մենք հաջողությամբ կիրառել ենք նաև ուսուցման, հատկապես ապագա ուսուցչի պատրաստման գործընթացում: Չնայած տարրական դպրոցում ճարտասանության՝ հռետորական արվեստի տիրապետման ուղղությամբ ծրագրային աշխատանք նախատեսված չէ, սակայն կարևորվում է արտահայտիչ ընթերցանությունը՝ որպես կարգալու որակական հատկանիշ: Արտահայտիչ ընթերցանության կարողության ձևավորման ուղղությամբ իրականացվող աշխատանքների մեթոդական համակարգի հիմքում ստեղծագործության մեջ արտահայտված մտքերի, հերոսների մտածողության ընկալման կարողության բացահայտումն է: Հետևաբար արտահայտիչ խոսքի՝ իբրև հռետորական արվեստի տարրական մակարդակի տիրապետման ուղղությամբ սովորողների գործունեությունը ևս նպաստում է լեզվազգացողության ձևավորմանը:

Ինչպես գիտենք, հռետորական խոսքը պարունակում է արհեստականության, իսկ երբեմն՝ նաև կեղծիքի տարրեր, ինչն անընդունելի է տարրական դասարանների աշակերտների կողմից: Այսուհանդերձ, գոյություն ունի ճարտասանական մի հնար, որը կիրառելի է դպրոցում, մասնավորապես՝ տարրական դասարաններում: Մենք նկատի ունենք հռետորական հարցադրումը, որին կրտսեր դպրոցականները հանդիպում են մայրենիի դասագրքերի ստեղծագործություններում և արտադասարանային միջոցառումներին նախապատրաստվելիս, ինչը ենթադրում է այս ուղղությամբ ապագա դասվարների նախապատրաստություն, հատկապես գործնական կարողությունների ձևավորում:

Ուսանողների հետ ներքոբերյալ նախադասությունները քննարկելիս մենք եկանք այն եզրակացության, որ հենց իրենք որոշակի խնդիրներ ունեն հոետորական խոսքի տեսության և պրակտիկայի ոլորտներում, ուստի այդ ուղղությամբ աշխատանքի իրականացումը պարտադիր է. հոետորական խոսքի նրբերանգները հնարավոր չէ յուրացնել առանց զգայությունների, զգայական մտածողության և զգացմունքային մտածողության զարգացման որոշակի մակարդակի:

1. Կփոխե՞ս հայրական փունդ ուրիշի շքեղ դրյակի հեփ: 2. Իսկ ո՞վ չի ուրախանում իր հաջողություններով: 3. Կներե՞ս քո հայրենիքի թշնամուն: 4. Կօգնե՞ս նեղության մեջ գտնվող ընկերոջդ:

Հոետորական խոսքի զարգացմանը միտված այս հնարը հնարավորություն է տալիս նաև զգայական երանգ հաղորդելու ցանկացած պնդմանը՝ դրանով իսկ ընդգծելով նրա ճշմարտացիությունը: Ուստի ապագա ուսուցչի լեզվազգացողության զարգացման գործընթացում կարևորելով ճարտասանական կարողությունների ձևավորումը՝ մենք ուսանողներին առաջարկել ենք վարժություններ, որոնց բնագրերն ընտրվել են գեղարվեստական տարբեր ստեղծագործություններից:

2.4 ԹԱՐԳՄԱՆԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔԸ ՈՐՊԵՍ ԼԵԶՎԱՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏ ՀՆԱՐ

Հայ մշակույթում դարերի ընթացքում ձևավորվել են թարգմանական արվեստի հիանալի ավանդույթներ: Պատահական չէ, որ մեր տոնացույցում գոյություն ունի և մեծ շուքով նշվում է Թարգմանչաց օրը: Հայ ժողովուրդը եկեղեցիներ է կոչել թարգմանիչների անուններով, ճեմարաններ ու վարդապետարաններ, համալսարաններ է հիմնել՝ այդ սուրբ գործը արդյունավետ կատարելու համար: Անշուշտ, թարգմանական արվեստի դարավոր ավանդույթն իր դրական դերն է խաղացել ինչպես հայ գրականության ու գիտության ձևավորման պատմության մեջ, այնպես էլ հայ թարգմանական արվեստի գլուխգործոցներում: Համաշխարհային գրականությանը շատերը ծանոթանում են թարգմանությունների միջոցով: Ուստի միայն լեզվազգացողության բարձրագույն մակարդակը թարգմանչին կարող է հնարավորություն տալ ոչ միայն պահպանելու վարդի հիասքանչ պատկերը, ծովի ալիքների բախման թափը կամ իր հայրենիքի

համար կռվի ելնող զինվորի հայրենասիրական պողոթյունը, այլև մայրենի լեզվով փոխանցելու բնագիր լեզվի բույրն ու հրապույրը: Մտավորականի լեզվազացողության ամենախիստ քննությունը հատկապես պոետական խոսքի թարգմանությունն է: Թումանյանի հայտնի բնութագրությամբ պոետական գլուխգործոցի թարգմանությունը նման է ապակու տակ դրված վարդի: Ասվածի ապացույցն է Ա. Ս. Պուշկինի «Օլեգի երգը» պոեմի թումանյանական թարգմանությունը:

Ելնում է ահա Հըզոր Օլեգը

Խենթ խազարներից վրրեժ առնելու,

Նըրանց համարձակ հարձակման համար

Գյուղերը սըրի-հըրի մատնելու:

«Եթե թարգմանության իմաստային կողմը, մտային բովանդակությունը, «վարդին տեսանելի դարձնելը» տրամաբանությունն է ապահովում, - նշում է Գ. Բրուսյանը, - ապա վարդի բույրը կախված է լեզվի հարստությունից, լեզվական միջոցների ճկուն կիրառումից, բառի տեղին օգտագործումից, մտքին համապատասխան երանգներ գտնելուց» [11, էջ 270]:

Հայտնի է, որ տարրական դասարանների մայրենիի դասագրքերում ի թիվս հայրենական մանկական ստեղծագործությունների՝ զետեղված են նաև տարբեր լեզուներից թարգմանված ստեղծագործություններ, որոնք երբեմն համահունչ են հայերեն մտածողությանը, երբեմն՝ ոչ: Սակայն դրանց շուրջ կատարվող աշխատանքը (իբրև բացատրական ընթերցանության մեթոդի բաղադրիչ) տարրական դպրոցի ուսուցչից պահանջում է ընթերցած ստեղծագործության լեզվի և ոճի դիտարկում՝ կրտսեր դպրոցականին մատչելի մեկնաբանություններով: Այս հանգամանքը ենթադրում է աշխատանք՝ ուղղված ապագա դասվարների՝ լեզվի նրբություններն ընկալելու ու զգալու կարողությունների զարգացմանը, ինչը մենք իրականացնում ենք տարամակարդակ վարժությունների կատարման միջոցով:

Որոշ չափով մատչելի մեկնաբանելով ուսանող-թարգմանչի խնդիրը՝ կարելի է առանձնացնել թարգմանությանը ներկայացվող հիմնական պահանջները.

- ճշգրտորեն փոխանցել թարգմանվող տեքստի բովանդակությունը,
- հնարավորին չափ հարազատ մնալ բնագրի լեզվական ոճին,

- գտնել դիպուկ և համապատասխան բառեր, բառաձևեր ու արտահայտչամիջոցներ և դրանք ճշգրիտ գործածել՝ բնագրի հուզականությունն ու իմաստային նրբերանգները մայրենիով արտահայտելու համար:

Լեզվազգացողության զարգացման տեսանկյունից ուսանողների հետ իրականացվող աշխատանքի առաջին պահանջը հիմնարար բնույթ ունի, իսկ երկրորդը և երրորդը հնարավորություն են տալիս հասնելու լեզվազգացողության առավել բարձր աստիճանի:

Այս համատեքստում ուսանողներին հանձնարարվող տեքստի ճշգրիտ թարգմանության համար ևս անհրաժեշտ նախադրյալներ են թարգմանողի կողմից բնագրի նյութի լեզվաոճական նրբությունների ըմբռնումը և հեղինակի գործածած բառերի տարբեր իմաստների ճշգրիտ ընտրությունը: Ներկայացնենք մեր կողմից կազմված վարժությունների համակարգ, որը նպաստում է ուսանողների լեզվազգացողության զարգացմանն ու մակարդակի բացահայտմանը:

Վարժություն. Բաց թողնված բառերը լրացրե՛ք՝ օգտվելով ներկայացված տարբերակներից:

- 1) *Լցրո՛ւ, լցրո՛ւ գինին բաժակի մեջ զնգուն,*
Մենք ուրախ ենք նորից, երջանիկ ենք կյանքում.
Խմե՛նք առափ, խմե՛նք, չէ՞ որ կյանքում այս -
Միայն գինին չունի - ու փրփունջ: (Ջ. Բայրոն)

ա. Լուրջ // սփոփանք, **բ. փուչ // փխրություն**, գ. սուրբ // մեղքեր, դ. մունջ // հիացմունք:

- 2) *Երջանկություն, ընկեր մոռացվել են անհետ,*
Սակայն ազնիվ գինին մնացել է մեզ հետ.
Երբ փենչերն էլ մարեն մեր - պահին,
Մեզ ավելի հաստատ - գինին: (Ջ. Բայրոն)

ա. Վերելքի // կմերձանա, **բ. ծերության // կընկերանա**, գ. իմաստուն // կենթարկվի, դ. երջանիկ // կհասկանա:

- 3) *Իսկ երբ իջնի հանկարծ մեր սրտերին թախիժ,*
Լուսապայծառ գինին մեզ թև կտա նորից ...

Ջրհորում չէ խորունկ կյանքի - մեծ,

Այլ բաժակում այս վառ, - - անկեղծ: (Զ. Բայրոն)

ա. Արժեքը // որպես նվեր, **բ. իմաստը // ԼԳՎԱԾ զԻՆՈՎ**, գ. նվերը // ԼԳՎԱԾ սիրով,
դ. հաճույքը // բախտի նվեր:

4) *Թե խաղողը պայծառ ԼԳՎԻ հյուսով ոսկի,*

Այնպեղ վերջն է ամեն վշտի, տառապանքի,

Իսկ երբ մեռնենք էլ մենք, չենք - ոչինչ,

Միայն գինու համար գուցե - մի քիչ: (Զ. Բայրոն)

ա. Կորցնի//լացենք, **բ. ավստսա//տխրենք**, գ. աղաչի//հուզվենք, դ. ուզի//տենչանք:

Համատեքստերը ճշգրիտ ըմբռնելու և դրանցից արդյունավետ օգտվելու կարողություններ զարգացնելու նպատակով ուսանողներին հանձնարարվում են նաև տարաբնույթ թարգմանական առաջադրանքներ: Վերջիններիս կիրառումը ուսուցման գործընթացում նպաստում է սովորողի մտահորիզոնի ընդլայնմանը, դաստիարակում ճանաչողական հետաքրքրություններ ոչ միայն մայրենի, այլև օտար լեզուների հանդեպ: Թարգմանելու ընթացքում բառերի, արտահայտությունների, քերականական կառույցների համեմատական վերլուծությունը զարգացնում է սովորողի լեզվազգացողությունը, ինչն էլ անդրադառնում է նրա գեղագիտական ճաշակի ձևավորման, խոսքի մշակույթի զարգացման, մայրենի լեզվի հարստության գիտակցման վրա: Այսպես, մատչելիության տեսանկյունից նպատակահարմար են, օրինակ՝ Ս. Միխալկովի արձակ առակները, որոնք երկխոսություններ են՝ գրված պարզ, խոսակցական ոճով:

Օրինակ՝

ДРУЗЬЯ В ПОХОДЕ

Сговорились Лиса, Бобр и Кабан пойти вместе в дальний поход: по лесам, по горам побродить, новые места посмотреть. Собрались они и пошли. Шли, шли, дошли до реки. Через речку мостик перекинут. Втроём не пройдёшь, надо по одному перебираться.

— Ступай ты первый! — сказал Бобру Кабан. — Ты старше, тебе почёт!

— Правильно. Пусть Бобр первый идёт! — согласилась Лиса.

Бобр пошёл. Вдруг мостик под ним провалился, Бобр полетел в воду.

— Ах, беда! Беда! — завопила Лиса. — Кабан, прыгай в воду, спасай Бобра.

Пропадёт наш Бобр! Скорей! Скорей!

— Сама за ним прыгай! — прохрюкал Кабан. — Я бы рад, да боюсь в холодной воде простудиться.

— Спасибо вам, я уж как-нибудь сам. Я ведь плаваю, — слышался из-под мостика голос Бобра.

Вылез Бобр на берег, откашлялся, отряхнулся.

— Вот и чудесно! — обрадовались Лиса и Кабан. — Пошли дальше.

— Ну нет! — твёрдо сказал Бобр. — С вами пропадёшь!

НОС

— Простите за любопытство, но меня очень заинтересовал ваш нос! — обратился к Слону Баран.

— Вы, вероятно, хотели сказать — хобот? — вежливо поправил его Слон.

— Нет! Именно — нос! — воскликнул Баран. — Ведь ваш так называемый хобот, как по занимаемому им положению относительно глаз и рта, а также по отдельным функциям, присущим только носу, ваш, я повторяю, «хобот» есть не что иное, как нос! Но, с другой стороны, длина и подвижность вашего носа напоминают, извините за сравнение, большой хвост!

Слон усмехнулся.

— Не поэтому ли, — продолжал Баран, — как внешний вид, так и поведение, если можно так выразиться, вашего органа, являющегося, как я уже отметил выше, носом, похожим на хвост, не могут не вызвать законного недоумения...

— Возможно! — перебил Барана Слон. — Но я постараюсь дать вам по этому поводу разъяснение. Видите ли, у нас, слонов, имеется серьёзный физический недостаток — короткая шея. Этот наш недостаток компенсируется в известной степени хоботом. Попытаюсь доказать вам это наглядным примером...

Слон сорвал хоботом с дерева веточку, затем окунул хобот в ручей, набрал воду и

пустил фонтан.

— Надеюсь, вам теперь понятно, — сказал Слон, — что мой хобот есть следствие приспособляемости организма.

— Благодарю вас! — ответил Баран. — Теперь я могу, наконец, приступить к работе над своей диссертацией.

Գործնականում, հաշվի առնելով ուսանողների լեզվական իրական մակարդակը, նրանց առաջարկվել է ռուսերենից թարգմանել հանրաճանաչ մանկական երգեր, առակներ, կարճ պատմվածքներ և այլն: Մատչելիության առումով հանձնարարելի են նաև մանկական մուլտֆիլմերից հայտնի կատակ-երգերը, ինչպես օրինակ՝

ПЕСЕНЬКА ЛЬВЕНКА И ЧЕРЕПАХИ

<i>Я на солнышке лежу,</i>	<i>Рядом львенок лежит</i>
<i>Я на солнышко гляжу,</i>	<i>И ушами шевелит,</i>
<i>Все лежу и лежу</i>	<i>Только я - все лежу</i>
<i>И на солнышко гляжу.</i>	<i>И на солнышко гляжу.</i>

Крокодил-дил-дил идет.

Носорог-рог-рог идет.

Только я - все лежу

И на солнышко гляжу.

Ստորև ներկայացվում է «Առյուծիկի և կրիայի երգի» թարգմանությունը, որ կատարել են ուսանողները և պրակտիկայի ժամանակ սովորեցրել աշակերտներին:

ԱՌՅՈՒԾԻԿԻ և ԿՐԻԱՅԻ ԵՐԳԸ

<i>Ես պառկել եմ արևի տակ,</i>	<i>Իսկ իմ կողքին առյուծիկն է:</i>
<i>Ես նայում եմ արևին,</i>	<i>նա շարժում է ականջները,</i>
<i>պառկել եմ ու պառկել</i>	<i>իսկ ես դեռ պառկած եմ</i>
<i>ու նայում եմ արևին:</i>	<i>ու նայում եմ արևին:</i>

Կոկորդիլոս-լոս-լոսն է գնում,

ոնգեղջյուր-յուր-յուրն է գնում:

իսկ ես դեռ պառկած եմ

ու նայում եմ արևին:

Այս մանկական երգերի ուսուցումից առաջ ուսանողները մեր հանձնարարությամբ աշակերտներին առաջարկեցին դիտել նշված մուլտիպլիկացիոն նկարը՝ երկու անգամ լսելով ուսուցանվելիք երգը: Նշենք, որ երրորդ դասարանների աշակերտների մեծ մասն այս երգի ռուսերեն տարբերակը գիտեր, շատերը՝ ոչ ամբողջությամբ: Երգը լսելուց, երգելուց հետո մենք որոշեցինք իրականացնել բառային աշխատանք՝ օգնելով աշակերտներին ռուս-հայերեն բառարանի օգնությամբ թարգմանել երգի բառերը: Հետո նրանք փորձեցին պատմել երգի բովանդակությունը՝ գործածելով բնագրի ռուսերեն որոշ բառերի հայերեն թարգմանությունը: Երեխաներին առաջարկվեց փոքրիկ թղթերի վրա գրի առնել իրենց հյուսած պատմությունը: Հետո դասարանը բաժանվեց խմբերի՝ հանձնարարություն ստանալով թարգմանել ռուսերեն երգը: Խմբերը հերթով ներկայացրին իրենց տարբերակները, որոնցից ընտրվեց լավագույնը: Աշակերտները կցեցին իրենց հյուսած բանաստեղծությունը՝ երաժշտության հնչյունների տակ «խմբագրելով» բանաստեղծության տողերը:

Այսպիսով, բնագրերի թարգմանության ձեռք բերած իրենց փորձը ուսանողները փոխանցեցին աշակերտներին: Մի քանի այսպիսի աշխատանքից հետո աշակերտները գրեթե հմտացան այս աշխատանքում և նրբորեն զգում էին ռուսաց և հայոց լեզուների լեզվական նրբությունները: Բառերն ու արտահայտությունները նրանք փորձում էին փոխարինել համարժեք իմաստներն արտահայտող հայերեն բառարմատներով, ինչը վկայում էր պրակտիկորեն նրանց լեզվազգացողության զարգացման մասին:

Միջին դպրոցում աշակերտը ծանոթանում է նաև արևմտահայ գրականությանը, և բնական է, որ նա դժվարությունների է հանդիպում և՛ բառիմաստները, և՛ քերականական ձևերն ընկալելիս: Այս խնդրի լուծումն անհամեմատ կհեշտանա, եթե դեռևս տարրական դպրոցում աշակերտներն առնչվեն մայրենի լեզվի նաև այդ ճյուղին (եթե ոչ ծրագրային նյութերում, ապա արտադասարանային ընթերցանության կամ միջոցառումների ժամանակ): Դա պարարտ հող կստեղծի առանց դժվարության ընկալելու արևմտահայ հեղինակների ստեղծագործությունները միջին և ավագ

դպրոցներում [6]: Ուստի առաջին հերթին տարրական դասարանների ապագա ուսուցիչն ինքը պիտի քաջատեղյակ լինի արևմտահայ գրականությանը, կարողանա մեկնաբանել բառերի իմաստները, բառաձևերի տարբերությունները: Այս կարողությունը մենք կարևորում ենք ներկա պայմաններում առկա աննախադեպ ներգաղթով, որ տեղի է ունենում մանավանդ վերջին տարիներին՝ պայմանավորված Սիրիայի Արաբական Հանրապետությունում ծավալված պատերազմական գործողություններով: ՀՀ փորձարարական տարբեր դասարաններում սովորող սիրիահայ երեխաները (կարծում ենք՝ նույնն երևույթն է նկատվում նաև մյուս բոլոր դպրոցներում, որտեղ սովորում են արտերկրից ներգաղթած մեր հայրենակիցները) դժվարությամբ են հաղթահարում լեզվական խոչընդոտները: Արևմտահայ բնագրերի շուրջ լեզվաոճական աշխատանքը հետաքրքրում և ոգևորում էր ոչ միայն սփյուռքահայ երեխաներին:

Գործնական դասաժամերի ընթացքում երրորդ և չորրորդ կուրսերի ուսանողները ուսումնասիրում են դասական ուղղագրության տարրերը և արևմտահայերեն լեզվամտածողության առանձնահատկությունները: Այդ ընթացքում նրանց հանձնարարում ենք կարդալ և մեկնաբանել փոքրածավալ արևմտահայերեն տեքստեր: Խմբային աշխատանքի միջոցով ուսանողներին հանձնարարում ենք գրաբարի հոմանիշների բառարանի օգնությամբ թարգմանել նաև փոքրածավալ արևմտահայ բնագրեր:

Մեր լեզվի այդ ճյուղը հարուստ է նաև մանկական գրականությամբ, և ապագա ուսուցիչը պիտի ծանոթանա նաև արևմտահայ գրականությանը, կարողանա ընկալել բառերի, բառաձևերի արտահայտած տարբեր իմաստներն ու աշակերտի մեջ սեր առաջացնել արևմտահայերենի հանդեպ: Այսպես, Դ. Վարուժանի «*Ծաղկեփունջ*» ժողովածուի բանաստեղծությունները, որոնք 12 ծաղիկների մասին են, հեղինակին նոր լույսի ներքո ներկայացնելով, նպաստում են նաև սովորողի ընթերցողական, գեղագիտական ճաշակի ձևավորմանն ու արևմտահայ լեզվազգացողության զարգացմանը [57]: Սակայն ուսանողները խուսափում էին արևմտահայ բնագրերով աշխատելուց՝ մտավախություն ունենալով, որ չեն կարողանա կատարել առաջադրանքը: Ուստի սկզբում ուսանողներին առաջարկեցինք բանաստեղծական հատվածում ընդգծել այն բառերն ու արտահայտությունները, որոնց համարժեքներն արևելահայերենում այլ կերպ են կազմվում:

*Ողջույն ընդ քեզ, ո՛վ շուշան,
Սիրո, գեղո սուրբ ծաղիկ,
Ողջույն քեզ տան մայր - բնության
Նոր արթընցած հրաշալիք:*

Օրինակ՝ *Ողջույն ընդ քեզ* - ողջույն, *գեղո* - գեղեցկության, *ողջույն քեզ տան* - քեզ ողջունում են, *նոր արթընցած հրաշալիք* - նոր արթնացած հրաշքները:

Այնուհետև գործնական աշխատանքների ժամանակ պարբերաբար հանձնարարվել են նմանատիպ առաջադրանքներ՝ աստիճանաբար բարդացնելով պահանջները: Այսպես օրինակ՝ ուսանողները բաժանվել են աշխատանքային խմբերի: Յուրաքանչյուր խմբի հանձնարարվել է թարգմանել «Դափնեվարդ» բանաստեղծության մի քառատող: Խմբերը բանավոր ներկայացրել են իր կատարած աշխատանքը՝ պահպանելով քառատողերի հաջորդականությունը: Այնուհետև ուսանողներից մեկը ներկայացրել է բանաստեղծության արևելահայ, իսկ մյուսը՝ արևմտահայ տարբերակն ամբողջությամբ: Ինչից հետո, համադրելով արևելահայ և արևմտահայ տարբերակները, ուսանողները մեր օժանդակությամբ հղկել են բանաստեղծությունը: Ստորև ներկայացնում ենք մի հատված կատարված աշխատանքից.

Դափնեվարդ

*Եկո՛ւ ինձի, դափնեվարդ,
Գեղեցկության նշավակ,
Փընջիս դնեմ քեզ պերճ զարդ,
Խընկաբուրմամբդ անուշակ:
Սըրտիս խանդը կվառես.
Ներշնչումովդ ազդեցիկ
Խայտա հոգիս, թըրթռա հեզ՝
Հավատարիմն իմ քնարիկ:*

Դափնեվարդ

*Արի՛ ինձ մոտ, դափնեվա՛րդ
Գեղեցկության դու նշան,
Փնջիս միջի դու պերճ զարդ
Խնկի բույրով անուշիկ:
Սրտիս իղձը վառեցիր
Ազդեցիկ քո ներշնչմամբ,
Խնդաց հոգիս, թրթռաց հեզ
Քնա՛ր իմ անդավաճան:*

Այսպիսով, թարգմանական աշխատանքներ կատարելու ճանապարհով ապագա դասվարները հաղորդակցվում են լեզվական այլ մտածողությամբ ձևավորված խոսքին, սովորում են ըմբռնել բառի, արտահայտության, մտքի նրբերանգները, գործածել

դրանք իրենց խոսքում: Այս աշխատանքը մեծապես նպաստում է նրանց խոսքի զարգացմանը, լեզվի և լեզվամտածողության տարբեր շերտերի նկատմամբ հետաքրքրության ձևավորմանն ու շերտերի ինքնատիպության բացահայտմանը: Ավելին, այն ամենը, ինչ մենք կատարում ենք մայրենիի մեր դասաժամերի ընթացքում, ուսանողները մեր անմիջական հսկողությամբ և օժանդակությամբ փորձում են իրականացնել նաև մանկավարժական պրակտիկայի ժամանակ. ընդ որում, այս աշխատանքներին ներգրավվում էին ոչ միայն աշակերտները, այլև տարրական, երբեմն՝ նաև միջին և ավագ դպրոցի ուսուցիչները:

ԳԼՈՒԽ 3

ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ԼԵԶՎԱԶԳԱՑՈՂՈՒԹՅԱՆ ՄԱԿԱՐԴԱԿԻ ԲԱՑԱՀԱՅՏՈՒՄԸ. ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՇԱՐԺԸՆԹԱՑԻ ՓՈՐՁԱՐԱՐԱԿԱՆ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒՄ

3.1 ԲԱՌԱՅԻՆ ԶՈՒԳՈՐԴՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԳԻՏԱՓՈՐՁԻ ԷՆՈՒԹՅՈՒՆՆ ՈՒ ԿԻՐԱՌՄԱՆ ՄԵԹՈՂԱԿԱՆ ՔԱՅԼԵՐԸ

Բառային զուգորդությունների գիտափորձի մեթոդը (associative experiment) հոգեբանական, իմաստաբանական, հոգելեզվաբանական վերլուծության առավել մշակված մեթոդներից է: Դեռևս մ.թ.ա. 4-րդ դարում բառային զուգորդություններն ակտիվորեն ուսումնասիրել է Արիստոտելը: Բացահայտելով պատկերացումների միավորման օրինաչափությունները՝ նա զարգացրել է զուգորդությունների հիմնական տեսակներն ըստ նմանության, ժամանակային հաջորդականության և հակադրության՝ դառնալով զուգորդությունների տեսության սկզբնավորողը:

Առաջին անգամ բառային զուգորդությունների գիտափորձի մեթոդն իր վրա փորձարկել է Ֆրենսիս Հալտոնը 1879 թվականին: Նա ընտրել է 75 բառ և դրանցից յուրաքանչյուրը գրել առանձին քարտերի վրա: Ապա մեկ առ մեկ վերցնելով քարտերը՝ կարդացել ու դրանց վրա գրառել է յուրաքանչյուր բառին զուգորդվող իր մտքերը: Սակայն Ֆրենսիս Հալտոնը ստացված արդյունքները չի հրապարակել: «Դրանք (արդյունքները) այնպիսի զարմանալի ճշգրտությամբ են բացահայտում մարդկային մտքի էությունը, որ հրապարակումից հետո չափազանց դժվար կլինի պահել դրանց գաղտնիությունը», - գրել է նա [117, էջ 131]: Բառային զուգորդությունների գիտափորձի մեթոդն առաջին անգամ մանրակրկիտ և խոր վերլուծության է ենթարկվել ու կիրառվել Ա. Տումբայի և Կ. Մարբեի կողմից 1901 թվականին [144]:

Գրականության մեջ տարբերակում են բառային զուգորդությունների գիտափորձի մի քանի տեսակ, երբ որպես առաջարկված բառի (*բառ-խթանի*) հակազդում գրառվում է միայն առաջինը, միայն երկրորդը կամ հակազդումների ողջ շղթան [137,140]: Հնարավոր են նաև ինքնահամաձայնեցված զուգորդությունների բազմաքայլ փորձարկումների տարբերակներ, երբ գիտափորձն իրականացվում է մի քանի փուլով. ըստ որում, յուրաքանչյուր հաջորդ փուլում որպես բառ-խթան հանդես է գալիս նախորդ

փուլում ստացված հակազդումը [66, 67, 129]: Ակնհայտ է, որ փուլերի այս շղթան կարող է ընդհատվել ցանկացած քայլում՝ պայմանավորված գիտափորձի նպատակով:

Լեզվաբանական գրականության մեջ դիտարկվում են ձևաբանական և շարահյուսական զուգորդություններ [113, 115]: Առաջին դեպքում *բառ-խթանը* և *հակազդումը կապված են* հոլովման կամ խոնարհման հարաբերություններով, (*աթոռ – աթոռի, գրել – գրեց*), երկրորդ դեպքում՝ շարահյուսաբար (*աթոռ – աթոռը դրված է, փայտե աթոռ*): Ձևաբանական զուգորդությունները կարելի է բաժանել նաև ըստ հոմանշային (*պտուղ – բար*), և հականշային (*բարեկամ-թշնամի*) հարաբերությունների, իսկ շարահյուսական հարաբերությունները՝ ըստ հակազդող բառի խոսքիմասային պատկանելության. գոյական - բայ (*ընկեր-գալ*), գոյական - ածական (*ընկեր-հավատարիմ*) և այլն [7]: Զուգորդությունների հետազոտումը երկարատև, շարունակական գործընթաց է: Ուսումնասիրությունները ցույց են տվել, որ մարդկանց տարիքի հետ փոխվում է ինչպես ձևաբանական ու շարահյուսական, այնպես էլ զանազան քերականական կարգերի զուգորդությունների հարաբերակցությունը՝ հոգուտ ձևաբանական զուգորդությունների [113]: Բացի նշված երկու գործոններից՝ լեզվաբանական (բառ-խթանի՝ այս կամ այն քերականական կարգին պատկանելը) և տարիքային, հակազդման վրա ներգործում են նաև գիտափորձի մասնակիցների ազգությունը, բնակության վայրը, կրթական մակարդակը, մասնագիտությունը, կենսափորձը և այլն [115]:

Ըստ Զ. Ռ. Զիրոուի և Հ. Ռ. Պոլիոյի բառարանում բերված տվյալների՝ գիտափորձի մասնակիցների մեծ մասն ածական բառ-խթանին հակազդել է ածականով, որպես կանոն՝ նրա հականիշով [117]: Օրինակ՝ *բարձր (high)* բառ-խթանին 1008 մասնակիցներից 675-ը հակազդել է *ցածր (low)* բառով: Երկրորդ խթանի հակազդման մեջ՝ *դպրոց (school)*, դրսևորվում է լեզվական կաղապարը, որն արտահայտվում է բարձր դպրոց (*high school*), այն է՝ *բարձրագույն դպրոց* բառակապակցությամբ: *Բարձր (high)* բառի հաջորդ հաճախադեպ հակազդումն է՝ *սարը (mountain)*, որն արտահայտում է այդ երկու բառերի համատեղ գործածության իրական օրինաչափությունը (բարձր) 1008-ից 127 դեպքում) [117]: Այսպիսով, ինչպես տեսնում ենք, մի *կծիկում միավորված են ինչպես* բառի իմաստաբանական հարաբերակցության, այնպես էլ լեզվում ու խոսքում համատեղ հանդիպելու օրինաչափությունները: Զուգորդություններն ուսումնասիրել է

նաև Չ.Ն. Կոֆերը և հանգել այն եզրակացության, որ դրանք բառ-խթանների հոմանշության աստիճանի ընդհանրություններն են [117, 132]:

Ջ. Դիզն առաջին անգամ ուսումնասիրել է զուգորդական հակազդումների հարաբերակցությունը [եզուն կրողի բառապաշարին և շրջանառության մեջ դրել *զուգորդական իմաստ* հասկացությունը [133]: Նրա ուսումնասիրություններն ուղենիշ են դարձել զուգորդությունների գիտափորձի արդյունքների վերլուծության համար: Դիզը զուգորդությունների գիտափորձն իրականացրել է երկու փուլով: Առաջին փուլում ստացված մի քանի *բառ-խթանների* ամենահաճախ հանդիպող հակազդումները երկրորդ փուլում գործածել է որպես *խթաններ* և ստացել նոր հակազդումներ: Ստացված տվյալները ենթարկելով *ֆակտորային վերլուծության*՝ Ջ. Դիզը բացահայտել է *իմաստաբանական դաշտեր* հիշեցնող մի շարք խմբավորումներ: Ջ. Դիզի հետազոտությունների կարևորագույն արդյունքն այն է, որ նա ցույց է տվել բառային զուգորդությունների *հոգեբանական և իմաստային բաղադրիչների* սկզբունքային միասնությունը՝ նշելով նրանց առնչությունները անձի [եզվամտածողության շերտերի ձևավորման գործընթացին]: Այս արդյունքների հրապարակումից հետո զուգորդությունների մեթոդն ավելի լայն տարածում ստացավ՝ պայմանավորված խոսք կառուցելու օրինաչափությունների ուսումնասիրության և դրանց հաշվառմամբ սովորողների [եզվամտածողության ձևավորման գործոններով [133]:

Յու. Դ. Ապրեսյանի կողմից առաջարկվել է մի բանաձև, որի միջոցով հնարավոր է չափել իմաստաբանական դաշտում հակազդումների հայտնվելու հավանականության աստիճանը [66, 67]: Գոյություն ունեն զուգորդությունների գիտափորձի արդյունքում բառ-խթանի և նրա հակազդումների իմաստաբանական մերձավորությունը չափելու նաև այլ միջոցներ [117, 143]: Սակայն զուգորդությունների հայտնվելու հավանականությունը չափելու միջոցները դուրս են մեր հետազոտության շրջանակներից, ուստի հետագա դիտարկումներում դրանց չենք անդրադառնում:

Ամեն դեպքում, թե՛ գրականության ուսումնասիրության, թե՛ նշված տեսությունների տարրերի փորձարկման արդյունքում մենք համոզվել ենք, որ բառային զուգորդությունների գիտափորձի մեթոդը կարող է տեղեկատվության արժեքավոր աղբյուր լինել իմաստաբանական դաշտերի հոգեբանական համարժեքները և [եզուն կրողի հոգեբա-

նության մեջ գոյություն ունեցող բառերի իմաստաբանական կապերը բացահայտելու և դրանք լեզուն սովորողների լեզվամտածողությանը ծառայեցնելու խնդիրների լուծման հարցում: Այս հանգամանքը զուգորդությունների գիտափորձը դարձրել է արժեքավոր և հետաքրքիր ոչ միայն հոգեբանների կամ հոգելեզվաբանների, այլ նաև լեզվաբանների համար, հատկապես նրանց համար, ովքեր ուսումնասիրում են իմաստաբանությունը: Ուստի Դ. Հովեսը պնդում է, որ ԲԶԳ մեթոդով ստացված հակազդումները և անհատի լեզվական շարահյուսական կապերը տեսական և գործնական մեծ նշանակություն ունեն լեզուների ուսուցման գործընթացում [138]: Հետազոտողները նաև նշում են, որ զուգորդությունների գիտափորձի ժամանակ հակազդումների բաշխումն անչափ մոտ է խոսքում դրանց ի հայտ գալու հավանականությանը [138]: Սա մեկ անգամ ևս հաստատում է Զ. Դիզի այն պնդումը, որ զուգորդությունների հոգեբանական հիմքը և դրանց նշանակության իմաստաբանական բաղադրիչները միասնություն են կազմում [133]:

Բառային զուգորդությունների հետազոտության կարևորագույն և բարդ խնդիրներից մեկը ստացված արդյունքների դասակարգումն է: Իսկապես, միարժեք չէ, թե որ տեսակին են պատկանում *բարեկամ - սեր*, *բարեկամ - հրաշքներ*, *բարեկամ - անհավատարալի է*, *բարեկամ - նստարան* զուգորդությունները: Պարզագույն դեպքում ընդունվում է, որ եթե *բառ-խթանը* և *հակազդումը* նույն խոսքի մասին են պատկանում, ապա զուգորդությունը հարացուցային է (պարադիգմատիկ), հակառակ դեպքում այն շարահյուսական է (սինտագմատիկ): Սակայն այս դասակարգումը հենվում է ավելի շատ խոսքիմասային, քան իմաստաբանական բնութագրումների վրա: Այդ պատճառով մի շարք աշխատանքներում առաջարկվում է առանձնացնել, այսպես կոչված, թեմատիկ զուգորդություններ, որոնք կարող են կա՛մ խթանի հետ միասին կազմել բառերի քերականորեն առանձնացված կապակցություն (բառ-խթանի կամ հակազդման քերականական փոփոխության դեպքում), կա՛մ գործածվել թեմատիկ սահմանափակ տեքստի շրջանակներում՝ նախադասություններում: Այսպիսով, վերը նշված *բարեկամ - սեր*, *բարեկամ - հրաշքներ*, *բարեկամ - անհավատարալի է*, *բարեկամ - նստարան* զուգորդությունները կարելի է դասել թեմատիկ զուգորդությունների շարքը [115]:

Զուգորդական կապերի ուսումնասիրությունները հանգեցնում են *զուգորդական դաշտի* գաղափարին: Վերջինս իրենից ներկայացնում է բովանդակային (իսկ երբեմն

նաև ձևական ցուցանիշների) ընդհանրությամբ միավորված լեզվական միավորների համախումբ, որն արտացոլում է նշվող երևույթների իմաստաբանական, առարկայական կամ գործառնության նմանությունները: Լեզվաբանության մեջ *դաշտ* հասկացության տեսական գիտակցումն առկա է Յ. Տրիերի [145] և Գ. Իպսենի [139] աշխատանքներում, որտեղ այն ստացել է *իմաստաբանական դաշտ* անվանումը: *Ջուգորդական դաշտ* եզրույթն առաջին անգամ կիրառել է շվեյցարացի լեզվաբան Շ. Բալլին՝ նշելով, որ տարբեր անհատների զուգորդական դաշտերի ծավալները տարբեր են:

Հետազոտողները պնդում են, որ զուգորդության բնույթի վրա ազդում են փորձարկվողի և՛ տարիքը, և՛ մասնագիտությունը, և՛ բնակության վայրը: Այսպես, Լեոնտևի տվյալներով՝ *кисть* (*դաստակ, վրձին, ծոպ, ողկույզ*..) բառ-խթանին Յարոսլավի բնակիչը հակազդել է *рябина* (*սնձենի*), իսկ Դուշանբեի բնակիչը՝ *виноградная* (*խաղողի*), նվագավարը՝ *плавная*, (*լողացող*), բուժքույրը՝ *ампутация* (*անդամահատում*), իսկ շինարարը՝ *маярная* (*ներկարարի*) բառերով [115]:

Գիտափորձի մասնակիցների՝ միևնույն ազգին, միևնույն մշակույթին պատկանելը նրանց զուգորդական դաշտերի միջուկները դարձնում է բավականաչափ կայուն (ռուսների համար՝ *բանաստեղծ - Պուշկին, անգլիացիների համար՝ բանաստեղծ - Բայրոն*), իսկ կապերը՝ հաճախակի կրկնվող (*բարեկամ-ընկեր, բարեկամ - թշնամի, բարեկամ - հավատարիմ*): Ա.Ա. Ջալևսկայան զուգորդությունների վերաբերյալ հետաքրքիր տվյալներ է ներկայացնում, որոնք պայմանավորված են տարբեր ժողովուրդների պատմամշակութային ավանդույթներով և նրանց լեզվամտածողության շերտերի բնութագրիչներով. այսպես, *հաց* բառ-խթանի առավել հաճախ հանդիպող արձագանքներն են. ռուսների համար՝ *հաց-աղ*, ուզբեկների համար՝ *հաց - թեյ*, ֆրանսիացիների համար՝ *հաց - գինի*: Պատմամշակութային ավանդույթների հետաքրքիր դրսևորումներն ի հայտ են գալիս նաև տարբեր ազգերի գրական այլաբանական կերպարներում: Այսպես՝ «*Գայլն ու գառը*» առակի բեմադրման ժամանակ ուզբեկ աշակերտները հրաժարվում են գայլի դերից, քանի որ նրանց պատմամշակութային ավանդություններում *գայլ* կենդանին զուգորդվում է քաջության, հզորության հետ, ինչը հակասում է այդ նույն կենդանու մասին շատ ազգերի, այդ թվում՝ ռուսների (նաև՝ հայերի) պատկերացումներին [115,56]: Այս հանգամանքը ևս հավաստում է լեզվամտա-

ծողության մակարդակների և տեսակների տարաբնույթ առնչությունների մասին:

Ուսումնասիրությունները ցույց են տվել, որ գիտափորձի մասնակիցների վիճակագրական անհրաժեշտ ընտրանքն ապահովելու դեպքում արդյունքները համեմատաբար հեշտ են ենթարկվում մաթեմատիկական մշակման: Բառային ազատ զուգորդությունների մեթոդով իրականացվող փորձարկումներն *«արդյունավետ են զուգորդական խմբերի, մշակութային, մասնագիտական, լեզվի սոցիալական շերտավորումների յուրահատկությունների բացահայտման, սոցիոլոգիական, սոցիալ - հոգեբանական հետազոտությունների համար»* [115, էջ 94]: Մյուս կողմից, ազատ զուգորդությունների գիտափորձի մեթոդը որոշակիորեն սահմանափակ է. լավ դրսևորելով անվանումների հաճախադեպ զուգորդական կապերը, այն արդյունավետ չէ դրանց խորքային կապերը բացահայտելու գործընթացում: Նմանատիպ նուրբ խնդիրների լուծման համար կիրառվում է *«ուղղորդված զուգորդությունների գիտափորձի մեթոդը*, որը ենթադրում է զուգորդական որոնումների տիրույթի որոշ սահմանափակումներ՝ նեղացնելով դեպի ստանդարտ զուգորդումներ տանող ճանապարհը» [115, էջ 95]: Այսպես՝ խնդրի ձևակերպումը փոխելու դեպքում (օրինակ՝ տվյալ բառ-խթանին հականիշով հակադրելը կամ բառ-խթանի փոխարեն բառակապակցություն առաջարկելը) զուգորդությունը կարելի է դարձնել *ուղղորդված*:

Բառային զուգորդությունների գիտափորձի մեթոդով ստացված տվյալների հիման վրա տարբեր լեզուներում ստեղծվել են զուգորդական նորմերի բառարաններ, որոնք հետաքրքիր տեղեկություններ են հաղորդում ժողովրդի պատմության, մշակույթի, լեզվամտածողության նրբությունների, սովորույթների, ազգային արժեքների մասին [104]:

Նշենք, որ անգլերենի զուգորդական նորմերի առաջին բառարանը հրատարակվել է ԱՄՆ-ում դեռևս 1910 թվականին [142], իսկ կես դար հետո՝ 1977-ին, լույս է տեսել ռուսերենի զուգորդական նորմերի առաջին բառարանը [117]: Զուգորդական նորմերի բառարաններ են ստեղծվել նաև ֆրանսերենի, գերմաներենի լեզվական նյութերի հիման վրա: Հրապարակվել են լեհերենի, սլովակերենի, հոլանդերենի, կիրգիզերենի, ղազախերենի, ուզբեկերենի, մասամբ՝ բելոռուսերենի զուգորդական նորմերը: Հայոց լեզվի զուգորդական նորմերի բառարան ցայսօր գոյություն չունի:

Այսպիսով, բառային զուգորդությունների գիտափորձի մեթոդի կիրառմամբ

կատարվող հետազոտություններն արժեքավոր տեղեկություններ են հաղորդում ինչպես անհատների, այնպես էլ տարբեր սոցիալական խմբերի մշակութային, գիտական, կրթական որակների, նրանց լեզվազգացողության առանձնահատկությունների և դրանց ձևավորման գործընթացների ինքնատիպության մասին [121]: Մենք համոզվել ենք, որ այս մեթոդը կիրառելի է նաև ուսուցման գործընթացում հետազոտություններ իրականացնելու և վերջիններիս արդյունքների հիման վրա լեզվի ուսուցման գործընթացում սովորողների լեզվազգացողության զարգացմանը նպաստող նոր մեթոդներ մշակելու նպատակով:

Մեր հետազոտությունների ընթացքում, որոնց նպատակն է տարրական դասարանների ապագա ուսուցչի լեզվազգացողության բացահայտումն ու մակարդակի բարձրացման մեթոդների մշակումը, ինչպես նաև վերջիններիս փորձարկումն ու արդյունավետության հիմնավորումը ուսուցման գործընթացում, կիրառվել են ինչպես ազատ, այնպես էլ ուղղորդված զուգորդությունների գիտափորձի մեթոդները:

3.2 ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ԼԵԶՎԱԶԳԱՑՈՂՈՒԹՅԱՆ ՄԱԿԱՐԴԱԿԻ ԲԱՑԱՀԱՅՏՈՒՄԸ ԲԱՌԱՅԻՆ ԶՈՒԳՈՐԴՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԳԻՏԱՓՈՐՁԻ ՄԵԹՈԴԻ ՄԻՋՈՑՈՎ (ԳԻՏԱՓՈՐՁԻ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ)

Անհատի լեզվազգացողության զարգացման, ձևավորման և մակարդակի աստիճանական ուղղորդված բարձրացման վրա բառի՝ որպես խթանի ազդեցությունը կարելի է որոշել բառային զուգորդությունների գիտափորձի մեթոդով [79,81,91]: Ինչպես արդեն հիշատակվել է, զանգվածային գիտափորձի արդյունքները հոգեբանական ու հոգելեզվաբանական տեղեկություններ են հաղորդում և ենթարկվում են մաթեմատիկական մշակման [92,116,134]: Այս մեթոդով կատարված հետազոտությունների հիման վրա մշակվել են լեզվի ուսուցման հատուկ մեթոդիկաներ՝ անհատական զուգորդական դաշտերի առավել մեծ հատում ունեցողների համար:

Ստորև ներկայացնենք ապագա ուսուցիչների լեզվազգացողության մակարդակի և դրա բարձրացման շարժընթացի որոշման փորձարարական տվյալները, որոնք ստացվել են մեր կողմից ԲԶԳ մեթոդով իրականացված հետազոտությունների արդյունքում:

Գիտափորձերի հավաստիությունն ու օբյեկտիվությունն ապահովվելու նպատակով

հետազոտության նախնական փուլում ընդգրկել ենք տարբեր կուրսերի, տարբեր մասնագիտության ու տարիքի ուսանողների: ՀՊՄՀ արատաբանություն և մաթեմատիկա մասնագիտությունների 2-րդ և 3-րդ կուրսերում սովորող 64 ուսանողների որպես բառ-խթաններ առաջարկվել են Հայոց լեզվի հաճախականության բառարանից ընտրված 200 բառ, որոնք առավել հաճախ են գործածվում (100 գոյական, 60 բայ և 40 ածական):

Գիտափորձի արդյունքում ստացված հակազդումները վերլուծվել և դասակարգվել են՝ հիմք ընդունելով Վուդվորսի կողմից առաջարկված քերականական կարգերի բաշխումը [113]: Ըստ այդմ՝ բառազույգի մեջ (որտեղ առաջինը բառ-խթանն է, իսկ երկրորդը՝ հակազդումը) առանձնացված են գոյականների (N), ածականների (A) և բայերի (V) դասերը (աղյ. 1, 2, 3):

Կարևորում ենք, որ գիտափորձի ընթացքում մասնակիցները որևէ սահմանափակման չեն ենթարկվել: Մասնավորապես, նրանք հնարավորություն են ունեցել միևնույն բառ-խթանին արձագանքելու մեկից ավելի հակազդումներով, ինչն էլ գործնականում տեղի է ունեցել:² Փորձի արդյունքները մշակելիս մենք վերցրել ենք հակազդումների շղթայի առաջին (ամենաուժեղ հակազդում հանդիսացող) անդամը: Նշենք, որ մասնակիցներից ոմանք որոշ բառ-խթանների (2-3%) ընդհանրապես չեն արձագանքել: Դրա հետ մեկտեղ որպես հակազդումներ հանդես են եկել ինչպես առանձին բառեր, բառակապակցություններ (10–24%), այնպես էլ՝ նախադասություններ (0.5 – 42 %): Վերջին երկու դեպքերում նկատվող արդյունքների խիստ տարաբաշխումը կախված է ինչպես բառ-խթանի խոսքիմասային պատկանելությունից, այնպես էլ գիտափորձի մասնակիցների մասնագիտությունից (աղյ.1):

Այսպես, *արատաբանություն* մասնագիտության ուսանողների 42%-ը բայ բառ-

² Այստեղ հարկ է նշել, որ միևնույն բառ-խթանին տված հակազդումները կազմում են կարգավորված շղթա: Այդ շղթաների, նրանց տարրերի (հակազդումների) զուգորդական կապերի, ինչպես նաև տվյալ շղթայում այս կամ այն հակազդման ի հայտ գալու հավանականությունների հետազոտումն ինքնին հետաքրքիր է, ինչն առանձին ուսումնասիրության առարկա է և մեր կողմից քննարկվող խնդրին չի առնչվում:

խթանին հակազդել է նախադասություններով, մինչդեռ գոյական բառ-խթանին նախադասություններով հակազդել է նույն սուբյեկտների միայն 5.5%-ը: Բերված տվյալներից երևում է, որ մասնակիցների մեծ մասի մեջ բայ-խթաններն առաջացրել են նախադասությամբ արտահայտված հակազդումներ: Մյուս կողմից, *մաթեմատիկա* մասնագիտության ուսանողների՝ գոյական բառ-խթանին տված նախադասություն - հակազդումների քանակը տասն անգամ փոքր է: Սա թերևս պայմանավորված է դիտարկվող մասնագիտական խմբերի զուգորդական դաշտերի տարանջատվածությամբ: Եվ հավանաբար **N**-ն. տիպի զուգորդության տոկոսային բաշխվածությունը կարող է դառնալ այս խմբերի զուգորդական դաշտերի տարանջատվածության աստիճանը որոշող քանակական չափանիշներից մեկը: Մյուս բառ-խթանների հակազդումների բաշխվածությունները, ինչպես երևում է աղյ.1-ից, իրարից քիչ են տարբերվում (բացառությամբ, թերևս, **N-A** զույգի):

Աղյուսակներից երևում է նաև, որ հակազդումներում (անկախ գիտափորձի մասնակիցների մասնագիտությունից և բառ-խթանների խոսքիմասային պատկանելությունից) գերիշխում են պարադիգմատիկ զուգորդությունները (**N-N**` 78-54.8%, **V-V**` 18% և **A-A**` 13.3%): Նկատենք նաև, որ խթան-հակազդում զուգորդությունը համաչափ չէ: Այսպես, **V-N** զուգորդության հաճախությունը 12.2% է, իսկ **N-V** զուգորդության հաճախությունը՝ 3 %:

Այսպիսով, կատարված հետազոտությունը թույլ է տալիս եզրակացնել, որ ազատ զուգորդությունների գիտափորձի մեթոդով ստացված արդյունքների կիրառումը կարող է ավելի մատչելի և արդյունավետ դարձնել հենքային բառիմաստների ուսուցումը՝ ապահովելով ուսուցման գործընթացի շարունակականությունը:

Ինչպես նշվեց, զուգորդությունների բնույթի վրա ազդում են անհատի ազգային պատկանելությունը, բնակության վայրը, հասարակարգը, որում նա ապրում է, ինչպես նաև տարիքը, մասնագիտությունը, լեզվական մտածողության և լեզվազգացողության մակարդակը: ԲԶԳ մեթոդով կատարվող հետազոտությունները կարող են արժեքավոր տեղեկություններ հաղորդել սուբյեկտների զուգորդական-իմաստաբանական դաշտերի մասին և բացահայտել բառերի միջև գոյություն ունեցող իմաստային-հոգեբանական կապերը: Բառային զուգորդությունների կառուցվածքը սկզբունքորեն ունի նույն բնույթն

Աղյուսակ 1. Բառ - խթանը՝ գոյական (մասնակիցների քանակը՝ 50)

№	Մասնագիտություն	N-N	N-A	N-V	N-h.ա	N-ն.	N-բ.կ.
1	Մաթեմատիկա	1242	106	47	17	8	165
	Բաշխման գործակից, %	78.4	6.7	3.0	1.1	0.5	10.3
2	Դեֆեկտոլոգիա	1393	463	60	67	140	418
	Բաշխման գործակից, %	54.8	18.2	2.4	2.6	5.5	16.5
Ընդամենը		2635	569	107	84	148	583

Աղյուսակ 2. Բառ - խթանը՝ բայ (մասնակիցների քանակը՝ 14)

Մասնագիտություն	V-V	V-N	V-A	V-h.ա.	V-ն.	V-բ.կ.
Դեֆեկտոլոգիա	83	56	17	0	193	111
Բաշխման գործակից, %	18	12.2	3.7	0	42.0	24.1

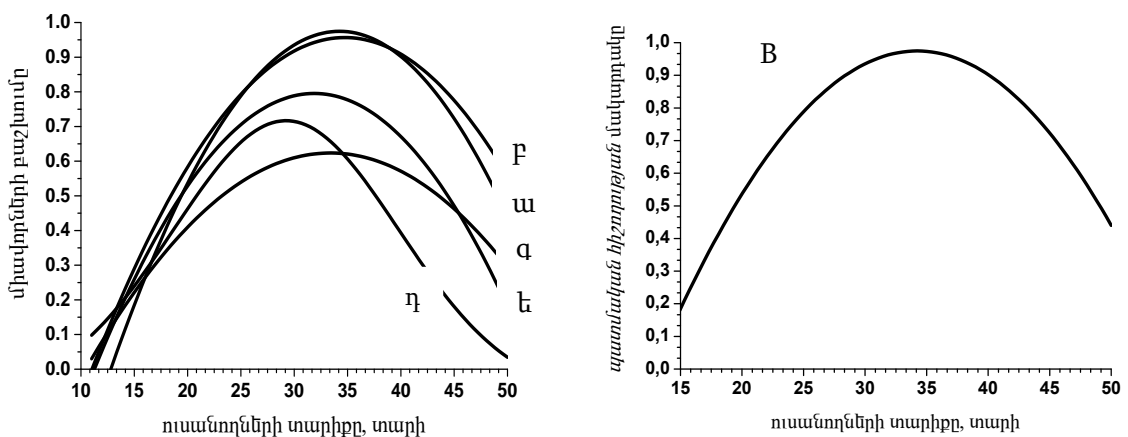
Աղյուսակ 3. Բառ - խթանը՝ ածական (մասնակիցների քանակը՝ 14)

Մասնագիտություն	A-A	A-N	A-V	A- h.ա.	A- ն.	A- բ.կ.
Դեֆեկտոլոգիա	67	212	19	4	112	91
Բաշխման գործակից, %	13.3	42	3.8	0.8	22.2	18

ու բնութագիրը, ինչ լեզվաբանական կառուցվածքները (որոնք սերտորեն առնչվում են բառերի իմաստաբանական դաշտերին): Հետևաբար, ուսումնասիրելով անհատների կամ առանձին սոցիալական խմբերի (այս դեպքում՝ ուսանողների) զուգորդական-իմաստաբանական դաշտերը, կարելի է որոշել նրանց լեզվազգացողության մակարդակը և արժեքավոր տեղեկություններ ստանալ նրանց արժեհամակարգի մասին:

Ստորև ներկայացվում են *տարրական կրթության մանկավարժություն և մեթոդիկա* մասնագիտության հեռակա ուսուցման առաջին կուրսում (77 ուսանող. տարիքը

տատանվում է 16-ից 48-ի միջև) կատարված գիտափորձի արդյունքները, որոնք նկարագրում են ուսանողների լեզվագագացողության մակարդակը *պատմական հիշողության* համատեքստում [7]: Որպես *պատմական հիշողություն* հայտանիշի դրսևորման խթաններ առաջարկվել են *Մուսա լեռ, դարավոր թշնամի, սփյուռք, աքսոր, հաղթարշավ* բառերը, իսկ որպես ապակողմնորոշող՝ *ժաղիկ* բառը: Գիտափորձի տևողությունը, մասնակիցներին նախապատրաստելու պահից սկսած, տատանվել է 5-ից 10 րոպեի միջև: Ըստ որում, մասնակիցները տեղեկացված չեն եղել գիտափորձի նպատակի մասին: Մեր ցուցումով յուրաքանչյուր մասնակից փորձաթերթիկի վրա նշել է միայն իր տարիքը: Այնուհետև նրանց բացատրվել է, որ անհրաժեշտ է *մտքում ծագած* առաջին իսկ բառով հակազդել թելադրվող բառերից յուրաքանչյուրին: Բառ-խթանները թելադրվել են 5-7 վայրկյան պարբերությամբ՝ առանց պահպանելու բառերի հաջորդականությունը (հակազդումներում հնարավոր տրամաբանական շղթաների գոյացումը բացառելու նպատակով): Գիտափորձի ավարտից հետո փորձաթերթիկները դասակարգվել են ըստ մասնակիցների տարիքային խմբերի՝ 16-20, 21-25, 26-30, 31-35, 36-48: Արդյունքների քանակական վերլուծության նպատակով յուրաքանչյուր պատասխան գնահատվել է հինգմիավորանոց համակարգով, որից հետո որոշվել են



Նկար 2. A. Հակազդումների բաշխումն ըստ տարիքային խմբերի և բառ-խթանների. (ա) Մուսա լեռ, (բ) դարավոր թշնամի, (գ) աքսոր, (դ) սփյուռք, (ե) հաղթարշավ:

B. Հակազդումների բաշխումը միջինացված ըստ հակազդումների:

ստացված հակազդումների դիսկրետ (ըստ տարիքային խմբերի) բաշխումների վիճակագրական բնութագրերը՝ մաթեմատիկական սպասումը, փոփոխությունը (դիսպերսիան) և այլն: Վերջիններիս օգնությամբ, կիրառելով *Origin-8* ծրագրային փաթեթը, ստացված փորձարարական բաշխումները մոտարկվել են Գաուսի բաշխումով (նկ. 2A): Այնուհետև կատարվել է միջինացում ըստ հակազդումների, և որոշվել է բաշխման կորը (նկ. 2B): Այսպիսով, նկ.2 A-ում բերված հինգ կորերը համապատասխանում են առաջարկված հինգ բառ-խթանների հակազդումներին, իսկ նկ.2B-ում բերված կորը նկարագրում է գիտափորձի մասնակիցների *պատրմական հիշողության* մակարդակը: Ըստ որում, բերված կորերի առավելագույն արժեքը՝ H_m -ը, նկարագրում է հակազդումների բովանդակային համապատասխանության չափը *պատրմական հիշողությանը*, իսկ կորի լայնությունը ($H = 0.5$ մակարդակի վրա)՝ Δ -ն, ցույց է տալիս գիտափորձի մասնակիցների տարիքային տիրույթը: Նկ.A-ից երևում է, որ *Մուսա լեռ* ($H_m \approx 0.97$ և $\Delta \approx 19 \div 48$) և *Ղարավոր թշնամի* ($H_m \approx 0.9$ և $\Delta \approx 17 \div 48$) բառ-խթանները ավելի շատ դրական (ուժեղ) արձագանք են ստացել, մինչդեռ *հաղթարշավ*, *աքսոր*, *սիյուռք* բառ-խթանների առաջացրած արձագանքների բովանդակային առնչությունը *պատրմական հիշողությանն* ավելի թույլ է ($H_m \approx 0.6$ և $\Delta \approx 28 \div 43$): Այս հանգամանքը, մեր կարծիքով, պայմանավորված է գիտափորձի մասնակիցների լեզվազգացողության ու լեզվամտածողության ցածր մակարդակով: Ուշագրավ է, որ բոլոր տարիքային խմբերում առավելագույն դրական հակազդումներ է առաջացրել *Ղարավոր թշնամի* խթանը. մասնակիցների ճնշող մեծամասնությունն (61 ուսանող, 80%) այդ խթանին արձագանքել է *Թուրքիա* կամ *թուրք* բառերով: Ըստ որում, մասնակիցների շուրջ 20 % - ը (39 ուսանող) հակազդել է հոմանիշներով կամ հականիշներով, որոնք որևէ կերպ չեն առնչվում դիտարկվող խնդրին: Նկ. 2B - ից երևում է, որ, ընդհանուր առմամբ, առավել դրական հակազդումներ (75% - ից մեծ) տվել են 25 - 43 տարեկանները, մինչդեռ ավելի երիտասարդ մասնակիցներն այդ նույն բառ - խթաններին անհամեմատ թույլ են հակազդել:

Այսպիսով, գիտափորձի արդյունքների վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ 25-ից 43

տարեկաններն ունեն բավական զարգացած լեզվազգացողություն. նրանք կարողացել են զգալ բառ-խթանների խորքային իմաստները: Սակայն մինչև 25 տարեկան ուսանողների մեջ նույն բառ-խթաններն ավելի թույլ, մակերեսային հակազդումներ են առաջացրել:

Ստացված արդյունքները հուշեցին կատարել ավելի խոր վերլուծություն, այն է՝ համադրել նույն ուսանողների մասնակցությամբ առաջին և չորրորդ կուրսերում անցկացված գիտափորձերի տվյալները՝ նրանց զուգորդական-իմաստաբանական դաշտերում լեզվազգացողության մակարդակի շարժընթացը հետազոտելու նպատակով:

Համամարդկային բարոյական արժեքների կտրուկ անկման պայմաններում, մեր համոզմամբ, կարևոր է ապագա ուսուցչի արժեհամակարգում քաղաքացիականության, այն է՝ միասնական պետականության գաղափարի հանդեպ պատասխանատվության, իր երկրի քաղաքացին լինելու բարձր գիտակցության ամրապնդումը, համամարդկային բարոյական արժեքների ձևավորումը:

Մեր կողմից իրականացված հաջորդ գիտափորձն ուղղված է տարրական դասարանների ապագա ուսուցիչների լեզվազգացողության մակարդակի բացահայտմանը քաղաքացիականության համատեքստում՝ նրանց զուգորդական-իմաստաբանական դաշտերի ուսումնասիրման մեջօգով [5, 8]:

Բառային զուգորդությունների գիտափորձն անցկացնելու համար ընտրվել են *քաղաքացիականություն* հասկացությունը բնութագրող հինգ հայտանիշներ, իսկ դրանց դրսևորման չափը որոշելու համար՝ վեցական բառ-խթաններ (աղյ.4):

Գիտափորձերն անցկացվել են *տարրական կրթության մանկավարժություն և մեթոդիկա* մասնագիտության հեռակա ուսուցման առաջին և չորրորդ կուրսերում 2006 և 2010 թվականներին նույն ուսանողների մասնակցությամբ, գիտափորձի անցկացման նույն պայմաններով և նույն բառ-խթանների կիրառմամբ:

Ե՛վ առաջին, և՛ երկրորդ գիտափորձից առաջ՝ մեկամսյա գործնական պարապմունքների ընթացքում կազմակերպվել են հայոց պատմության ականավոր դեպքերին ու դեմքերին նվիրված ռեֆերատների ընթերցումներ, քննարկումներ, գրական ստեղծագործությունների, դրանց դրական ու բացասական հերոսների կերպարների

Աղյուսակ 4. Առաջարկված բառ-խթանները և դրանց հակազդումները

Հայտ.	Բառ- խթան	Գնահատական			
		4	3	2	1
պատմական հիշողություն	Մուսա լեռ	Հայրենասիրություն ինքնապաշտպան.	հայորդի ջարդ, եղեռն	ֆիլմ, պատերազմ	գյուղ, լեռ
	Դարավոր թշնամի	թուրք, պայքար, վրեժ, կսպանեի	ցավ, ողբ	հարևան, ատել	ոսոխ, ախոյան, դուշման
	Աքսոր	թուրք, 1945, ցեղասպանություն	հայեր, սարսուռ	կարոտ, ողբ, դառնություն	բանտ, սով, պատժածն
	Սփյուռք	միասնություն, կարոտ	եղեռն, հայեր	ազգակից	պանդուխտ
	Հաղթար- շավ	հայկ. հողի ազատում, Տիգրան Մեծ, պայքար	Արդարություն, հերոսներ	անպարտ	հաղթանակ, ուրախություն
ազգայնականություն	Ազգային հերոս	Դրո, Մոնթե, Անդրանիկ	հայրենասեր, ազգասեր	Ֆիդայի, հայդուկ	կտրիճ, քաջ, արի
	Միասնու- թյուն	փրկություն, անկախ	շուրջպար	բարեկամ, ընկեր	համախումբ
	Դեմոկրա- տիա	Հայաստան, ցույցեր, հավասարություն	գեղեցիկ խոսք, Եվրոպա	իրավունքի դաս, օրենք	ժողովուրդ, կառավարման ձև
	Բարեկե- ցություն	քրտնաջան աշխա- տանք, լավատեսու- թյուն խելք,	Ապահովվա- ծության զգացում	հանգիստ կյանք, առողջություն	լավ պայմաններ, հարուստ
	Ընտանիք	ամենաթանկը, սուրբ, պետություն, ազգ	հարգանք, սեր, միություն	երեխա, ծնողներ	օջախ, տուն, տոհմիկ
պետականամենություն	Բանակ	պետության հիմք, հզորություն	Պաշտպան, ուժ	շքերթ, կոփում	տանկ, զորք, զինվորն. խումբ
	Հարստու- թյուն	երջանկություն չի բերում, միջոց	Բարեկեցու- թյուն, խելք	ոչինչ, մեծա- մտություն	դրամ, ունեցվածք
	Պայքար	հաղթանակ, հայրենիք	ազատություն, սեր	խաղաղություն	ռինգ, կռիվ, վեճ
	Եռագույն դրոշ	պարծանք, անկախություն	խորհրդանիշ, հիմն	արև, ցորեն, հաղթանակ	դրոշ, կնիք
	Տնտեսական առաջընթաց	աշխատանք, վերելք, ապագա, կրթություն	բարգավաճում հաջողություն	մեծ բյուջե, փող, բիզնես,	դա մերը չէ, Հայաստանում՝ ոչ

Աղյուսակ 4. (շարունակություն)

Հայտանիշ	Բառ-խթան	Գնահատական			
		4	3	2	1
հայրենասիրություն	Անամպ երկինք	լույս, ժպիտ, խաղաղություն	կանաչ ճանապարհ, բարություն	ջերմություն, արև	լազուր, կապույտ
	Մարտական շքանշան	հավերժություն, հզորություն	հերոսություն, հաղթանակ	գնահատում, պատիվ	մեդալ, կապիտան
	Եռաբլուր	սրբություն, հարգանք, խոնարհություն	հերոսներ, պայքար	Մոնթե, Վ. Սարգսյան	զոհեր, հուշարձան
	Ֆիդայի	հերոս, պայքար, պաշտպան	Նժդեհ, Չաուշ, Անդրանիկ	ազատամարտիկ, քաջ	հայդուկ, զինվոր
	Անմահություն	հոգով մեզ հետ, գործն է անմահ	մահ իմացյալ, կյանք	հերոսություն հիշողություն	հավերժ հիշատակ
լավատեսություն	Անաչառ դատավոր	արդարություն, զարգացում	բացահայտում, առաջընթաց	Սողոմոն, Ուշինարա	այդպիսիք քիչ են
	Գիտություն	առաջադիմում, ճանաչում, հաղթանակ	խելք, իմացություն, գիտելիք	կարևորը մեզ համար	գրագիտություն, լուսավորություն
	Գլուխկոտրուկ	մտածողություն, տրամաբանություն	հաղթահարում, խելք	առեղծված, լուծում	հանելուկ, ռեբուս, լաբիրինթ
	Անկախ պետություն	արյան գնով, պայքար	Հայաստան-91	15 ամյակ	ազատ, ինքնուրույն
	Եվրոխորհուրդ	Հայաստան, առաջընթաց, ճանաչում	անիմաստ ցանկություն, զուր հույսեր	միջազգային խորհուրդ, քաղաքակրթություն	Եվրոպա, միավորում, Ֆրանսիա

վերլուծություններ՝ ինչպես տարաժամանակյա, այնպես էլ համաժամանակյա տեսանկյունից: Ժողովրդի կյանքում տեղի ունեցած պատմամշակութային կարևորագույն իրադարձությունները վերլուծելիս և քննարկելիս կարևորվել են պարտքի ու

պատասխանատվության դրսևորումները՝ պայմանավորված սեփական երկրի արժանի քաղաքացին լինելու հանգամանքով:

Հարկ է նշել, որ ուսումնառության չորս տարիների ընթացքում ուսանողների կազմում քանակական փոփոխություններն աննշան են եղել, այնպես որ դրանք չէին կարող էական ազդեցություն ունենալ երկրորդ գիտափորձի արդյունքների վրա:

Գիտափորձն անցկացվել է վերը նկարագրված եղանակով: Ավարտից հետո բառ-խթաններին տված հակազդումները խմբավորվել են ըստ իմաստային-բովանդակային դրսևորումների: Արդյունքները (ինչպես նախորդ գիտափորձից հետո) գնահատվել են հինգմիավորանոց համակարգով՝ 0-4 (աղյ.4): Առավելագույն՝ 4 միավոր ստացել են ավելի խորքային հակազդումները (օրինակ՝ *ընդհանր - խաղաղություն*): Ավելի մակերեսային, տիպական հակազդումներն ստացել են 3 միավոր (օրինակ՝ *մայրիկ - սիրելի*), հոմանիշները, հականիշները՝ 2 միավոր (օրինակ՝ *սար - լեռ*), բառ - խթանի քերականական որևէ ձևը՝ 1 միավոր (օրինակ՝ *գիրք - գրքի*), հակազդման բացակայությունը՝ 0 միավոր: Հաշվի առնելով հեռակա ուսուցման ուսանողների տարիքային լայն տիրույթը՝ 16 – 50, գիտափորձին մասնակցած (1-ին և 4-րդ կուրսերի) ուսանողների խմբաքանակները բաժանվել են հինգ՝ (16-20) և (21-25), (21-25) և (26-30), (26-30) և (31-35), (31-35) և (36-40), (36-45) և (41-50) տարիքային խմբերի, և յուրաքանչյուր բառ-խթանի համար որոշվել են ստացված հակազդումների գնահատականների բաշխումներն ըստ տարիքային խմբերի, և հաշվարկվել են նրանց վիճակագրական ցուցանիշները: Այն է՝ j-րդ տարիքային խմբի α -րդ բառ - խթանի հակազդման $\bar{P}_{\alpha,j}$ միջին գնահատականը որոշվել է

$$\bar{P}_{\alpha,j} = \frac{1}{4N_{\alpha}} \times \sum_{k=1}^5 N_{\alpha k} P_{\alpha k} \quad (1)$$

բանաձևով (այստեղ $N_{\alpha,j}$ -ն ուսանողների թվաքանակն է j -րդ տարիքային խմբում, որոնց արձագանքը α -րդ բառ-խթանին արժանացել է $P_{\alpha,j}$ ($P_{\alpha,j} = 0,1,2,3,4$) գնահատականին. N_j - ն ուսանողների թվաքանակն է j – րդ տարիքային խմբում): Առանձին բառ-խթաններին տրված հակազդումների միջին գնահատականը որոշվել է

$$R_{\alpha} = \frac{1}{m} \times \sum_{j=1}^m \bar{P}_{\alpha,j} \quad (2)$$

բանաձևով, իսկ քննարկվող հայտանիշի միջին գնահատականը j - թդ տարիքային խմբի համար որոշվել է

$$R_j = \frac{1}{M} \times \sum_{\alpha=1}^M \bar{P}_{\alpha j} \quad (3)$$

բանաձևերով (այստեղ M -ը և m -ը համապատասխանաբար բառ-խթանների և տարիքային խմբերի թվաքանակներն են, այս դեպքում՝ $M = 5$ և $m = 5$): Այնուհետև յուրաքանչյուր α -րդ բառ-խթանի համար, համաձայն

$$S_{\alpha}^2 = \frac{1}{m} \sum_{j=1}^m (\bar{P}_{\alpha j} - R_{\alpha})^2 \quad (4)$$

արտահայտության, որոշվել են վերցվածքային շեղման՝ S_{α}^2 -ի արժեքները, որոնք բնութագրում են j -րդ տարիքային խմբի α -րդ բառ-խթանի հակազդման գնահատականների արժեքների ցրումը միջին արժեքի շուրջը: Յուրաքանչյուր հայտանիշի համար ստացված փորձարարական արդյունքները զետեղված են աղյուսակներում (աղյ.5-9): Հակազդումների միջին գնահատականների բաշխումներն ըստ տարիքային խմբերի և բառ-խթանների բերված են աղյուսակների 3 - 7-րդ սյունակներում և 1 - 5-րդ տողերում: Աղյուսակների նախավերջին սյունակում և վերջին տողում բերված են համապատասխանաբար (2) և (3) բանաձևերով հաշվարկված առանձին հակազդումների և j -րդ տարիքային խմբի՝ տվյալ հայտանիշի միջին գնահատականները, իսկ նշված սյունակի և տողի հատման վանդակում՝ դիտարկվող հայտանիշի գնահատականի միջին արժեքը տվյալ կուրսում (համապատասխան սյունակում կամ տողում զետեղված գնահատականների միջին թվաբանականը): Աղյուսակների վերջին սյունակում բերված են (4) բանաձևով որոշված վերցվածքային շեղման՝ S_{α}^2 -ի արժեքները: Դիտարկվող հայտանիշների մակարդակները նկարագրող զուգորդական դաշտերի փոփոխման շարժընթացը ցայտուն ներկայացնելու նպատակով Origin-8 ծրագրային փաթեթի օգնությամբ կառուցվել է քննարկվող հայտանիշներից յուրաքանչյուրի միջին գնահատականի՝ R_j -ի գծապատկերը՝ կախված գիտափորձին մասնակցած ուսանողների տարիքից: Ստորև բերվում են բառային զուգորդությունների գիտափորձի արդյունքում ստացված տվյալներն առանձին հայտանիշների համար:

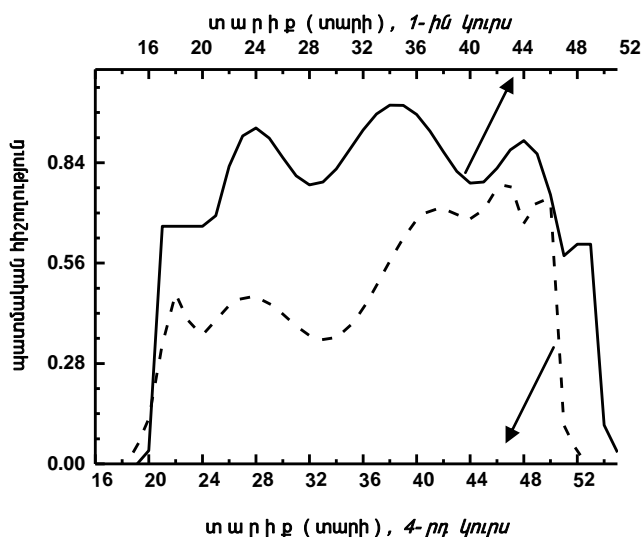
Ա) Պատմական հիշողություն: Ուսանողների լեզվագագացողության համատեքստում

պատմական հիշողությունը որոշող զուգորդական դաշտերի փոփոխման շարժընթացն ուսումնասիրելու նպատակով, ինչպես և նախորդ գիտափորձի ժամանակ, որպես բառ-խթաններ առաջարկվել են Մուսա լեռ, դարավոր թշնամի, սիյուռք, աքսոր, և հաղթարշավ բառերը, իսկ որպես ապակողմնորոշող՝ ծաղիկ բառը: Արդյունքները զետեղված են աղյ.5-ում, որը ներկայացնում է 1-ին և 4-րդ կուրսերում գնահատական-

Աղյուսակ 5. Պատմական հիշողություն հայտանիշի շարժընթացը

N	Հակադրման գնահատական- ները	կուրս	Տարիքային խմբեր					R_a	S_a^2
			j = 1 16-20 (21-25)*	j = 2 21-25 (26-30)	j = 3 26-30 (31-35)	j = 4 31-35 (36-40)	j = 5 36-45 (41-50)		
			3	4	5	6	7		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1	$\bar{P}_{\alpha,j}, \alpha = 1$	1-ին	0.330	0.911	0.721	0.961	0.912	0.767	0.054
		4-րդ	0.225	0.501	0.313	0.591	0.688	0.464	0.030
2	$\bar{P}_{\alpha,j}, \alpha = 2$	1-ին	0.731	0.720	0.812	0.752	0.988	0.801	0.010
		4-րդ	0.558	0.536	0.688	0.592	0.938	0.662	0.022
3	$\bar{P}_{\alpha,j}, \alpha = 3$	1-ին	0.670	0.422	0.592	0.970	0.250	0.581	0.059
		4-րդ	0.400	0.251	0.250	0.455	0.188	0.309	0.010
4	$\bar{P}_{\alpha,j}, \alpha = 4$	1-ին	0.421	0.991	0.620	0.753	0.612	0.679	0.035
		4-րդ	0.563	0.357	0.375	0.409	0.687	0.478	0.016
5	$\bar{P}_{\alpha,j}, \alpha = 5$	1-ին	0.511	0.640	0.543	0.521	0.587	0.560	0.002
		4-րդ	0.263	0.161	0.156	0.163	0.438	0.236	0.011
6	R_j	1-ին	0.533	0.737	0.658	0.791	0.670	0.678	0.008
		4-րդ	0.402	0.361	0.356	0.442	0.588	0.430	0.007

* Փակագծում նշված է մասնակիցների տարիքային խումբը 4-րդ կուրսում:



Նկ.3. Պատմական հիշողություն հայտանիշի շարժընթացը. հոծ գիծը 1-ին, ընդհատը՝ 4-րդ կուրսի արդյունքները:

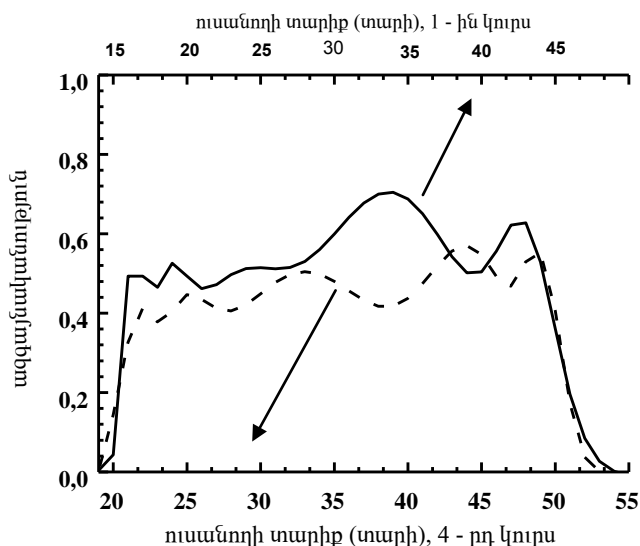
ների բաշխումն ըստ տարիքային խմբերի և բառ-խթանների: Բերված տվյալներից երևում է, որ և՛ առաջին, և՛ երկրորդ գիտափորձի արդյունքում առավելագույն *դրական* հակազդումներ է առաջացրել *դարավոր թշնամի* խթանը (մասնակիցների ճնշող մեծամասնությունն այս դեպքում արձագանքել է *Թուրքիա* կամ *թուրք* բառերով): Սա հաստատում է այն միտքը, որ մասնակիցների ազգային, պատմամշակութային առանձնահատկությունները ստացված հակազդումներում վառ դրսևորում ունեն: Իսկ *հաղթարշավ* խթանին տված հակազդումների ցածր միավորները վկայում են այդ բառի առաջացրած թույլ հակազդումների մասին, այսինքն՝ լեզվազգացողության դրսևորման աստիճանն այս դեպքում ցածր է: Նշենք, որ, ինչպես երևում է աղ.5-ից, դիտարկվող հայտանիշի միջին գնահատականն 1-ին կուրսում կազմում է $\bar{R} = 0.678$, իսկ չորրորդ կուրսում՝ 0.43: Ինչպես տեսնում ենք, *պատմական հիշողություն* հայտանիշի շարժընթացն անկում է ապրել մոտ 40% -ի չափով: Համադրելով առաջին և երկրորդ գիտափորձերի արդյունքները՝ կառուցվել է *պատմական հիշողություն* հայտանիշի շարժընթացը նկարագրող գծապատկերը (նկ.3): Ուսումնառության չորս տարիների ընթացքում բոլոր տարիքային խմբերում ուսանող ների պատմական հիշողությունը բնութագրող ցուցանիշները նվազել են: Ըստ որում, առավել մեծ անկում է նկատվում 26-30 տարիքային խմբում: Համեմատաբար քիչ փոփոխություն է նկատվել և առավել բարձր ցուցանիշներ են դրսևորվել 36-45 տարեկանների հակազդումներում:

Բ) Ազգայնականությունը որոշող զուգորդական դաշտերի շարժընթացն ուսումնասիրելու համար առաջարկվել են *ազգային հերոս*, *միասնություն*, *դեմոկրատիա*, *բարեկեցություն* և *ընտանիք* խթանները: Արդյունքները զետեղված են աղ.6 – ում: 2-րդ և 3-րդ տարիքային խմբերում *ազգային հերոս* բառ-խթանի հակազդումները 4-րդ կուրսում ավելի բարձր միավորներ են ստացել ($\bar{P}_{1,2} = 0.839$ և $\bar{P}_{1,3} = 0.813$), քան 1-ինում ($\bar{P}_{1,2} = 0.675$, $\bar{P}_{1,3} = 0.738$): Իսկ առաջին և չորրորդ տարիքային խմբերում *ազգային հերոս* և *բարեկեցություն* խթանների հակազդումներում անկում է տեղի ունեցել՝ 1-ին կուրսում ($\bar{P}_{1,1} = 0.721$, $\bar{P}_{1,4} = 1$), 4-րդ կուրսում ($\bar{P}_{1,1} = 0.711$, $\bar{P}_{1,4} = 0.67$): Հակազդումներում նույն մակարդակն է պահպանվել միայն հինգերորդ տարիքային խմբում. 1-ին և 4-րդ կուրսերում գրանցվել է նույն արդյունքը: Այս հայտանիշի բոլոր հակազդումներում

Աղյուսակ 6. Ազգայնականություն հայտանիշի շարժընթացը

N	Հարմարեցված անվանում	Արժեք	Տարիքային խմբեր					R_α	S_α^2
			j = 1	j = 2	j = 3	j = 4	j = 5		
			16-20 (21-25)	21-25 (26-30)	26-30 (31-35)	31-35 (36-40)	36-45 (41-50)		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1	$\bar{P}_{\alpha,j}, \alpha = 1$	1-ին	0.721	0.675	0.738	1.000	1.000	0.83	0.020
		4-րդ	0.711	0.839	0.813	0.670	1.000	0.81	0.013
2	$\bar{P}_{\alpha,j}, \alpha = 2$	1- ին	0.471	0.375	0.588	0.469	0.350	0.45	0.007
		4- րդ	0.428	0.286	0.500	0.273	0.563	0.41	0.013
3	$\bar{P}_{\alpha,j}, \alpha = 3$	1- ին	0.370	0.338	0.363	0.781	0.550	0.48	0.028
		4- րդ	0.257	0.178	0.266	0.348	0.406	0.30	0.006
4	$\bar{P}_{\alpha,j}, \alpha = 4$	1- ին	0.378	0.450	0.488	0.594	0.500	0.48	0.005
		4- րդ	0.145	0.357	0.344	0.273	0.188	0.26	0.007
5	$\bar{P}_{\alpha,j}, \alpha = 5$	1- ին	0.526	0.600	0.525	0.656	0.425	0.55	0.006
		4- րդ	0.489	0.500	0.531	0.591	0.469	0.52	0.002
6	R_j	1- ին	0.493	0.488	0.540	0.700	0.565	0.56	0.006
		4- րդ	0.406	0.432	0.491	0.431	0.525	0.46	0.002

* Փակագծում նշված է մասնակիցների տարիքային խումբը 1-ին կուրսում:



Նկ. 4. Ազգայնականություն հայտանիշի շարժընթացը. հոժ գիծը 1-ին, ընդհատ՝ 4-րդ կուրսի արդյունքները:

ավելի բարձր են առաջին կուրսի միջին գնահատականները: Այսինքն՝ կարելի է փաստել, որ ուսումնառության տարիների ընթացքում ուսանողների լեզվազգացողության մեջ այս դեպքում ևս անկում է տեղի ունեցել: Հատկանշական է, որ և՛ առաջին, և՛ երկրորդ գիտափորձի տվյալներով առավելագույն դրական հակազդումներ է առաջաց-

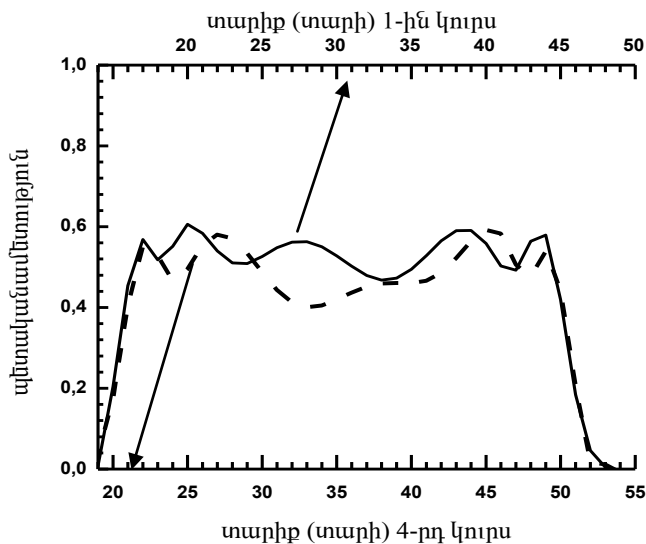
րել *ազգային հերոս* խթանը: Ըստ որում, մասնակիցների ճնշող մեծամասնությունն արձագանքել է հերոսների անուններով՝ *Հայկ նահապետից* մինչև *արցախյան ազադամարտի հերոսներ*: Ամենացածր դրական հակազդումներ առաջացրել են *դեմոկրատիա* և *բարեկեցություն* խթանները: Դիտարկվող հայտանիշի միջին գնահատականն 1-ին կուրսում կազմում է 0.557, իսկ 4-րդ՝ 0.457: Այսպիսով, *ազգայնականություն* հայտանիշի ցուցանիշը նույնպես նվազել է (մոտ 18%): Նկ.4-ում բերված են *ազգայնականություն* հայտանիշի շարժընթացը նկարագրող գծապատկերներ: Ինչպես տեսնում ենք, առավել մեծ անկում է նկատվում 20-28 տարիքային խմբում: Դրանով հանդերձ, համեմատաբար քիչ փոփոխության են ենթարկվել և առավել բարձր ցուցանիշներ են դրսևորել 43-ից 50 տարեկանների հակազդումները ($R_j = 5$):

Գ) Պետականամետություն հայտանիշի զուգորդական դաշտերի փոփոխման շարժընթացն ուսումնասիրելու նպատակով առաջարկվել են *բանակ*, *հարստություն*, *պայքար*, *եռագույն դրոշ* և *տնտեսական առաջընթաց* խթանները: Արդյունքները բերված են աղ.7-ում, որտեղից երևում է, որ առանձին բառ-խթանների հակազդումները, տարիքային խմբերի առանձնահատկություններով պայմանավորված, առաջին կուրսում բարձր միավորներ են ստացել: Մասնավորապես, ավելի բարձր միավորներ են հավաքել *հարստություն* և *եռագույն դրոշ* խթանների հակազդումներն առաջին կուրսի առաջին և երկրորդ տարիքային խմբերում: Պատկերը նույնն է *պայքար* բառ-խթանի չորրորդ տարիքային խմբում: *Բանակ* խթանի հակազդումներում բարձր միավորներով առանձնանում է 4-րդ կուրսը՝ հատկապես առաջինից երրորդ տարիքային խմբերով: Մինչդեռ չորրորդ և հինգերորդ տարիքային խմբերում ցուցանիշներն ավելի ցածր են: *Տնտեսական առաջընթաց* խթանը դրական հակազդումներ է առաջացրել 4-րդ կուրսի առաջինից չորրորդ տարիքային խմբերում, սակայն հինգերորդում ցուցանիշներն անհամեմատ ցածր են: Այդուհանդերձ, բոլոր ցուցանիշներով, հակազդումների միջինացված միավորները 4-րդ կուրսում ավելի բարձր են, քան 1-ինում (աղ. 7), միջին գնահատականն առաջին կուրսում կազմում է 0.491, իսկ չորրորդ կուրսում՝ 0.538: Այսպիսով, *պետականամետություն* հայտանիշի շարժընթացը, ի տարբերություն նախորդ երկուսի, որոշակիորեն աճել է 9%-ի չափով: Սա պարզորոշ երևում է նաև նկ.5 –ում ներկայացված գծապատկերից:

Աղյուսակ 7. Պեղականամեջություն հայտանիշի շարժընթացը

N	նրանվորմիսս գնահատար- կյանր	կուրս	տարիքային խմբեր					R_α	S_α^2
			j = 1 16-20 (21-25)	j = 2 21-25 (26-30)	j = 3 26-30 (31-35)	j = 4 31-35 (36-40)	j = 5 36-45 (41-50)		
			3	4	5	6	7		
1	$\bar{P}_{\alpha,j}, \alpha = 1$	1-ին	0.536	0.650	0.538	0.531	0.525	0.556	0.002
		4-րդ	0.684	0.732	0.734	0.648	0.625	0.685	0.002
2	$\bar{P}_{\alpha,j}, \alpha = 2$	1-ին	0.674	0.750	0.425	0.375	0.600	0.565	0.021
		4-րդ	0.500	0.607	0.453	0.523	0.813	0.579	0.016
3	$\bar{P}_{\alpha,j}, \alpha = 3$	1-ին	0.182	0.213	0.263	0.375	0.300	0.267	0.005
		4-րդ	0.230	0.339	0.313	0.364	0.188	0.287	0.004
4	$\bar{P}_{\alpha,j}, \alpha = 4$	1-ին	0.622	0.589	0.400	0.469	0.650	0.546	0.009
		4-րդ	0.592	0.527	0.594	0.489	0.688	0.578	0.005
5	$\bar{P}_{\alpha,j}, \alpha = 5$	1-ին	0.609	0.488	0.475	0.406	0.625	0.521	0.007
		4-րդ	0.796	0.563	0.547	0.456	0.438	0.560	0.016
6	R_j	1-ին	0.525	0.538	0.420	0.431	0.540	0.491	0.003
		4-րդ	0.560	0.554	0.528	0.496	0.550	0.538	0.001

* Փակագծում նշված է մասնակիցների տարիքային խումբը 4-րդ կուրսում:



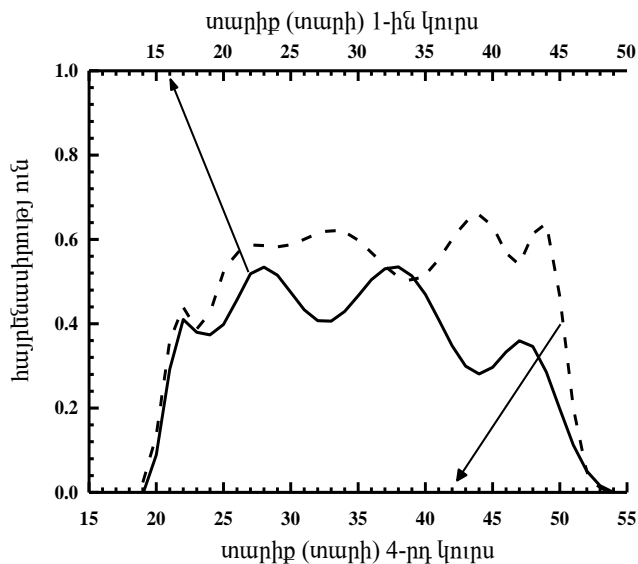
Նկ.5. Պեղականամեջություն հայտանիշի շարժընթացը. ընդհատ գիծը 1-ին, իսկ հոծը՝ 4-րդ կուրսի արդյունքները:

Դ) **Հայրենասիրություն** հայտանիշի մակարդակը որոշող զուգորդական դաշտերի շարժընթացն ուսումնասիրելու համար առաջարկվել են *անամպ երկինք, մարտական շքանշան, Եռաբլուր, ֆիդայի* և *անմահություն* խթանները: Աղյ.8-ում ներկայացված

Աղյուսակ 8. Հայրենասիրություն հայտանիշի շարժընթացը

N	Հայրենասիրություն -տարածումը վարդ կուսի	նուսի	Տարիքային խմբեր					R_α	S_α^2
			j = 1	j = 2	j = 3	j = 4	j = 5		
			16-20 (21-25)	21-25 (26-30)	26-30 (31-35)	31-35 (36-40)	36-45 (41-50)		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1	$\bar{P}_{\alpha,j}, \alpha = 1$	1-ին	0.268	0.625	0.125	0.313	0.050	0.276	0.039
		4-րդ	0.342	0.536	0.750	0.364	0.250	0.448	0.031
2	$\bar{P}_{\alpha,j}, \alpha = 2$	1-ին	0.307	0.413	0.413	0.719	0.275	0.425	0.025
		4-րդ	0.211	0.446	0.453	0.602	1.000	0.542	0.068
3	$\bar{P}_{\alpha,j}, \alpha = 3$	1-ին	0.526	0.500	0.488	0.531	0.400	0.489	0.002
		4-րդ	0.408	0.554	0.750	0.534	0.656	0.580	0.013
4	$\bar{P}_{\alpha,j}, \alpha = 4$	1-ին	0.516	0.588	0.525	0.531	0.450	0.522	0.002
		4-րդ	0.789	0.857	0.594	0.511	0.719	0.694	0.016
5	$\bar{P}_{\alpha,j}, \alpha = 5$	1-ին	0.284	0.400	0.550	0.563	0.425	0.444	0.011
		4-րդ	0.461	0.554	0.531	0.591	0.406	0.509	0.004
6	R_j	1-ին	0.380	0.505	0.420	0.531	0.320	0.431	0.006
		4-րդ	0.442	0.589	0.616	0.520	0.606	0.555	0.004

* Փակագծում նշված է մասնակիցների տարիքային խումբը 4-րդ կուրսում:



Նկ. 6. Հայրենասիրություն հայտանիշի շարժընթացը. հոժ գիծը 1-ին, ընդհատը՝ 4-րդ կուրսի արդյունքները:

տվյալները վկայում են, որ բոլոր խթաններին չորրորդ կուրսեցիների տված հակագրումներն արժանացել են ավելի բարձր գնահատականների: Այդ են վկայում աղյ.8-ի

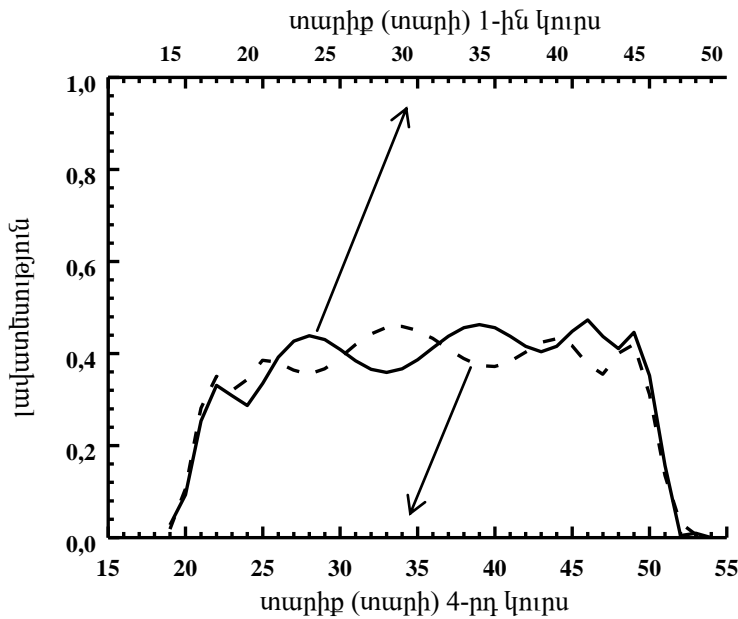
վերջին տողում ներկայացված տվյալները, բացառությամբ 4-րդ տարիքային խմբի, որի միջին գնահատականները գրեթե հավասար են. 4-րդ կուրսեցիների արձագանքներն ավելի բարձր են գնահատվել: Արդյունքների այս պատկերը լավ երևում է նկ.5-ում բերված գծապատկերում: Նշենք, որ դիտարկվող հայտանիշի միջին գնահատականն 1-ին կուրսում կազմում է 0.431, իսկ 4-րդում՝ 0.555: Այսպիսով, ուսանողների *հայրենասիրություն* հայտանիշը մոտ 28%-ով աճել է:

Ե) Լավատեսություն հայտանիշի մակարդակի շարժընթացն ուսումնասիրելու համար առաջարկվել են *անաչառ դատավոր, գիտություն, գլոխկոտրուկ, անկախ պետություն* և *Եվրասիրահուրդ* խթանները: Գիտավորձի տվյալները բերված են աղ.9-ում, որտեղից երևում է, որ առաջին խթանի հակազդումներում ամենացածրը 4-րդ կուրսի 5-րդ տարիքային խմբի գնահատականն է ($R_{1,5} = 0.125$), մինչդեռ 1-ին կուրսի

Աղյուսակ 9. *Լավատեսություն* հայտանիշի շարժընթացը

N	դրոյնծոկոմ-տոտոյորդ քննողի	կուրս	Տարիքային խմբեր					R_{α}	S_{α}^2
			j = 1	j = 2	j = 3	j = 4	j = 5		
			16-20 (21-25)*	21-25 (26-30)	26-30 (31-35)	31-35 (36-40)	36-45 (41-50)		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1	$\bar{P}_{\alpha,j}, \alpha = 1$	1-ին	0.253	0.300	0.525	0.500	0.350	0.39	0.012
		4-րդ	0.382	0.411	0.375	0.456	0.125	0.35	0.013
2	$\bar{P}_{\alpha,j}, \alpha = 2$	1-ին	0.419	0.313	0.550	0.438	0.600	0.46	0.010
		4-րդ	0.461	0.554	0.563	0.614	0.625	0.56	0.003
3	$\bar{P}_{\alpha,j}, \alpha = 3$	1-ին	0.328	0.400	0.425	0.250	0.250	0.33	0.005
		4-րդ	0.039	0.223	0.063	0.295	0.250	0.17	0.011
4	$\bar{P}_{\alpha,j}, \alpha = 4$	1-ին	0.490	0.475	0.500	0.625	0.450	0.51	0.004
		4-րդ	0.605	0.554	0.656	0.432	0.750	0.60	0.011
5	$\bar{P}_{\alpha,j}, \alpha = 5$	1-ին	0.247	0.400	0.225	0.188	0.350	0.28	0.006
		4-րդ	0.105	0.348	0.219	0.386	0.438	0.30	0.015
6	R_j	1-ին	0.347	0.378	0.445	0.400	0.400	0.39	0.001
		4-րդ	0.318	0.418	0.375	0.437	0.438	0.40	0.002

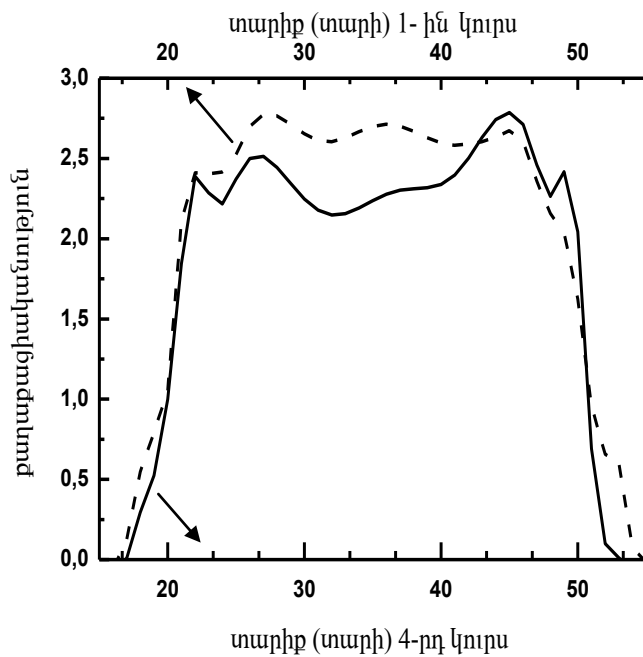
* Փակագծում նշված է մասնակիցների տարիքային խումբը 4-րդ կուրսում:



Նկ. 7. Լավատեսություն հայտանիշի շարժընթացը. հոծ գիծը 1-ին, ընդհատը՝ 4-րդ կուրսի արդյունքները:

նույն տարիքային խմբի գնահատականն ավելի քան կրկնակի մեծ է՝ 0.35: Ընդհանուր առմամբ, ինչպես երևում է աղ.9-ի վերջին տողում և նախավերջին սյունակում բերված տվյալներից, դիտարկվող հայտանիշի քանակական արժևորումը տարբեր տարիքային խմբերում տատանվում է. սակայն հակազդումների միջին գնահատականը գրեթե նույնն է. 1-ին կուրսում՝ 0.394, 4-րդ կուրսում՝ 0.397:

Այսպիսով, ուսանողների քաղաքացիականության մակարդակը որոշող հայտանիշների առաջացրած հակազդումները հնարավորություն են տալիս երկու գիտափորձերի տվյալների համադրման և վերլուծության միջոցով գնահատելու նրանց լեզվազգացողության մակարդակի փոփոխությունները: Այսպես, *պետականամեդություն և հայրենասիրություն* հայտանիշներում ընդգրկված բառ-խթանների հակազդումներում նկատվում է առաջընթաց (աճը կազմում է, համապատասխանաբար, 28% և 9%), *լավատեսություն* հայտանիշը գրեթե անփոփոխ է մնացել, իսկ *պատմական հիշողություն և ազգայնականություն հայտանիշները* զգալի անկում են ապրել՝ համապատասխանաբար 40% և 18%-ով: Ելնելով առանձին հայտանիշների համար ստացված արդյունքների թվային գնահատականներից, ինչպես և այն ենթադրությունից, որ բոլոր հինգ հայտանիշները հավասար ներդրում ունեն ուսանողների *քաղաքացիականության* մակարդակի ձևավորման և դրա փոփոխման շարժընթացում, որոշ-վել է գիտափորձին մասնակցած ուսանողների քաղաքացիականության մակարդակը:



Նկ.8. Քաղաքացիականության հայրանիշի շարժընթացը. հոժ գիծը 4-րդ, ընդհատը՝ 1-ին կուրսի արդյունքները:

Արդյունքները ներկայացված են նկ.8-ում: Երևում է, որ գիտափորձին մասնակցած ուսանողների քաղաքացիականության մակարդակն ընդհանուր առմամբ նվազել է, ինչը մտահոգության տեղիք է տալիս, քանի որ ԲԶԳ մեթոդով ստացված արդյունքների վերլուծությունը թույլ է տալիս նաև որոշակի եզրահանգումներ անել մասնակիցների լեզվազգացողության շարժընթացի վերաբերյալ: Ուստի ստացված արդյունքները փաստում են գիտափորձին մասնակցած ուսանողների լեզվազգացողության մակարդակի նվազեցումը, ինչը մտահոգիչ է, քանի որ նոր սերնդի կրթության և դաստիարակման, նրա արժեհամակարգի ձևավորման գործընթացին անմիջական ու գործուն մասնակցություն ունեցող ուսուցչի լեզվազգացողության մակարդակը պիտի բավականաչափ բարձր լինի:

3.3 ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ԼԵԶՎԱԶԳԱՑՈՂՈՒԹՅՈՒՆԸ ԶԱՐԳԱՑՆՈՂ ԱՌԱՋԱԴՐԱՆՔՆԵՐԻ ԴԻԴԱԿՏԻԿԱԿԱՆ ՍԿԶԲՈՒՆՔՆԵՐԸ

Հայտնի է, որ մեթոդ բառը հունարեն նշանակում է ինչ-որ տեղ տանող ուղի, ճանապարհ: Մեր օրերում այն գիտակցվում է որպես դասավանդողից դեպի սովորողը գնացող մտքի ճանապարհ, այն է՝ գիտելիքներին, կարողություններին ու հմտություններին տիրապետելու եղանակ: Ուսուցման մեթոդներն ուսուցչի կողմից սովորողների ճանաչողական գործընթացի ուղղորդման և ղեկավարման միջոցներ են, որոնցով

իրականացվում է համագործակցությունը՝ ուղղված ուսումնառության վերոնշյալ արդյունքներին³:

Որքան էլ պնդենք, թե դասավանդողն ազատ է մեթոդների ընտրության հարցում, այն չի կարող կամայական բնույթ կրել: Ուսումնական խնդրի լուծման արդյունավետությունը պայմանավորված է մի շարք գործոններով՝ ուսուցման նպատակ, խնդիրներ, բովանդակություն, նյութի քանակ և բարդություն, տարիքային առանձնահատկություններ, պատրաստվածության մակարդակ, ուսումնական պարապմունքի տիպ, կառուցվածք, ուսումնական ժամաքանակ, դասավանդողի պատրաստվածության մակարդակ և այլն:

Մանկավարժական մեթոդը, ինչպես և մանկավարժությունն ինքը, միանգամից չեն ձևավորվել: Մարդկությունը դարեր շարունակ, ի պատասխան հասարակական պահանջների, որոնք պայմանավորված էին տվյալ շրջանի զարգացման աստիճանով, ստեղծել է համապատասխան մեթոդներ: Այսպես, ի սկզբանե գիտելիքների հաղորդման հիմնական մեթոդն էր օրինակի, նմանակման, ընդօրինակման մեթոդը, երբ հաջորդ սերունդը տեսնում և կրկնում էր իր նախորդներին: Հետագայում գիտելիքների կուտակման և դրանց պահպանման ու հաջորդ սերնդին փոխանցման հասարակական պահանջը հանգեցրեց ուսուցման դոգմատիկ մեթոդների բերանացի, անգիր

³ Մանկավարժական գրականության մեջ այսօր ակտիվորեն շրջանառվում է *մանկավարժական տեխնոլոգիա* հասկացությունը՝ համեմատության մեջ դնելով այն մանկավարժական մեթոդների հետ [44,108]: Մասնավորապես *մանկավարժական տեխնոլոգիան* նույնացվում է *մանկավարժական մեթոդի*, իսկ *մանկավարժական տեխնոլոգիան* մեկնաբանվում է որպես հնարների, եղանակների, մեթոդների մշակման և կիրառման գործընթաց՝ ուղղված ուսուցման գործընթացի արդյունավետության բարձրացմանը [109]: Մյուս կողմից, շեշտելով *տեխնոլոգիա* եզրի առավել հաճախ կիրառումը արդյունաբերության մեջ և տեխնիկական գիտությունների ոլորտում՝ [108], առաջարկվում է *մանկավարժական տեխնոլոգիա* եզրի փոխարեն գործածել *մանկավարժական վարպետություն, մանկավարժական արվեստ, մանկավարժական ռեժիսուրա* և այլ արտահայտություններ:

ձևավորմանը, որոնք բավականին երկար ժամանակ հանդես էին գալիս որպես ուսուցման հիմնական մեթոդներ: Վերածննդի ժամանակաշրջանում, երբ ծառայավ տեսական գիտելիքների գործնական կիրառման խնդիրը, ձևավորվեց ուսուցման բացատրական ձևը [97]:

Խորհրդային դպրոցում ավանդաբար կիրառվում էր ուսուցչի կողմից պատրաստի գիտելիքների մատուցման մեթոդը, ինչն առ այսօր ստիպում է ուսումնասիրել առաջավոր մանկավարժական փորձը և կիրառել ուսուցման նորարարական, փորձարարական, պրոբլեմային, ինքնուրույն, տեղեկատվական մեթոդներ և մեթոդական հնարներ:

Անշուշտ, կրթության զարգացման տարբեր ժամանակահատվածներում առավել կարևոր նշանակություն է տրվել այս կամ այն մեթոդին: Մինչդեռ պրակտիկան ապացուցում է, որ մեթոդներից և ոչ մեկը չի հանգեցնում ցանկալի արդյունքների, եթե այն կիրառվում է մեկուսի, առանց տարբեր մեթոդների համակցման: Ցայսօր գրականության մեջ մանկավարժության տարբեր ճյուղեր հանդես են բերում տարբեր մոտեցումներ՝ սեփական կանխադրույթներին համապատասխան առանձնացնելով այս կամ այն մեթոդը՝ առաջնորդվելով «չկա բացառիկ մեթոդ» կարգախոսով:

Ժամանակակից հասարակությունը կրթության առջև դնում է նոր խնդիրներ, որոնց լուծմանն է ուղղված նորարարական մանկավարժությունը, որը թելադրում է դրանց լուծմանն ուղղված տարաբնույթ մեթոդների մշակման անհրաժեշտություն՝ նկատի ունենալով, որ ժամանակակից ուսուցման գործընթացն առավել ուղղված է մասնակի ավտոմատացմանն ու համակարգչային տեխնոլոգիաների ներմուծմանը:

Արդի կրթական համակարգում արդյունավետորեն համակցվում է երկու՝ ավանդական և փոխգործուն մեթոդների համակարգը: Բացատրական, զննական այն մեթոդները, որոնց հիմքում ընկած են պատրաստի տեղեկույթի (գիտելիքի) փոխանցումը սովորողին և վերջինիս կողմից դրա վերարտադրումը, կոչվում են ավանդական:

Փոխգործուն մեթոդների հիմքում ընկած են սովորողի ինքնուրույն ուսումնական գործունեությունը, նրա անմիջական ու գործուն մասնակցությունը գիտելիքի ձեռքբերման գործընթացին: Փոխգործուն մեթոդների առանձնահատկությունները պայմանավորված են այն հանգամանքով, որ աշակերտը նյութը սովորում է՝ ինչ-որ բան կատարելով՝ մասնակցելով որոշակի գործընթացի, ընդգրկվելով թե՛ անհատական,

թե՛ խմբային աշխատանքներում: Այդպես նա ձեռք է բերում համագործակցային, սոցիալական փոխազդեցության և հաղորդակցական, ինչպես նաև ձեռք բերած գիտելիքը կիրառելու կարողություններ [95,101,114,118]:

Այսպիսով, ինչպես տեսնում ենք, մարդկությունը դարերով ստեղծել և ի գործ է դրել բազմաթիվ, նույնիսկ կարելի է ասել, անհամար մեթոդներ, որոնց պաշարը անընդհատ լրացվում է նորերով: Սակայն ընդունված է համարել, որ մանկավարժական գործընթացում բոլոր մեթոդները պետք է կիրառվեն ստեղծագործաբար՝ ելնելով սովորողների տվյալ խմբի, ուսումնասիրվող նյութի, տվյալ հասարակության գիտական, տնտեսական և նյութական հնարավորություններից և, ավելին, ընդունված է, որ յուրաքանչյուր մանկավարժ իր դասարանի առջև ծառայած ուսումնական խնդիրները լուծելու համար պետք է կարողանա ստեղծագործաբար կիրառել իրեն հայտնի մեթոդները, դրանք վերափոխաստավորել, վերաձևել՝ նկատի ունենալով վերը նշված հանգամանքները:

Մեր նպատակն է մշակել, մանկավարժական գործընթացում փորձարկել և ուսուցման գործընթաց ներմուծել լեզվազգացողության հետազոտման, զարգացման ու գնահատման, ուսումնական գործընթացի կազմակերպման մեթոդների համալիր:

Ուսանողների լեզվազգացողության մակարդակը զարգացնելու և ձևավորելու համար առաջադրանքները դասակարգվել են երեք ենթախմբերով (ըստ բարդության աստիճանի)՝ պարզ, միջին և բարդ: Առաջադրանքների տրոհումն ըստ բարդության աստիճանի կատարվել է՝ հիմք ընդունելով ընտրված բառերի (այդ թվում՝ գրաբարյան, նորաստեղծ, փոխառյալ և այլն)՝ խոսքի մեջ գործածման հաճախականությունը [33]:

Ուսանողների համեմատաբար մեծ քանակի դեպքում (օրինակ՝ համալսարանի որևէ ֆակուլտետի կտրվածքով) նրանց լեզվազգացողության մակարդակի բարձրացումը կարելի է իրականացնել ուսուցողական տեքստերի միջոցով, իսկ դրա զարգացման շարժընթացի ուսումնասիրումն ու գնահատումը՝ ԲԶԳ մեթոդով, մաթեմատիկական մոդելավորման և ծրագրավորման համապատասխան միջոցներով [56, 65, 117]:

Ուսանողների լեզվազգացողության մակարդակը որոշելու համար նախ չափել ենք տվյալ բառի, եզրույթի, դարձվածքի կամ լեզվական այլ միավորի ճիշտ ընկալման նրանց կարողության աստիճանը, ապա որոշել խոսքային տարբեր իրավիճակներում

դրանք կիրառելու նրանց հմտությունները: Համակարգչային ստուգման առավել տարածված և արդյունավետ ձևը թեստավորումն է, երբ ուսանողն առաջադրանքի ճիշտ պատասխանն ընտրում է տրված մի քանի տարբերակներից [65]:

Ստորև ներկայացվում է առաջադրանքների երկու համախումբ: Առաջինը միտված է բառիմաստի ընկալման մակարդակի զարգացմանն ու գնահատմանը համատեքստից դուրս, իսկ երկրորդը՝ համատեքստում: Ըստ որում, առաջադրանքների երկրորդ համախումբը դասավանդողին հնարավորություն է տալիս զարգացնելու առաջարկվող տարբերակներից ոչ թե բնագրային, այլ հավանական բառը կամ բառակապակցությունն ընտրելու ուսանողների կարողությունները և առավել օբյեկտիվ գնահատելու կատարված առաջադրանքը:

Լեզվազգացողության մակարդակի բարձրացման այս եղանակն իրականացվում է հետևյալ հաջորդական քայլերով.

- I. բառիմաստի ընկալման մակարդակի բարձրացում,
- II. բառապաշարի հարստացում,
- III. ասույթների, առած - ասացվածքների պաշարի հարստացում,
- IV. ոճական հմտությունների զարգացում:

Դիտարկենք նշված քայլերն առանձին-առանձին:

- I. Բառիմաստի ընկալման մակարդակի բարձրացում և գնահատում:

Առաջադրանք 1. Ընտրե՛ք տրված բառի իմաստին համապատասխանող տարբերակը և գրառե՛ք այն համապատասխան վանդակում:

1.1 Պարադորս՝ A - հակամարտություն, B - *իրարամերժ եզրակացություններ*, C - հանդիսավորություն, D – տարածայնություն:

1.2 Աշտանակ՝ A - փոքր աշտարակ, B - հզոր աշտարակ, C - *ճրագակալ*, D – գործիք:

1.3 Խոսնակ՝ A - փոքր խոսք, B - կարճ խոսք, C - բանակցություն վարող, D - խորհրդարանի նախագահ:

Տրված առաջադրանքի ճիշտ պատասխանի գրառումն ունի հետևյալ տեսքը.

հարց	1.1	1.2	1.3
պատասխան	B	C	D

Առաջադրանք 2. Ընտրե՛ք *Եսասեր* բառի իմաստն արտահայտող տարբերակը՝ նշում կատարելով համապատասխան վանդակում:

A. Եսասերը նա է, ով մեզ չի սիրում: B. Եսասերը նա է, ով բոլորին ատում է:

C. Եսասերը նա է, ով միայն իրեն է սիրում: D. Եսասերը նա է, ով ոչ մեկին չի սիրում:

Ճիշտ պատասխանի գրառումն ունի հետևյալ տեսքը.

A	B	C	D
		✓	

Բառիմաստի ընկալման մակարդակի բարձրացումն ու գնահատումն իրականացվել է երկու եղանակով՝

ա) առաջարկվող հավանական տարբերակներից դարձվածքի մեկնաբանման ճիշտ տարբերակն ընտրելու միջոցով,

բ) առաջարկվող հավանական տարբերակներից դարձվածքում բաց թողնված բառերը ընտրելու միջոցով:

Եղանակ ա. Ընտրե՛ք «*Ինչ էլ ասես, միևնույնն է, իր էշն է քշելու*» դարձվածքի մեկնաբանման ճիշտ տարբերակը.

A. Այդ մարդը ձի չունի:

B. Այդ մարդը էշ քշել է սիրում:

C. Այդ մարդը չափազանց համառ է:

D. Այդ մարդը ղարաբաղցի է:

Ուսումնասիրությունների ընթացքում մենք բացահայտել ենք, որ տրված առաջադրանքի լուծումը դյուրին կլինի, եթե ուսանողն արդեն ծանոթ լինի դարձվածքին:

Եղանակ բ. Այս դեպքում կիրառվում է, այսպես կոչված, «*մնացորդների եղանակը*», այն է՝ առաջարկվող արտահայտության մեջ բաց են թողնվում մեկ կամ ավելի բառեր, և ուսանողը պետք է լրացնի դրանք՝ բերելով այն իմաստալից ավարտուն տեսքի: Հատկանշական է, որ այս եղանակի կիրառումը թույլ է տալիս ղեկավարել առաջադրանքի բարդության աստիճանը՝ պայմանավորված բաց թողնված բառերի քանակով և տվյալ դարձվածքի մեջ դրանց կատարած իմաստային դերով: Առաջադրանքն առավել դյուրին կլինի, եթե բերված դարձվածքում բաց թողնվի մեկ բառ:

Առաջադրանք 3. (պարզ առաջադրանք) Լրացրե՛ք «*Ինչ էլ ասես, միևնույնն է, իր – է*

քշելու» դարձվածքում բաց թողնված բառը.

- A **էշը**, B. *ինքնաթիռը*, C. *ծին*, D. *մեքենան*

Առաջադրանք 4. (միջին բարդության) Լրացրե՛ք «**Ինչ էլ ասես, միևնույնն է, իր -- --:»** դարձվածքում բաց թողնված՝ իրար հաջորդող բառերը.

- A. *ասածն է կրկնելու*, B. երգն է երգելու, C. **էշն է քշելու**, D. *մարդուն է նշանակելու:*

Առաջադրանքն էլ ավելի կբարդանա, եթե մեկից ավելի բաց թողնված բառերը չհաջորդեն միմյանց.

Առաջադրանք 5. (բարդ առաջադրանք) Լրացրե՛ք «**Ինչ էլ - , միևնույնն է, իր - է քշելու»** դարձվածքում բաց թողնված բառերը:

- A. *անեն - մեքենան*, B. *որոշեն - ինքնաթիռը*, C. *ասեն - ձին*, D. **ասես - էշն:**

3 - 5 առաջադրանքների ճիշտ պատասխանները գրառվում են հետևյալ տեսքով:

առաջադրանք 3.

A	B	C	D
V			

առաջադրանք 4.

A	B	C	D
		V	

առաջադրանք 5.

A	B	C	D
			V

Որպես կատարման իմաստով բարդ առաջադրանքի օրինակ՝ դիտարկենք նաև հետևյալ ասացվածքը՝ «**Թան ունեցի՛ր, ճանճը Բաղդադից կգա»**»:

Դիցուք՝ բաց է թողնված առաջին բառը. « -- ունեցի՛ր, ճանճը Բաղդադից կգա»»: Որպես հնարավոր պատասխաններ՝ առաջարկվում են հետևյալ հավանական բառերը՝

- A. *փող*, B. *հարսանիք*, C. *ժամանակ*, D. **թան:**

Հնարավոր պատասխանների այս տարբերակը համեմատաբար հեշտ է, և ճիշտ ընտրություն կարող է կատարել նույնիսկ այն ուսանողը, ով առաջին անգամ է լսում տրված ասացվածքը: Սակայն եթե C տարբերակում «*ժամանակ*» բառի փոխարեն գրենք «*խորոված*» կամ «*մեղր*» բառերից որևէ մեկը, ապա կարելի է համոզված լինել, որ ասացվածքին անձանոթ ուսանողների մեծամասնությունը որպես պատասխան կընտրի հենց այդ տարբերակը: Ճիշտ ընտրություն կատարելու խնդիրն էլ ավելի կբարդանա, եթե ասացվածքում բաց թողնվի երկու բառ՝ «*մնացորդում*» տալով՝ « -- ունեցի՛ր, -- Բաղդադից կգա»»: Այս դեպքում կարելի է ասացվածքին անձանոթ ուսանողի՝ ճիշտ պատասխանը կռահելու հավանականությունը մեծացնել՝

առաջարկելով «հարմար» տարբերակներ: «*Հարմար*» ասելով՝ նկատի ունենք ճիշտ ընտրության այնպիսի տարբերակներ, որոնք տեղադրելու դեպքում մնացորդն ասացվածքի տպավորություն չի թողնի: Այսպես, վերը նշված առաջադրանքի համար կարելի է առաջարկել պատասխանների հետևյալ տարբերակները.

A. *փող-հարսնացուն*, B. *փող – փեսացուն*, C. *խորոված – Վարդանը*, D. ***թան – ճանճը***:

Տեղադրելով այս զույգերը ասացվածքի մնացորդի մեջ՝ կստանանք պատասխանի հետևյալ հնարավոր տարբերակները. «Փո՛ղ ունեցիր, հարսնացուն Բաղդադից կգա», «Փո՛ղ ունեցիր, փեսացուն Բաղդադից կգա», «խորովա՛ծ ունեցիր, Վարդանը Բաղդադից կգա», «Թա՛ն ունեցիր, ճանճը Բաղդադից կգա»:

Փորձը ցույց է տալիս, որ եթե ուսանողի լեզվազգացողությունը փոքր-ինչ զարգացած է, ապա նա առաջնությունը տալիս է վերջին տարբերակին: Իհարկե, դիտարկվող մնացորդի միջոցով կարելի է առաջադրել նաև հնարավոր պատասխանի այնպիսի տարբերակներ, որոնց միջև տվյալ ասացվածքին անձանոթ ուսանողի համար ճիշտ ընտրություն կատարելն իրականում դժվար կլինի: Օրինակ՝ A. *բախտ – հարսնացուն*, B. *բախտ – փեսացուն*, C. *խորոված – ճանճը*, D. ***թան – ճանճը***:

Տեղադրելով այս զույգերը ասացվածքի նշված «մնացորդի» մեջ՝ կստանանք պատասխանի հետևյալ հնարավոր տարբերակները. «*Բա՛խտ ունեցիր, հարսնացուն Բաղդադից կգա*», «*Բա՛խտ ունեցիր, փեսացուն Բաղդադից կգա*», «*խորովա՛ծ ունեցիր, ճանճը Բաղդադից կգա*», «***Թա՛ն ունեցիր, ճանճը Բաղդադից կգա***»: Այժմ արդեն «բախտ» բառի գործածման շնորհիվ առաջին և երկրորդ տարբերակները նույնպես ուսանողի կողմից դիտարկվում են որպես ասացվածք, իսկ ժամանակակից երիտասարդի կենսափորձը հաշվի առնելով՝ երրորդ տարբերակը կարող է ավելի հավանական թվալ, քան չորրորդը:

Այսպիսով, վերը բերված դիտարկումները թույլ են տալիս փաստելու, որ լեզվական այս կամ այն միավորի՝ ուսանողների կողմից կիրառման կարողության ձևավորումն ու զարգացումը պայմանավորված են հարուստ բառապաշարի առկայությամբ, տարբեր իրավիճակներում դրանից օգտվելու կարողությամբ և կիրառման անձնական փորձով: Գործնականում, երբ ժամանակը չի բավարարում առաջադրանքի կատարման բոլոր հնարավոր տարբերակները դիտարկելու, վերլուծելու, գնահատելու և հիմնավորված

պատասխանն ընտրելու համար, արդյունավետ է թեստային ստուգումը: Թեստով աշխատելիս ուսանողը պատասխանն ընտրում է՝ ղեկավարվելով իր գիտելիքների պաշարով ու սեփական փորձով՝ ապավինելով իր լեզվամտածողությանն ու լեզվազգացողությանը: Համակարգչի միջոցով կարելի է ցանկացած ճշգրտությամբ տալ առաջադրանքի կատարման ժամանակը, ամրագրել նոր առաջադրանքի կատարման սկիզբը՝ ամբողջովին բացառելով մարդկային գործոնը: Առաջին հայացքից կարող է թվալ, թե համակարգչային ստուգման դեպքում ամեն ինչ միօրինակացվում է, և անտեսվում են ուսանողի իրականացրած ուսումնական գործընթացի այնպիսի կարևորագույն բաղադրիչներ, ինչպիսիք են ստեղծագործական մտածողությունը, ինքնատիպ լուծումների որոնման կարողությունը և այլն: Իրականում, համենայն դեպս դիտարկվող խնդրի շրջանակներում, ստանդարտների և ստեղծագործականության միջև սկզբունքային տարբերություն չի նկատվում, և հազիվ թե կարելի է ստեղծագործական մեծ ձեռքբերումներ ակնկալել երիտասարդներից, եթե նրանք քաջատեղյակ չեն Գ. Նարեկացու, Սայաթ-Նովայի, Հ. Թումանյանի, Ավ. Իսահակյանի, Պ. Սևակի ստեղծագործությունների: Եվ հավանաբար ճշմարիտ են այն մեթոդիստները, ովքեր ստեղծագործական աշխատանքը տեսնում են հին ստանդարտների նորովի կիրառման մեջ [88]:

Հարկ է նշել, սակայն, որ սովորաբար համակարգչային ստուգումն ու գնահատումն ունեն այն յուրահատկությունը (այս դեպքում՝ թերությունը), որ թեստերում ընդգրկված առաջադրանքները և դրանց ճիշտ պատասխանները շատ արագ տարածվում են ուսանողների մեջ, ինչը գրեթե բացառում է սովորողների գիտելիքների, դրանք կիրառելու կարողությունների ստուգումը, նրանց լեզվազգացողության իրական մակարդակի բացահայտումը: Ուստի մենք կարևորում ենք առաջադրանքների հարուստ պաշարի ստեղծումը և անընդհատ լրամշակումը՝ պարբերաբար փոխելով, կատարելագործելով թեստերի բովանդակությունը:

II. Ուսանողի բառապաշարի հարստացում և գնահատում

Ուսանողների բառապաշարը հարստացնելու և նրա մակարդակն առավել օբյեկտիվ գնահատելու համար մենք մշակել ենք պատասխանների հնարավոր տարբերակներից ճիշտ ընտրություն կատարելու եղանակը: Առաջադրանքի կատարման ընթացքում սովորողը վերլուծում է բառերից յուրաքանչյուրը և համադրելով բաղադրիչները՝

փորձում ինքնուրույն կռահել ճիշտ պատասխանը: Այսպես օրինակ՝ *անդին* բառը բաժանելով բաղադրիչների՝ սովորողները կստանան *ան (այն) և դի (կողմ)* բառերը, *անգին՝ ան+գին; այնկողմնային՝ այն+կողմն+ային, անհիմն՝ ան+հիմն, այլախոհական՝ այլ+ա+խոհ+ական*: Դրանից հետո ուսանողներն անմիջապես կռահում են, որ գրաբարյան *անդին* բառի համարժեքը արևելահայերենում *այնկողմնային* բառն է:

Հաջորդիվ ներկայացվող (1-7) առաջադրանքները նախատեսված են գրաբարյան, նորաստեղծ, օտարալեզու, հազվադեպ գործածվող, բազմիմաստ խրթին բառերի իմաստների բացահայտման ու դրանց ընկալման մակարդակի ստուգման համար:

Առաջադրանք 1. Ընդգծե՛ք **աներկբա** գրաբարյան բառի իմաստին համապատասխանող տարբերակը:

- A. միամիտ, B. քչախոս, C. **անկասկածելի**, D. անառարկելի

Առաջադրանք 2. Ընդգծե՛ք նորաստեղծ բառի իմաստին համապատասխանող տարբերակը:

2.1 ա. Բարձրաձայնել

- A. խորհել, B. **հայտարարել հրապարակավ**, C. հրավիրել, D. ձայնագրել,

2.2 հարացույց

- A. **հայեցակարգ**, B. տեսություն, C. ցուցափեղկ, D. Կարգախոս:

Առաջադրանք 3. Ընդգծե՛ք օտարալեզու բառի իմաստին համապատասխանող տարբերակը:

3.1 Պարադիգմա

- A. **հայեցակարգ**, B. տեսություն C. պարարվեստ, D. հակասություն:

3.2 Սիմպոզիում

- A. **համաժողով**, B. գիտաժողով, C. հանդես, D. համաձայնություն:

3.3 Կոնֆերանս

- A. համաժողով, B. **գիտաժողով**, C. հանդես, D. համաձայնություն

Առաջադրանք 4. Ընդգծե՛ք հազվադեպ գործածվող բառի իմաստին համապատասխանող տարբերակը:

4.1 Երախայրիք

A. առաջին պտուղ, B. երախ, C. տաք ըմպելիք, D. ջերմություն:

4.2 Ըղձանուշ

A. ըղձալի, B. ցանկալի, C. **հավերժահարս**, D. անուշաբույր:

4.3 Իմովսանն

A. իմ մասին, B. սանիկ, C. ինձնով, D. իմ ուժերի չափ:

4.4 Խաբրիկ

A. խաբուսիկ, B. խաբկանք, C. խաբերա, D. **տեղեկություն**:

Առաջադրանք 5. Ընդգծե՛ք ստորև բերված դժվարընկալելի բառերի ճշգրիտ բացատրության տարբերակը:

5.1 Վարկաբեկել

A. բարկանալ, B. անունը տալ, C. անվանարկել, D. խրատել:

5.2 Գիշակեր

A. խոտակեր, B. մսակեր, C. կենդանակեր, D. **սափկած կենդանու միս ուտող**:

5.3 Երգահան

A. երգ սրեղծող, B. երգիչ, C. աշուղ, D. գուսան:

5.4 Հերաթափ

A. վարսաթափ, B. ճաղափ, C. մազաթափ, D. գիսաթափ:

Առաջադրանք 6. Ընտրե՛ք **բաց** բազմիմաստ բառի բացատրության ճիշտ տարբերակը:

6.1 Կուզեմ հիմի փչե զուռնեն - հարբած ըլիմ մինչև էգուց,

Ամեն մարդու ընկեր ըլիմ - ու **բաց** ըլիմ մինչև էգուց: (Ե. Չարենց)

A. դռնբաց, B. ոչ մուգ, C. ազատ, D. **պարզ**

6.2 Վերարկուի օձիքը **բաց**՝ նա կանգնել էր օվկիանոսից փչող քամու դիմաց:

A. դռնբաց, B. ոչ մուգ, C. **ճարմանդը արձակած**, D. պարզ

6.3 Թոթովենցի «**Բաց** կապույտ ծաղիկներ» վեպի հիման վրա նկարահանված ֆիլմը հայկական ֆիլմադարանի գոհարներից մեկն է:

A. դռնբաց, B. **ոչ մուգ**, C. ազատ, D. պարզ

6.4 **Բաց** պատուհանից լսվում էր մեքենաների աղմուկը:

A. **չփակված**, B. *ոչ մուգ*, C. *ազապ*, D. *պարզ*

Առաջադրանք 7. Բանաստեղծության տողերն ամբողջացրե՛ք՝ ընտրելով ներքոբերված տարբերակներից մեկը.

Ողջույն ընդ քեզ, ով,

Ողջույն քեզ տան մայր -

Սիրո, գեղո սուրբ,

Նոր արթընցած

- A. *ծաղիկ-հրաշալիք - շուշան- բնության*, B. *հրաշալիք - բնության - ծաղիկ- շուշան*,
C. *շուշան-հրաշալիք - բնության -ծաղիկ* , D. **շուշան - ծաղիկ -բնության- հրաշալիք**:

III. Ասույթների, առած - ասացվածքների պաշարի հարստացում և գնահատում:

Առաջադրանք 1. Բաց թողնված բառը լրացրե՛ք **ասույթի** իմաստին համապատասխանող տարբերակով և մեկնաբանե՛ք ասույթը.

1.1 *Կյանքի ամենամեծ հարցն է՝ ինչպես ապրել մեջ:* (Ալբեր Բամյու)

A. *պալապտների*, B. **մարդկանց**, C. *գայլերի*, D. *փառքի*

1.2 *Սիրո պարադոքսը փեղի է ունենում, երբ երկու էակներ դառնում են...՝մնալով...:*

(Էրիխ Ֆրոմ)

A. *երեք - միասին*, B. **մեկ - երկու**, C. *մեկ – առանձին*, D. *երեք – երկու*

1.3 *Վապ են ապրում նրանք, ովքեր ողջ կյանքում - են պատրաստվում:* (Պ. Միրոս)

A. *մահվան*, B. **ապրել**, C. *պատերազմի*, D. *սիրո*

Առաջադրանք 2. Բաց թողնված բառը լրացրե՛ք **առածի** իմաստին համապատասխանող տարբերակով և մեկնաբանե՛ք ձեր ընտրությունը.

2.1 *Դանակը մեկ սայր ունի, իսկ ...՝ հարյուր:*

(Վիետնամական)

A. *օձը*, B. *պատառաքաղը*, C. **լեզուն**, D. *մարդը*

2.2 *Քո լեզուն մի... է, եթե նրան կապես, քեզ կպահպանի, եթե թողնես, կհռչոտի:*

A. *մուկ*, B. **առյուծ**, C. *գազան*, D. *մարդ*

(Արամեական)

2.3 *Երկար – կկարճացնի կյանքը:*

(Պարսկական)

A. *ճամփան*, B. *միտքը*, C. *մազը*, D. **լեզուն**

Առաջադրանք 3. Բաց թողնված բառը լրացրե՛ք **ասացվածքի** իմաստին համապատասխանող տարբերակով և մեկնաբանե՛ք ձեր ընտրությունը.

- 3.1 Մտահոգությունը չի վերացնում վաղվա խնդիրները, այլ խլում է այսօրվա ... :
 A. սնունդը, B. կյանքը, C. **խաղաղությունը**, D. սերը
- 3.2 ... նման է գրքի. մի քանի վայրկյանում կարող ես այրել այն, իսկ գրելու համար փարիներ են պեպր:
 A. սերը, B. **ընկերությունը**, C. օրագիրը, D. տեպրը
- 3.3 Երբ ... չի լուծում քո խնդիրները, Նա հավատում է քո կարողությանը:
 A. հայրդ, B. մայրդ, C. **Աստված**, D. Ընկերդ

IV. Ուսանողի ոճական հմտությունների զարգացում և գնահատում:

Առաջադրանք 1. Ամբողջացրե՛ք Անանուն Իմաստասերի քառյակները՝ հարմար տարբերակն ընտրելով ներքոբերված **հակադրություններից և մեկնաբանե՛ք ձեր ընտրությունը:**

- 1.1. Ես - - եմ, դու իմ - ' Միշտ միասին և անջատված.
 Ուր գնում ես՝ ես քեզ հետ եմ, Քեզնով լեցուն, քեզնով փանջված:
 A. քո սեր // ախար, B. **քո ափն // գետը**, C. քո սարն // ամպը, D. քո ձեռքն // աչքը
- 1.2. Դու իմ աստվածն ես և իմ սուրբ վանքը, Սիրուս - և - ,
 Ես սուսկ աղոթող՝ խոնարհ, ծնկաչոք, Իսկ ես քեզ համար ոչինչ եմ, ոչ ոք ...
 A. լուսինն ես // արեգակը B. **պատճառն ես // հեղևանքը**
 C. համբավն ես // պատկառանքը D. արգելքն ես // հավատամքը

Առաջադրանք 2. Ամբողջացրե՛ք քառյակը՝ հարմար տարբերակն ընտրելով ներքոբերված **կրկնություններից և մեկնաբանե՛ք ձեր ընտրությունը:**

- 2.1. Աշխարհում չկաս, Հավատարհիմս, Դու իմ գողտրիկս,
 բայց ինձ - - ' Իմ մտերհիմս, Դու իմ գաղտնիքս,
 Քո սերն է վկաս: - , - ... Դու - , - ...
 A. ես պակաս // կինս, կինս // հենքս, հենքս, B. մոտ կգաս // իմս, իմս // ինքս, ինքս
 C. մոտ դու կաս//քինս, քինս//կիրքս, կիրքս, D մոտ կլաս//տերս, տերս//միտքս, միտքս
- 2.2. Ես քո ափն եմ, դու իմ գետը՝ Ուր գնում ես՝ ես քեզ հետ եմ,
 Միշտ միասին և անջատված. - լեցուն, - փանջված:
 A. սիրով // սիրով, B. **քեզնով // քեզնով**, C. Երգով // երգով, D. Հույսով // հույսով

Առաջադրանք 3. Վերականգնե՛ք տրված **շրջասությունը**՝ համապատասխան բառազույգն ընտրելով ներքոբերված տարբերակներից **և մեկնաբանե՛ք ձեր ընտրությունը**:

3.1 Ախ, երբ պիտի մաքրե Հերակլն - - աշխարհի,
Որ Արարապն այս կողմ հրեն - - աշխարհի: (Հ. Շիրազ)
A. ավգյան գոմերն //վաղվա հողմերն, B. կեղտոտ գոմերն //հսկա ցուլերն,
C. փողոցները մեր // վաղվա ուժերն, D. քարն ու փոշին // հզոր ուժերն

3.2 Ինչու, ինչու զիս - , Փոքրիկ ծոցիդ թիթեռ - ,
Փոքրի՛կ աղջիկ, քեզի - Դուն ձեր արծիվը - (Ռ. Սևակ)
A. սիրեցիր//մեղք էր//պեպքեր//բանտեցիր, B. փանջեցիր//մեկէր//պեպք էր//սպանեցիր,
C. ասեցիր// պեպքէի//չկար// մոռացար, D. փանջեցիր//մեղք էր//պեպք չէր//ուրացար

Առաջադրանք 4. Վերականգնե՛ք **բառակրկնությունները**՝ համապատասխան բառազույգն ընտրելով ներքոբերված տարբերակներից և մեկնաբանե՛ք ձեր ընտրությունը:

- - քո տվածից երբ մի բան ես դու փանում,
 - - երբ նայում եմ, թե ինչքան է դեռ մնում,
 - Զարմանում եմ, թե՛ ով՛ Շըռայլ - - ես տվել ինձ,
 - - եմ դեռ Քեզ տալու, որ միանանք մենք նորից: (Հ. Թումանյան)
- A. ամեն անգամ // ամեն անգամ //ինչքան շատ //ինչքան շատ,
B. ցաված սրտով// ցաված սրտով // թե այդ ինչ // թե այդ ինչ,
C. փանջված սրտով// փանջված սրտով // թե այդ ինչ // թե այդ ինչ,
D. ամեն վայրկյան// ամեն վայրկյան // էդ ինչքան // էդ ինչքան,

Առաջադրանք 5. Վերականգնե՛ք **բառակրկնությունները** և **հանգաբառերը**՝ համապատասխան բառազույգերն ընտրելով ներքոբերված տարբերակներից և մեկնաբանե՛ք ձեր ընտրությունը:

- Առաջ, անհատ՝ Աստծո նման՝ - - - - - ,
Հոգիս ծարավ՝սըրան-նրան - - - - -
Մինը պիտի գար իմ դեմը՝ ճոխ ու շոայլ անհաշիվ,
Ամեն ճամփումը սպասելուց - - - - - : (Հ. Թումանյան)

- A. միշտ խղճալուց զգվել եմ ես//միշտ օգնելուց զգվել եմ ես //ու սպասելուց զգվել եմ ես,
- B.միշտ տեղալուց հոգնել եմ ես//մտիկ տալուց հոգնել եմ ես/ու փնտրելուց հոգնել եմ ես
- C.միշտ կանչելուց ես հոգնել եմ/հետ դառնալուց ես հոգնել եմ//քո լացերից ես հոգնել եմ
- D.միշտ այրվելուց ես հոգնել եմ//խավար լույսից ես հոգնել եմ/քո հառաչից ես հոգնել եմ

Առաջադրանք 6. Վերականգնե՛ք **մակդիրները**՝ համապատասխան բառերն ընտրելով ներքոբերված տարբերակներից և հիմնավորե՛ք ձեր ընտրությունը:

Եվ աչքերիս խորքում կասկածներս եմ ճմռում

Իմ - ձեռքի - օգնությամբ,

Ու - կոշկաքթով կտրապում եմ կրկին

- հանգույցները փողոցների: (Պ. Սևակ)

A . բարեկամ //պարզ// բույթ// խուճուճ,

B. նուրբ // մեծ // սուր // խառը

C. մեծ // հեշտ // ծակ // խիտ ,

D. ընկերոջ // նուրբ // հին // մուլթ

Առաջադրանք 7. Վերականգնե՛ք **համեմատությունները**՝ համապատասխան բառերն ընտրելով ներքոբերված տարբերակներից և հիմնավորե՛ք ձեր ընտրությունը:

Ես քեզ այնպես եմ սիրում,

Ասես - - -, - ,

Ասես նորեն արծվենի

Ու այնպես եմ ես վառվել,

- - ու գարուն

Թվում է, թե իմ բոլոր

Ու - - պատանի:

- - եր դառել: (Հ. Շիրազ)

A. թևեր ունեմ //սիրտ ունեմ //նոր եմ սիրում, նոր //գարուններն են,

B. կտուց ունեմ// պոչ ունեմ // լոր եմ սիրում, լոր // ձմեռներն են,

C. հայացք ունեմ// միտք ունեմ// ծիտ եմ սիրում, ծիտ // աշուններն են,

D. աչքեր ունեմ// ձայն ունեմ // փող եմ սիրում, փող // ամառներն են,

Առաջադրանք 8. Վերականգնե՛ք **փոխաբերությունները**՝ համապատասխան բառերն ընտրելով ներքոբերված տարբերակներից և հիմնավորե՛ք ձեր ընտրությունը:

Ժայռեր ի վեր դանդաղ - - ճամփան Հոգնած ճամփորդի պես - - -,

Ու - լեռան սեգ կատարին՝ - շվաքի տակ ծեր անտառի: (Պ. Սևակ)

A. մազլցում է // հասնելով // կանգ է առնում // պառկում,

B. բարձրանում է// ելնելով // միտք է անում // նստում,

- C. թավալվում է// թռչելով// վեր է ընկնում // փռվում,
- D. գլորվում է// ձգվելով // շունչ է առնում // մեկնվում

Առաջադրանք 9. Վերականգնե՛ք **փոխանունությունները**՝ համապատասխան բառերն ընտրելով ներքոբերված տարբերակներից և հիմնավորե՛ք ձեր ընտրությունը:

Ուրիշ ձկներ են ջրում, ուրիշ - - - , Ուրիշ - - - , ուրիշ - - - են անցել
 Ուրիշ - - - , սեղմում ձեռքերս. Ծանոթ աներես:

- A. աչքեր են լալիս // ձեռքեր են գալիս // ակներ են բացվել //աշխարհ են անցել,
- B. մտքեր են լալիս// ոտքեր են գալիս // սրտեր են բացվել // օրեր են անցել,
- C. մարդիկ են լալիս// տղերք են գալիս// աչքեր են բացվել // տարիք են անցել,
- D. քույրեր են լալիս// հովեր են գալիս // օրեր են բացվել // երգեր են անցել:

Առաջադրանք 10. Վերականգնե՛ք **շրջադասությունը**՝ համապատասխան բառերն ընտրելով ներքոբերված տարբերակներից:

Ես - - - սուրբ սիրո համար, Սերն է - մեր - ,
 Եվ ես լավ գիտեմ - - - ... Շրջմոլիկ - - ճահճի: (Ավ. Իսահակյան)

- A. շափ են լացել // գինը ամենքի // անկումը // աստվածության // հուրը կրքերի,
- B. շափ են տառապել// կյանքը ամենքի// պայքարը // պառապանքի // քայլը տանջանքի,
- C. արցունք են թափել// գինը աղոթքի//մորմորը // հաջողության // կիրքը անհատում,
- D. միշտ են լացել// ուժը աղոթքի // մորմորը // աստվածության // հուրը տանջանքի:

Այսպիսով, վերը բերված հաջորդական քայլերի պահպանումը պարզից դեպի բարդ, սովորողների լեզվազգացողության մակարդակը քայլ առ քայլ բարձրացնելու, նրանց բառապաշարը հարստացնելու, բառիմաստի ընկալման ու համատեքստում դրա կիրառման կարողությունները զարգացնելու հնարավորություն է տալիս: Առաջարկվող թեստերը տալիս են ուսանողի կողմից բառիմաստի ընկալման մակարդակը բացահայտելու, համատեքստում բառը ճիշտ տեղադրելու կարողության ձևավորման հնարավորություն: Մասնավորապես, լեզվազգացողության մակարդակն ակնհայտորեն դրսևորվում է, երբ ուսանողները մեկնաբանում են իրենց ընտրությունը, հիմնավորում՝ համեմատության մեջ դնելով առաջադրված մյուս բառերի իմաստների հետ: Ըստ որում, ավելի բարձր են գնահատվում այն պատասխանները, որոնցում սովորողը

հավանական տարբերակն ընտրում է ոչ թե անգիր իմացության, այլ կշռադատելու, բոլոր տարբերակները համադրելու, վերլուծելու շնորհիվ՝ ապավինելով սեփական լեզվամտածողությանն ու լեզվազգացողությանը:

3.4. ԱՊԱԳԱ ԴԱՍՎԱՐՆԵՐԻ ԼԵԶՎԱԶԳԱՑՈՂՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՆՊԱՏԱԿՈՎ ՄՇԱԿՎԱԾ ՄԵԹՈԴՆԵՐԻ ՀԱՄԱԼԻՐԻ ՓՈՐՁԱՐԿՈՒՄԸ ԲՈՒՀՈՒՄ

Տարրական դասարանների ապագա ուսուցչի լեզվազգացողության զարգացմանն ուղղված մեթոդները փորձարկվել են նախ *ՀՊՄՀ տարրական կրթության մանկավարժություն և մեթոդիկա* մասնագիտության առկա ուսուցման 3-րդ կուրսում (թվով 27 ուսանող), ապա նույն ուսանողների կողմից մանկավարժական պրակտիկայի ընթացքում իրականացված փորձարկումների վերջնարդյունքներով որոշվել է առաջարկվող մեթոդների արդյունավետությունը [128, 64]:

Իրականացված համալիր հետազոտությունների արդյունքում մշակված մեթոդների փորձարկման փուլերը բուհում և տարրական դպրոցում ներկայացված են նկ.1-ում:

Մշակված մեթոդների փորձարկումը բուհում իրականացվել է չորս փուլով.

- 1) ուսանողների լեզվազգացողության նախնական մակարդակի որոշում ԲԶԳ մեթոդով,
- 2) լեզվազգացողության զարգացման մեթոդների համալիրի կիրառում, 3) գիտելիքների ստուգում տարբերակված թեստերի միջոցով, 4) ուսանողների լեզվազգացողության մակարդակի կրկնակի որոշում ԲԶԳ մեթոդով:

Առաջին փուլում կատարված հետազոտությունները ցույց տվեցին, որ ԲԶԳ-ին մասնակցած ուսանողների լեզվազգացողության մակարդակները խիստ տարբեր են (աղյ. 10): Ուստի ուսանողների լեզվազգացողության զարգացման նպատակով առավել հարմար էր կիրառել տարբերակված ուսուցման եղանակը: Այդ նպատակով ուսանողներին բաժանեցինք հինգ ենթախմբի՝ միևնույն ենթախմբում ընդգրկելով լեզվազգացողության մոտավորապես նույն մակարդակն ունեցող 5-6 ուսանողների:

Երկրորդ փուլում, որը տևեց մեկ ամիս, գործնական պարապմունքների ժամանակ պարբերաբար կիրառեցինք մեր կողմից մշակված տարբերակված (յուրաքանչյուր խմբի համար մշակված)՝ պարզ, միջին բարդության և բարդ առաջադրանքներ: Երրորդ փուլում խմբային աշխատանքի միջոցով իրականացրինք թեստային ստուգում՝ աշխա-

տանքները գնահատելով 10-միավորանոց համակարգով: Ըստ որում, գնահատման գործընթացին դասախոսի հետ մեկտեղ մասնակցեցին նաև ուսանողները, ովքեր գնահատեցին ինչպես իրենց (ինքնագնահատում), այնպես էլ մյուս խմբերի աշխատանք-ները: Այսպիսով, վերջնական գնահատականը ձևավորվել է երեք բաղադրիչներից՝ դասախոսի գնահատականից (1-5 միավոր), ինքնագնահատականից (1-2 միավոր), այլ խմբերի տված (1-3 միավոր) միավորների միջին արժեքից: Նշենք, որ խմբերը ինքնագնահատումը կատարել են աշխատանքային թերթիկների վրա և մինչև աշխատանքի բանավոր ներկայացումը այն հանձնել դասախոսին: Յուրաքանչյուր խմբի կողմից այլ խմբերի գնահատումը կատարվել է բոլոր խմբերի աշխատանքները ներկայացնելուց հետո նախապես բաժանված ձևաթերթիկների վրա, որոնք նույնպես հանձնվել են դասախոսին: Խմբի վերջնական գնահատականը հաշվարկվել և բարձրա-ձայնվել է լսարանում մինչև դասի ավարտը: Կիրառվող մեթոդի արդյունավետությունը որոշելու նպատակով հաշվարկվել է խմբի *վարկանշային գործակիցը*՝ δ - ն, հետևյալ բանաձևով.

$$\delta = (M\xi - \sqrt{D\xi})/100, \quad (5)$$

որտեղ $M\xi = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^N x_i$ -ը և $D\xi = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^N x_i^2 - (M\xi)^2$ -ը, համապատասխանաբար, ξ պատահական մեծության մաթեմատիկական սպասումն է և միջին քառակուսային շեղումը, x_1, x_2, \dots, x_N (N-ը սովորողների թվաքանակն է խմբում) խմբում ընդգրկված սովորողների՝ ԲԶԳ-ի արդյունքում ստացած միավորներն են: Նկատենք որ, *delta-վարկանշային գործակիցը* ընդունում է իր առավելագույն արժեքը՝ $\delta_{max} = M\xi/100$, երբ միջին քառակուսային շեղումը հավասար է զրոյի՝ $D\xi = 0$, ինչը նշանակում է, որ խմբի բոլոր անդամները ԲԶԳ-ի արդյունքում ստացել են գրեթե միևնույն գնահատականները: Ըստ որում, խմբի վարկանշային գործակցի մոտիկությունն իր առավելագույն արժեքին ապահովում է խմբի յուրաքանչյուր անդամի լեզվագրագրողության մակարդակի մասին ստացված տեղեկության հավաստիությունը: Ահա թե ինչու միևնույն խմբում հարկ է ներգրավել այն ուսանողներին, ում՝ ԲԶԳ-ի արդյունքում վաստակած միավորներն իրար առավել մոտ են:

Աղյուսակ 10. Բուհում իրականացված առաջին և երկրորդ ԲԶԳ-ի արդյունքները

Ուսանողների №	Առաջին ԲԶԳ		Գնահատման մեթոդիկա				Վարկանշային գնահատական	Երկրորդ ԲԶԳ		Լեզվազգացողության մակարդակի փոփոխությունը	
	գնահատական	Խմբի վարկանշիչ	Ինքնագնահատական	Այլ խմբերի միջին գնահատական	Դասախոսի գնահատական	Վերջնական գնահատական		գնահատական	Խմբի վարկանշիչ	Անհատական	Խմբային
1	20	0.24 (0.32)	1	(1223) 2	4	7	1.7	28	0.32 (0.38)	8	0.08
2	22							33		11	
3	32							37		5	
4	38							42		4	
5	39							43		4	
6	39							43		4	
7	42	0.43 (0.45)	1	(3213) 2.25	4	7.25	3.1	45	0.46 (0.48)	3	0.03
8	44							47		3	
9	44							47		3	
10	46							49		3	
11	47							52		5	
12	51	0.52 (0.55)	2	(2323) 2.5	5	9.5	4.9	55	0.56 (0.58)	4	0.04
13	53							57		4	
14	55							58		3	
15	55							59		4	
16	56							59		3	
17	58							62		4	
18	63	0.65 (0.68)	2	(3323) 2.75	5	9.75	5.8	67	0.69 (0.73)	4	0.04
19	66							71		5	
20	69							74		5	
21	70							76		6	
22	73							76		3	
23	77	0.76 (0.81)	1	(3323) 2.75	5	8.75	6.65	82	0.83 (0.86)	5	0.07
24	78							85		7	
25	78							85		7	
26	82							88		6	
27	88							92		4	

Բազմապատկելով խմբի վերջնական գնահատականը վարկանշային գործակցով հաշվարկվել է խմբի վարկանշային գնահատականը:

Չորրորդ փուլում ԲԶԳ մեթոդով իրականացվել է ուսանողների լեզվազգացողության մակարդակի կրկնակի դիտարկում, և ստացված արդյունքների հիման վրա հաշվարկվել են նոր վարկանշային գործակիցները: Արդյունքները ներկայացված են աղյ. 10-ում, որտեղից երևում է, որ մեկամսյա պարապմունքների ընթացքում ուսանողների լեզվազգացողության մակարդակը և խմբերի վարկանշային գործակիցներն աճել են, ինչն էլ փաստում է առաջարկվող մեթոդի արդյունավետությունը: Ըստ որում, նախնական ցածր վարկանշային գործակից ունեցող խմբում ներգրավված ուսանողների լեզվազգացողության մակարդակը կտրուկ է աճել: Այս հանգամանքը հիմք է տալիս եզրակացնելու, որ ուսուցման առաջարկվող մեթոդի շարունակական կիրառումը (ամեն անգամ կազմավորելով ուսանողների նոր խմբեր՝ հիմք ընդունելով նախորդ փուլի վերջում կատարված ԲԶԳ-ի արդյունքները) կհանգեցնի ուսանողների լեզվազգացողության անընդհատ զարգացմանը՝ դրանց մակարդակները խտացնելով ինչ-որ (միջինից էապես բարձր) նիշի շուրջ՝ պայմանավորված ինչպես ուսուցման բովանդակությամբ, այնպես էլ դասավանդողի լեզվազգացողության մակարդակով:

Առաջարկվող մեթոդների արդյունավետության մասին ավելի հավաստի տվյալներ ստանալու նպատակով կատարվել է ևս մեկ քայլ՝ պարզելու՝ կարող է արդյոք մշակված մեթոդներով նախապատրաստված ուսանողը, տեղայնացնելով այդ նույն մեթոդները, արդեն որպես սովորեցնող՝ ուսուցիչ, կիրառել դրանք տարրական դպրոցում: Այս նպատակով երրորդ կուրսի մի խումբ ուսանողներ նախապատրաստվեցին՝ կիրառելու մշակված մեթոդները մանկավարժական պրակտիկայի ընթացքում: Նախապատրաստման ընթացքում հիմնական շեշտը դրվեց ուսանողների՝ ԲԶԳ մեթոդով աշխատելու գործնական կարողությունների ձևավորման վրա: Մասնավորապես, ուսանողները մեր օգնությամբ որոշեցին աշակերտների լեզվազգացողության մակարդակը ներկայացնող բնութագրիչները, այնուհետև «Մայրենի-2» [63] դասագրքից ընտրեցին համապատասխան բառխթաններ: Նրանք ծանոթացան նաև ԲԶԳ-ի արդյունքների քանակական վերլուծության եղանակին և կազմեցին տարրական դպրոցի ուսումնական ծրագրերին համապատասխան տարբերակված (պարզ, միջին, բարդ) առաջադրանքներ:

Նախապատրաստում անցած ուսանողների կողմից առաջարկվող մեթոդները փորձարկվել են Երևանի Բ. Ժամկոչյանի անվան թիվ 119 դպրոցի 3-րդ դասարաններում՝ 3^ա (15 աշակերտ), 3^բ (21աշակերտ) և 3^գ (25 աշակերտ): Առաջին քայլով ուսանողների կողմից ԲԶԳ մեթոդով որոշվեց նշված դասարանների աշակերտների լեզվազգացողության նախնական մակարդակը և կատարվեց արդյունքների քանակական վերլուծություն: Ստացված արդյունքների հիման վրա յուրաքանչյուր դասարանում աշակերտները բաժանվեցին խմբերի՝ խմբային աշխատանք կազմակերպելու նպատակով: Ըստ որում, միևնույն խմբում ընդգրկվեցին լեզվազգացողության մոտավորապես նույն մակարդակ ունեցող աշակերտներ:

Նշենք, որ աշակերտների խմբերի ձևավորման այս եղանակը. 1) ապահովում է հավասար պայմաններ՝ խմբի յուրաքանչյուր անդամի համար, 2) նվազեցնում է աշակերտի կողմից խմբի այլ անդամի արդյունքից օգտվելու հնարավորությունը, 3) մեծացնում է աշակերտների ակտիվությունը, 4) ապահովում է յուրաքանչյուր աշակերտի լեզվազգացողության շարունակական զարգացումը: Աշակերտների լեզվազգացողության մակարդակը որոշող հայտանիշները, դրանց համապատասխան 25 բառ-խթանները և միևնույն դասարանի աշակերտների կողմից տված հակազդումների ընդհանրական գնահատականները, ինչպես նաև հայտանիշների գնահատականները բերված են աղ. 11-ում (2-5 սյունակներ): Աղյ. 12 –ի 1-ին, 3-րդ և 5-րդ սյունակներում բերված են առաջին ԲԶԳ-ի ընթացքում յուրաքանչյուր աշակերտի՝ առաջարկված բառ-խթանների հակազդումների գնահատականները, որոնց հիման վրա էլ կազմավորվել են աշակերտների խմբերը, (5) բանաձևով հաշվարկվել են խմբերի վարկանշային գործակիցները և դրանց առավելագույն արժեքները (աղյ.12-ի 2-րդ, 4-րդ, 6-րդ սյունակներ):

Յուրաքանչյուր դասարանում ուսանողներն անցկացրել են երեքական խմբային աշխատանք՝ նախապես կազմված տարբերակված առաջադրանքների շուրջ: Առաջին խմբային աշխատանքում ներառվել են երեքական առաջադրանք (ուղղագրությունից և բառակազմությունից), երկրորդում՝ չորսական առաջադրանք (ուղղագրությունից, բառակազմությունից և իմաստաբանությունից), իսկ երրորդում՝ նաև առաջադրանք շարահյուսությունից [17]: Ըստ որում, պարզ առաջադրանքները կիրառվել են մինչև

Աղյուսակ11. Միավորների բաշխումն ըստ բառ - խթանների և ըստ դասարանների

Հայտանիշ	Առաջին գիտափորձ					Երկրորդ գիտափորձ						
	Բառ -խթան	Թելադրման կարգը	Գնահատականների բաշխումը ըստ բառ-խթանի			Հայտանիշի գնահ.	Բառ-խթան	Թելադրման կարգը	Գնահատականների բաշխումը ըստ բառ-խթանի			Հայտանիշի գնահ.
			3 ^ա 15	3 ^բ 21	3 ^գ 25				3 ^ա 15	3 ^բ 21	3 ^գ 25	
1	2	3	4			5	6	7	8			9
Հայրենիք	հերոս	1	54	63	68	866, 71 %	զորավար	3	41	63	78	918, 74.9 %
	բանակ	12	41	56	73		զորք	11	48	69	79	
	թշնամի	21	38	59	63		կռիվ	20	40	73	91	
	հայրենիք	23	47	71	82		Հայաստան	15	45	65	77	
	զինվոր	24	42	50	59		մարտիկ	7	36	50	63	
Ընտանիք	մայր	19	43	72	46	709, 58.1 %	հայր	10	42	69	72	925, 75.8 %
	սեր	15	43	52	65		հարգանք	23	48	73	88	
	ընտանիք	2	57	72	77		տուն	17	33	73	62	
	ընկերներ	10	34	60	50		բարեկամ	19	42	75	70	
	ուժ	16	23	53	48		եղբայր	6	47	55	76	
Բնություն	գարուն	11	45	66	72	801, 65.7 %	ամառ	12	42	63	82	883, 72.4 %
	երկինք	3	41	56	79		արև	1	54	65	82	
	արշավ	14	38	64	64		ճամբար	25	25	56	66	
	Մասիս	18	30	33	47		սար	9	42	70	69	
	Ծիծեռ.բերդ	22	45	60	61		ծիածան	4	35	56	76	
Կրթություն	դպրոց	17	32	68	41	65, 62.8 %	դաս	24	43	59	77	877, 71.9 %
	գիրք	13	49	57	60		տետր	5	44	55	69	
	հայոց լեզու	6	46	45	62		գիտելիք	14	39	71	74	
	պատմություն	25	18	36	44		մաթեմատ.	16	25	64	72	
	եռագույն	20	41	74	92		դրոշ	21	40	68	77	
Մշակույթ	հանելուկ	5	43	30	55	672, 55.1 %	առակ	13	51	63	72	912, 74.8 %
	փող	4	28	50	61		շեփոր	22	45	70	74	
	ոտանավոր	7	28	28	39		հեքիաթ	2	58	76	83	
	մրցույթ	9	38	65	68		երգ	8	34	60	71	
	Խաղաղույթ.	8	40	46	53		աղավնի	18	34	53	68	

Աղյուսակ 12. Առաջին և երկրորդ ԲԶԳ-ի արդյունքները և խմբերի կառուցվածքը

Աշակերտների №	1-ին ԲԶԳ-ի հակազդումների գնահատականները վարկանշային գործակիցները (դրանց սահմանային արժեքները)						2-րդ ԲԶԳ-ի հակազդումների գնահատականները վարկանշային գործակիցները (դրանց սահմանային արժեքները)					
	3 ա		3 բ		3 գ		3 ա		3 բ		3 գ	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	18	0.23 (0.38)	44	0.45 (0.47)	17	0.27 (0.39)	27	0.32 (0.46)	55	0.56 (0.60)	36	0.42 (0.51)
2	41		49		38		52		62		55	
3	56		50		44		60		64		56	
4	62	0.62 (0.63)	54	0.54 (0.57)	49	0.54 (0.57)	65	0.66 (0.67)	66	0.67 (0.70)	58	0.65 (0.68)
5	64		54		49		68		67		64	
6	65		61		53		68		71		66	
7	66	0.67 (0.69)	61	0.64 (0.65)	57	0.63 (0.64)	70	0.7 (0.71)	72	0.78 (0.79)	69	0.76 (0.77)
8	68		64		57		71		75		69	
9	70		65		60		73		78		73	
10	73	0.75 (0.78)	65	0.70 (0.71)	63	0.67 (0.67)	76	0.78 (0.81)	79	0.84 (0.84)	76	0.80 (0.81)
11	76		69		63		76		79		78	
12	76		71		64		77		79		78	
13	76	0.77 (0.79)	72	0.74 (0.75)	64	0.69 (0.71)	78	0.78 (0.81)	84	0.85 (0.86)	80	0.83 (0.82)
14	78		72		65		80		84		80	
15	86		73		67		86		84		80	
16		0.74 (0.75)	75	0.77 (0.79)	67	0.67 (0.67)		0.78 (0.81)	85	0.85 (0.86)	82	0.86 (0.87)
17			75		68				85		83	
18			76		69				85		83	
19		0.77 (0.79)	77	0.74 (0.75)	69	0.69 (0.71)		0.78 (0.81)	85	0.85 (0.86)	84	0.83 (0.82)
20			78		72				86		84	
21			81		72				89		86	
22		0.75 (0.76)		0.77 (0.79)	74	0.67 (0.67)		0.78 (0.81)		0.85 (0.86)	86	0.86 (0.87)
23					76						87	
24					76						87	
25					76						88	

Աղյուսակ 13. Դպրոցում իրականացված խնբային աշխատանքների արդյունքները

ասարան	խումբ	Գնահատական												վարկանշային գնահատական $\delta \times \alpha$		
		ուսուցչի գնահատակ. (1-5) բալ			ինքնագնահատական (1-2) բալ			այլ խմբերի միջին գնահատականը (1-3) բալ			վերջնական գնահատակ. α					
1	2	4			5			6			7			8		
		I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III
ա	I	3	4.5	5	2	2	2	(121) 1.3	(222) 2	(223) 2.3	6	8	9	1.4	1.8	2.1
	II	4	5	4.5	2	2	2	(221) 1.6	(221) 1.6	(223) 2.3	8	9	9	5.0	5.6	5.6
	III	4.5	5	5	2	2	2	(223) 2.3	(233) 2.6	(233) 2.6	9	10	10	6.0	6.7	6.7
	IV	4.5	5	5	2	2	2	(233) 2.6	(233) 2.6	(333) 3	9	10	10	6.8	7.5	7.5
բ	I	4	4.5	5	2	2	2	(22112) 1.6	(22312) 2	(23312) 2.2	8	9	9	3.6	4.1	4.1
	II	4.5	4.5	4.5	2	2	2	(21222) 1.8	(21322) 2	(22322) 2.2	8	9	9	4.3	4.9	4.9
	III	4.5	5	5	2	2	2	(22312) 2	(22332) 2.4	(22333) 2.6	9	9	10	5.8	5.8	6.4
	IV	5	5	5	2	2	2	(33223) 2.6	(33333) 3	(33333) 3	10	10	10	7.0	7.0	7.0
	V	4.5	5	5	2	2	2	(32223) 2.4	(33233) 2.8	(33333) 3	9	10	10	6.7	7.4	7.4
	VI	5	5	5	2	2	2	(33233) 2.8	(33333) 3	(33333) 3	10	10	10	7.7	7.7	7.7
գ	I	3.5	4	4.5	2	2	2	(21121) 1.4	(22122) 1.8	(22122) 1.8	7	8	8	1.9	2.2	2.2
	II	4.5	5	5	2	2	2	(11222) 1.6	(21222) 1.8	(22222) 2	8	9	9	4.3	4.9	4.9
	III	4	4.5	5	2	2	2	(22221) 1.8	(22222) 2	(22222) 2	8	9	9	5.0	5.7	5.7
	IV	5	5	5	2	2	2	(23332) 2.6	(33332) 2.8	(33332) 2.8	10	10	10	6.7	6.7	6.7
	V	4.5	5	5	2	2	2	(22233) 2.4	(33233) 2.4	(33333) 3	9	9	10	6.2	6.2	6.9
	VI	5	5	5	2	2	2	(33332) 2.8	(33333) 3	(33333) 3	10	10	10	7.5	7.5	7.5

0.5, միջին բարդության առաջադրանքները՝ 0.5 – 0.7, և բարդ առաջադրանքները՝ 0.7-ից բարձր վարկանշային գործակից ունեցող խմբերում: Աշակերտների խմբային աշխատանքի գնահատումը կատարվեց նույն եղանակով, որը կիրառվել էր ուսանողների աշխատանքի գնահատման ժամանակ: Գնահատման արդյունքները և դրանց հիման վրա հաշվարկված վարկանշային գնահատականները ներկայացված են աղյ. 13-ում: Վարկանշային գնահատականների համադրումը ցույց է տալիս, որ ավելի ցածր վարկանշային գործակից ունեցող խմբերի գնահատականները բարձրացել են: Այսպես, 3^ա դասարանի I խումբը (վարկանշային գործակիցը՝ 0.23) առաջին խմբային աշխատանքի համար ստացել է 6 միավոր, երկրորդի համար՝ 8, երրորդի համար՝ 9 միավոր: 3^բ դասարանի I խմբի (0.45) ստացած գնահատականներն են՝ 8,9,9, իսկ դասարանի I խմբի գնահատականները (0.27)՝ համապատասխանաբար՝ 7, 8, 8: Ինչ վերաբերում է ավելի բարձր վարկանշային գործակից ունեցող խմբերին, ապա աղյ.13-ից երևում է, որ նրանք կա՛մ պահպանել, կա՛մ բարելավել են իրենց գնահատականները: Այսպիսով, կարող ենք փաստել առաջարկվող մեթոդներով իրականացված խմբային աշխատանքի արդյունավետությունը:

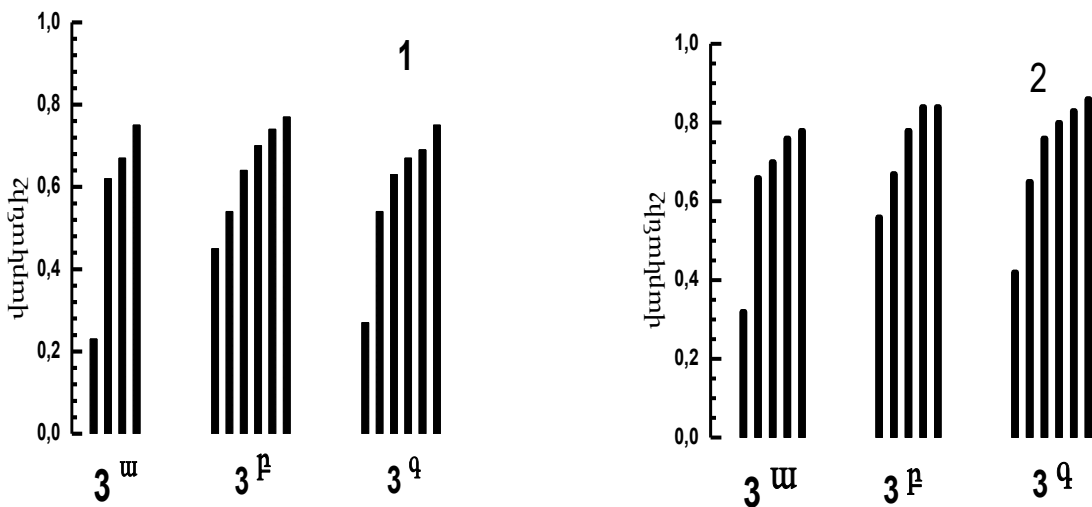
Գնահատականների փոփոխման դրական շարժընթացը հուշում է երկրորդ ԲԶԳ-ի անցկացման անհրաժեշտությունը, ինչը թույլ է տալիս մի կողմից՝ հետազոտել խմբային աշխատանքի արդյունքում աշակերտների լեզվազգացողության մակարդակի շարժընթացը, մյուս կողմից՝ խմբերը վերավարկանիշավորել և վերաձևավորել՝ հետագայում խմբային աշխատանքներ իրականացնելու համար:

Երկրորդ ԲԶԳ-ի կազմակերպման համար «Մայրենի-2» [63] և «Մայրենի-3» [22] 3^ա դասագրքերից ընտրվել են 25 բառ-խթաններ (աղյ. 11, 6-րդ սյունակ): Յուրաքանչյուր բառ-խթանին տված՝ տվյալ դասարանի աշակերտների արձագանքների գումարային գնահատականները ներկայացված են աղյ.11-ի 8-րդ սյունակում: Նույն աղյուսակի 9-րդ սյունակում բերված են յուրաքանչյուր իմաստային խմբի երկրորդ ԲԶԳ-ի ընթացքում աշակերտների հակազդումների գնահատականների գումարը՝ արտահայտված միավորներով և տոկոսներով:

Ընդհանրական գնահատականների շարժընթացը ցույց է տալիս, որ խմբային աշխատանքների արդյունքում աշակերտների լեզվազգացողության միջին մակարդակն

աճել է 4-ից 12%-ով: Սա իր հերթին հանգեցրել է խմբերի վարկանշային գործակիցների փոփոխմանը (աղյ. 12, 8-րդ, 10-րդ, 12-րդ սյունակներ):

Նկ. 9-ում պատկերված են փորձին մասնակցած դասարանների՝ առաջին և երկրորդ ԲԶԳ-ի արդյունքներով վավերացված վարկանշային գործակիցները: Ինչպես տեսնում ենք, առաջարկվող մեթոդով անցկացված խմբային աշխատանքների արդյունքում միևնույն դասարանի տարբեր խմբերի վարկանշային գործակիցներն աճել են, իսկ խմբերի միջև եղած տարբերությունները՝ նվազել: Սա վկայում է, որ ինչպես յուրաքանչյուր աշակերտի, այնպես էլ ԲԶԳ-ի տվյալներով ձևավորված խմբերի



Նկար 9. Վարկանշային գործակիցների շարժունքացի տրամագրերը.

(1) I և (2) II գիտափորձերից հետո:

լեզվազգացողության մակարդակը դրական փոփոխություն է կրել:

Ստացված արդյունքները վկայում են, որ նախնական պատրաստություն (training) անցած ուսանողները, յուրացնելով մշակված մեթոդների համալիրը, հաջողությամբ կիրառել են այն տարրական դպրոցում:

Այսպիսով, տարրական դասարանների ապագա ուսուցչի լեզվազգացողության զարգացմանն ուղղված մեթոդների համալիրը մշակվել և կիրառվել է եռաստիճան սխեմայով՝ **անցնել գործընթացի միջով որպես սովորող, իմաստավորել այն սեփական փորձով որպես մանկավարժ և ապա, հաշվի առնելով սեփական փորձը, կիրառել այն կենդանի մանկավարժական գործընթացում:**

Խնդրի լուծման՝ մեր կողմից ընտրված այս ընթացքը նպաստեց ոչ միայն բուհական կրթության ընթացքում ուսանողների լեզվազգացողության զարգացմանը, այլև ուսանողների կողմից այն մեթոդների յուրացմանը, որոնցով մենք աշխատել էինք իրենց հետ: Հետագայում՝ մանկավարժական պրակտիկայի ընթացքում, դրանց կիրառումը կրտսեր դպրոցականների շրջանում նպաստեց մեր կողմից փորձարկված հնարների՝ ուսանողների կողմից յուրացմանը և որպես սովորողների լեզվազգացողության զարգացման հնար կիրառմանը: Սա ինքնատիպ անդրադարձ հանդիսացավ ուսանողների համար գիտելիքների և կարողությունների ձեռքբերման գործընթացը իմաստավորելու և առավել գիտակցական դարձնելու առումով:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

1. Հայրենական և արտասահմանյան գիտամեթոդական գրականության մեջ թեև բացահայտված են լեզվազգացողության տեսական հիմքերը, հիմնական դրսևորումները, նրա մակարդակի բարձրացման մեխանիզմները, սակայն այդ խնդիրները չեն քննվում ապագա ուսուցչի պատրաստման գործընթացի համատեքստում: Այնինչ տարրական դասարանների ապագա ուսուցչի աշխարհընկալումը, արժեհամակարգի ձևավորումը, հաղորդակցական կոմպետենցիաները և ստեղծագործական կարողությունները մեծապես պայմանավորված են նրա լեզվազգացողության մակարդակով:
2. Բառային զուգորդությունների գիտափորձի մեթոդը ուսանողների լեզվազգացողության հետազոտման արդյունավետ գործիք է, որի կիրառումը հնարավորություն է ընձեռում լեզվազգացողությունը դարձնել չափելի: Մասնավորաբար, այն թույլ է տալիս՝
 - որոշել տարրական դասարանների ապագա ուսուցչի լեզվազգացողության մակարդակը,
 - հետազոտման ընթացքում կիրառել քանակական վերլուծության մեթոդներ՝ որոշելու համար տարրական դասարանների ապագա ուսուցչի լեզվազգացողության մակարդակի քանակական բնութագրերը, հետազոտելու նրա լեզվազգացողության զարգացման շարժընթացը:
3. Մեր կողմից մշակված և փորձարկված մեթոդների համալիրի կիրառումը տարրական դասարանների ապագա ուսուցչի պատրաստման գործընթացում խթանում է նրա լեզվազգացողության մակարդակի աստիճանական բարձրացումը:
4. Մանկավարժական պրակտիկայի արդյունքները վկայում են, որ ուսումնառության ընթացքում լեզվազգացողության ձևավորման մեթոդական համալիրի միջոցով ուսանողների ձեռք բերած կարողություններն արդյունավետորեն կիրառելի են տարրական դպրոցում, եթե հաշվի են առնվում տարրական դպրոցի մայրենիի առարկայական չափորոշիչներն ու ծրագրերը:
5. Բառային զուգորդությունների գիտափորձի ընթացքում ձեռք բերած տեղեկույթը և արդյունքում ստացված տվյալները կարող են հիմնարար նյութ հանդիսանալ

հայերենի զուգորդական նորմերի բառարան ստեղծելու համար:

6. Մեր երկարամյա ուսումնասիրությունների արդյունքների հիման վրա ձևավորված եզրակացություններն անառարկելի և վերջնական չեն: Մանկավարժական և լեզվաբանական գիտությունների զարգացման շարժընթացը մեզ հնարավորություն կընձեռի հետազայում ևս դրանք գիտական նոր տեսանկյուններով վերանայելու:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Աբրահամյան Ս.Գ.**, Աշակերտների խոսքի զարգացումը, Երևան, «Լույս», 1973, 75 էջ:
2. **Աբրահամյան Ս. Գ.**, Հայոց լեզու, Բառ և խոսք, Երևան, «Լույս», 1986, 189 էջ:
3. **Աղաբաբյան Կ.Հ.**, Միջակետի գործածությունը, Հայոց լեզու և գրականություն, N1-2, 2005, էջ 126 – 127:
4. **Աղաբաբյան Կ.Հ.**, Դերբայական դարձվածով արտահայտված երկրորդական անդամների տրոհումը, ՀՊՄՀ գիտական տեղեկագիր, N 3-4, 2008, էջ 11 - 14:
5. **Աղաբաբյան Կ.Հ.**, Լեզվական մտածողության զարգացման ընթացքի ուսումնասիրումը, ՀՊՄՀ գիտական տեղեկագիր, N 2-3, 2011, էջ 218 - 223:
6. **Աղաբաբյան Կ.Հ., Սարգսյան Ա.Վ.**, Արևմտահայերենի ծրագրային ուսուցման առանձնահատկությունները դպրոցական դասընթացում: ՄԳԱ, գիտական հոդվածաշար, հ.3, Երևան, «Զանգակ», 2004, էջ 120-124:
7. **Աղաբաբյան Կ.Հ., Սարգսյան Ա.Վ.**, Լեզվական հենքային գործիմացությունների ձևավորումը զուգորդությունների կիրառման միջոցով (լեզուների ուսուցման գործընթացում): «Մանկավարժական կրթություն. հայացք դեպի ապագա», Միջազգային գիտաժողովի նյութեր, Երևան, «Մանկավարժ», 2007, էջ 163-167:
8. **Աղաբաբյան Կ.Հ.**, Սովորողների լեզվական մտածողության հետազոտումը ազատ զուգորդությունների մեթոդով: Խ. Աբովյանի ծննդյան 200 ամյակին նվիրված գիտաժողովի նյութեր, Երևան, «Մանկավարժ», 2010, էջ 266-268:
9. **Անանուն Իմաստասեր**, Անխորագիր տողեր: Բանաստեղծություններ, Հեղինակային հրատարակություն, Երևան, 2009, 48 էջ:
10. **Բեդիրյան Պ.Ս.**, Հայերենի թևավոր խոսքեր, բառարան, Հեղինակային հրատարակություն, Երևան, 2007, 430 էջ:
11. **Բրուտյան Գ.Ա.**, Հայագիտություն և մետահայագիտություն, «ՀՀ ԳԱԱ հրատ.», Երևան, գիրք 1, 2004, 531 էջ:
12. **Բրուտյան Գ.Ա.**, Տրամաբանության դասընթաց, Երևան, «ԵՊՀ հրատ.», 1987, 538 էջ:
13. **Բրուտյան Գ. Ա.**, Փիլիսոփայություն և լեզու, Երևան, «Հայաստան», 1972, 538 էջ:

14. **Բրուտյան Գ.Ա.**, Գիտական աշխատանքի տեխնոլոգիան, Երևան, «Փիլիսոփայության միջազգային ակադեմիայի հրատարակություն», 2010, 295 էջ:
15. **Բրուտյան Գ.Ա.**, Ձևական տրամաբանության դասընթաց, Երևան, «Լույս», 1967, 563 էջ
16. **Բրուտյան Գ. Ա.**, Տրամաբանություն, Երևան, «Լույս», 1998, 211 էջ:
17. **Գալստյան Ա.Վ., Խարազյան Ռ.Փ., Բալայան Ա.Ժ.**, Մայրենի լեզվի հարցարաններ կրտսեր դպրոցականների համար, Երևան, «Էդիթ Պրինտ», 2011, 234 էջ:
18. **Գալստյան Ա.Վ.**, Երկխոսությունը ժամանակակից հայերենում, Երևան, «Էդիթ Պրինտ», 2003, 124 էջ:
19. **Գասպարյան Ս.Ք., Կիրակոսյան Մ.Վ.**, Հայերեն–ռուսերեն / Ռուսերեն–հայերեն բառարան, Երևան, «Արեգ», 2011, 1000 էջ:
20. **Գյուլամիրյան Ջ.Հ.**, Հայոց լեզվի տարրական ուսուցման մեթոդիկա, Երևան, «Ձանգակ», 2009, 249 էջ:
21. **Գյուլամիրյան Ջ.Հ.**, Կարդալու կարողությունների և խոսքի զարգացումը տարրական դասարաններում, Երևան, «Լույս», 1998, 125 էջ
22. **Գյուրջինյան Դ.Ս., Հեքեքյան Ն.Հ.**, Մայրենի 3, Երևան, «Էդիթ Պրինտ», 2011, 159 էջ:
23. **Թումանյան Հ.** Երկերի ժողովածու, Երևան, «Հայաստան», 1969, հ.2, 479 էջ:
24. **Թումանյան Հ.**, Ընտիր երկեր, Երևան, «Սովետական գրող», 1978, 502 էջ:
25. **Իսահակյան Ավ.**, Երկերի ժողովածու, Երևան, «Սովետական գրող», 1974, հ.2, 335 էջ:
26. **Իսահակյան Ավ.**, Երկերի ժողովածու, Երևան, «Սովետական գրող», 1975, հ.4, 492 էջ:
27. **Խաչատրյան Լ.Մ., Թոսունյան Գ.Բ.**, Գրաբարի դասագիրք, Երևան, «Ձանգակ-97», 2004, 384 էջ:
28. **Խառատյան Լ.Ա.**, Լրաբեր հասարակական գիտությունների, 1998, № 2, էջ 48-65:
29. **Խարազյան Ռ.Փ.**, Աշակերտների բառապաշարի հարստացումը տարրական դասարաններում, Երևան, «Ասողիկ», 2003, 128 էջ:
30. **Հայնե Հ.Ք.**, Երգերի գիրք, Երևան, «Հայպետհրատ», 1935, 365 էջ:

31. **Հարությունյան Ի.Ղ.**, Ռուսահայ պանդուխտի նամակները, Կ.Պոլիս, «Արևելյան մամուլ», 1888, էջ 160 – 163:
32. **Հոմերոս**, Ողիսական, Երևան, «ԵՊՀ հրատ.», 1988, 415 էջ:
33. **Ղազարյան Բ.Կ.**, Ժամանակակից հայոց լեզվի հաճախականության բառարան, Երևան, «ՀՍՍՀ ԳԱ հրատ.», 1982, 758 էջ:
34. **Ղանալանյան Ա.Տ.**, Առածանի, Երևան, «ՀԱԱ ԳԱ հրատ.», 1960, 396 էջ:
35. **Մաթևոսյան Հ.Ի.**, Վիպակներ, Երևան, «Նաիրի», 1990, 731 էջ:
36. **Մարության Ա.Ա.**, Հայոց լեզվի ոճաբանություն, Երևան, «Նաիրի», 2000, 244 էջ:
37. **Մելքոնյան Ս.Ա.**, Ակնարկներ հայոց լեզվի ոճաբանության, Երևան, «Լույս», 1984, 247 էջ:
38. **Միրումյան Մ.Վ.**, Հոմանիշ, հականիշ և համանուն բառերի ուսուցումը որպես խոսքի զարգացման միջոց, Երևան, «Զանգակ-97», 2005, 128 էջ:
39. **Նալբանդյան Մ.Ղ.**, Երկերի լիակատար ժողովածու, Երևան, «Լույս», հ.3, 341 էջ:
40. **Նարեկացի Գ.**, Մատյան ողբերգության, տաղեր, Երևան, «Սովետական գրող», 1979, 654 էջ:
41. Նոր Կտակարան, «Մայր Աթոռ Ս. Էջմիածին», 1981, 707 էջ:
42. **Շիրազ Հ.**, Քառյակներ, Երևան, «Սովետական գրող», 1977, 173 էջ:
43. **Չարենց Ե.**, Ընտիր երկեր, Երևան, «Հայպետհրատ», 1955, 483 էջ:
44. **Պետրոսյան Հ.Հ.** Մանկավարժական ժամանակակից տեխնոլոգիաներ, Երևան, «ԱՆ-ՋՈՆ հրատ.», 2012, 564 էջ:
45. **Պողոսյան Պ.Մ.**, Խոսքի մշակույթի և ոճագիտության հիմունքներ (խոսքի տեսություն), /Ուսումնասօժանդակ ձեռնարկ/, Երևան, «ԵՊՀ հրատ.», 1990, 1, 424 էջ
46. **Ջիջյան Ռ.Զ., Աղաբաբյան Կ.Հ.**, Ուսանողների լեզվազգացողության զարգացման խնդիրները արդի պայմաններում, Մանկավարժության և հոգեբանության հիմնախնդիրներ, Միջբուհական կոնսորցիումի գիտական հանդես, Երևան, «Զանգակ», №1, 2013, էջ 161-171:
47. **Ջրբաշյան Էդ.**, Գրականության տեսություն, Երևան, «Հայպետուսմանկիրատ», 1962, 361 էջ:
48. **Սայաթ-Նովա**, Խաղեր, Երևան, «ԵՊՀ հրատ.», 1987, 525 էջ:

49. **Սևակ Պ.Ռ.**, Երկեր երեք հատորով, Երևան, «Սովետական գրող», 1982, հ.1, 672 էջ:
50. **Սուքիասյան Ա.Մ., Գալստյան Ս.Ա.**, Հայոց լեզվի դարձվածաբանական բառարան, Երևան, «ԵՊՀ հրատ.», 1975, 614 էջ:
51. **Վարդումյան Ս.Տ., Աստվածատրյան Մ., Առնաուդյան Ա., Օհանովա Ի., Պետրոսյան Ռ., Երեմյան Լ.**, Ուսուցիչների վերապատրաստման գործընթացի կատարելագործումը /ձեռնարկ ուսուցիչների վերապատրաստման համար/, Երևան, «ԱՅՌԵՔՍ», 2003, 306 էջ:
52. **Վարդումյան Ս.Տ.**, Մանկավարժության պատմություն (հնագույն դարերից մինչև վերածնունդ), /ուսումնական ձեռնարկ/, Երևան, «Անտարես, » 2008, 164 էջ:
53. **Վարդումյան Ս., Աստվածատրյան Մ., Առնաուդյան Ա., Օհանովա Ի., Պետրոսյան Ռ., Երեմյան Լ.**, Տարրական դասարանների ուսուցիչների վերապատրաստման ձեռնարկ, «ԱՅՌԵՔՍ», Երևան, 1999, 328 էջ:
54. **Վարդումյան Ս., Զաղինյան Ն., Հարությունյան Լ., Վարելլա Գ.**, Ժամանակակից մանկավարժական մոտեցումներ. տեսություններ, մեթոդներ, գնահատում, /Ձեռնարկ մանկավարժների համար/, Երևան, «Նոյան տապան», 2005, 401 էջ:
55. **Վարդումյան Ս., Սարգսյան Ա., Ստրուցենկո Լ., Պետրոսյան Ռ., Հարությունյան Գ., Մարկոսյան Ն., Երիցյան Ֆ., Սիմոնյան Գ., Եղինյան Ի.**, Նոր մոտեցումներ ուսուցիչների պատրաստման գործընթացին. գործիմաց մոտեցում, տեսություն և պրակտիկա /ձեռնարկ ուսուցիչների պատրաստման համար/, «ԱՅՌԵՔՍ», Երևան, 2004, 197 էջ:
56. **Վարդումյան Ս.Տ., Աղաբաբյան Կ.Հ.**, Տարրական դպրոցի ապագա ուսուցչի լեզվազգացողության հետազոտման տեխնոլոգիաները, «Մանկավարժության և հոգեբանության հիմնախնդիրներ», Միջբուհական կոնսորցիումի գիտական հանդես, Երևան, «Զանգակ», 2013, №3, էջ 81-85:
57. **Վարուժան Դ.**, Երկեր, Երևան, «Սովետական գրող», 1984, 574 էջ:
58. **Տեր-Գրիգորյան Ա.Ե.**, Խոսքի զարգացման մեթոդիկա, Երևան, «Լույս», 1974, 283 էջ:
59. **Տեր-Գրիգորյան Ա.Ե.**, Հայոց լեզվի մեթոդիկա, Երևան, «Լույս», 1980, 562 էջ:
60. **Տեր-Գրիգորյան Ա.Ե.**, Քերականության մեթոդիկա, Երևան, «Լույս», 1977, 196 էջ:

61. **Տերյան Վ.**, Երկեր, Երևան, «Սովետական գրող», 1989, 607 էջ:
62. **Փափազյան Վ.**, Հետադարձ հայացք, Երևան, Հայպետհրատ, 1956, հ.1, 459 էջ:
63. **Քյուրքյան Ա.Ն., Տեր-Գրիգորյան Լ.Ա.**, Մայրենի 2, Երևան, «Էդիթ Պրինտ», 2007, 159 էջ:
64. **Агабабян К. А.**, Определение динамики развития чувства языка учащихся вузов методом ассоциативного эксперимента, Труды II Международной научно-практической конференции: *Актуальные научные исследования в современном мире*, Переяслав-Хмельницкий, «Коллоквиум», 2015, с. 19-24
65. **Андерсен П., Морган Дж.**, Разработка тестов и анкет для национальной оценки учебных достижений, М., «Логос», 2011, книга 2, 201 с.
66. **Апресян Ю.Д.**, Идеи и методы современной структурной лингвистики, М., Наука, 1996, 305 с.
67. **Апресян Ю.Д.**, Лексическая семантика (синонимические средства языка), М., Наука, 1974, 167 с.
68. **Божович Е.Д.**, О функциях чувства языка в решении школьниками семантико-синтаксических задач, Вопросы психологии, №4, 1988, с. 70 - 78.
69. **Божович Е.Д.**, Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы, Вопросы психологии, №1, 1997, с. 33 - 44
70. **Божович Е.Д.**, Учителю о языковой компетенции ребенка, Психолого-педагогические аспекты языкового образования, М., «МПСИ», 2002, 278 с.
71. **Божович Л.И.** Значение осознания языковых обобщений в обучении правописанию, Известия АПН РСФСР, М.-Л., № 3, 1946, с. 27-60.
72. **Брутян Г.А.**, Очерк теории аргументации, Ереван, «Изд. АН Армении», 1992, 303 с.
73. **Брутян Г.А.**, Гипотеза Сепира-Уорфа, Ереван, «Луйс», 1968, 66 с.
74. **Буга А.С.**, Чувство языка: парадигмы исследования, Электронный журнал «Психологическая наука и образование», ISSN: 2074-5885, № 4, 2011, с. 196 - 205.
75. **Васильева В.Ф.**, «Языковое мышление» и «внутренние законы» языка (к проблеме взаимоотношения языка и мышления), Язык, сознание, коммуникация, Сб. научных статей, М., «МАКС Пресс», № 38, 2009, с. 89 - 96.

76. **Васильева И.Г.**, Бессознательное в естественных и учебных условиях овладения языком. Бессознательное: природа, функции, методы исследования, /Под ред. А.С. Прангишвили, А.Е. Широкия, Ф.В. Басина/, Тбилиси, т. 3, 1978, с. 229 – 234.
77. **Вишнеполская А.Г.**, Корректурa как прием обучения орфографии, Вопросы психологии, № 6, 1960, с. 78 – 84.
78. **Выготский Л.С.**, Мышление и речь, М., «Изд. Лабиринт», 1999, 352 с.
79. **Выломова Е. А., Филиппович Ю. Н.**, Нейросетевая модель ассоциативно-вербальной сети, Жизнь языка в культуре и социуме: Материалы международной научной конференции, М., «Эйдос», 2012, с. 141–142.
80. **Галстян О.А., Акимова М.К.**, Тренинг и развитие коммуникативной компетентности педагога, М., «Высшее образование сегодня», №12, 2007, с.40-44.
81. **Горошко Е.И.**, Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента, Москва - Харьков, «Ра-Каравелла», 2001, -215 с.
82. **Гохлернер М.М., Ейгер Г.В.**, Психологический механизм чувства языка. Вопросы психологии, №4, 1983, с. 137-142.
83. **Гумбольдт В.**, Строительство языка и его влияние на психическое развитие человека как биологического вида, /Под ред. М. Лосонски/, СУР, 1999, с.25 - 64.
84. **Гумбольдт В.**, Язык и философия культуры, М., «Прогресс», 1985, 450 с.
85. **Де Соссюр Ф.**, Курс общей лингвистики, Екатеринбург, «изд-во Уральского университета», 1999, 432с.
86. **Джиджян Р.З.**, Доказательство, обоснование, убеждение, аргументация. В кн.: Философская аргументация, Ереван, «изд-во ЕГУ», 1984, с. 95 - 108.
87. **Джиджян Р. З.**, Логика замещения, Вестник ЕГУ, №2, 1976, с. 115 - 128.
88. **Джиджян Р.З.**, Методологический анализ процесса открытия и изобретения, Ереван, «изд-во ЕГУ», 1984, 279 с.
89. **Джидян Р.З.**, Расширенная силлогистика, Ереван, «изд-во ЕГУ», 1977, 207с.
90. **Додонов Б.И.**, Процесс категориального узнавания грамматического материала, Вопросы психологии, № 2, 1959, с. 157 – 168.
91. **Долинский В.А.**, Теория ассоциативных полей в квантитативной лингвистике, М.,

«УРСС», 2012, 511 с.

92. **Долинский В.А.**, Экспериментальные исследования вербальных ассоциаций в квантитативной лингвистике, Вестник МГЛУ, языкознание, N14, 2011, с. 26 – 36.
93. **Ейгер Г.В.**, Механизмы контроля языковой правильности высказывания, Харьков, «Основа», 1990, 184 с.
94. **Залевская А. А.**, Введение в психолингвистику, М., «РГГУ», 1999, 382 с.
95. **Землянская Е.Н.** Учебное сотрудничество младших школьников на уроках, Начальная школа, № 1, 2008, с. 16-22.
96. **Ибервег Ф., Гейнце М.Г.** История новой философии в сжатом очерке, /СПб.: Л. Ф. Пантелеев/, 1898 - 99, 800 с.
97. **Коменский Я. А.**, Великая дидактика, Изб. пед. соч., М., «Учпедгиз», 1955, 651 с.
98. **Коменский Я.А.**, Избранные педагогические произведения, М., «Учебно-педагогическое изд-во Наркомпроса РСФСР», 1939, т. 2, 287 с.
99. Коммуникативная культура. От коммуникативной компетентности к социальной ответственности, /под ред. С.В. Титовой, СПб./: Питер, 2009, 176 с.
100. **Кривоносов А.Т.**, Мышление, язык и крушение мифов о «лингвистической относительности», «языковой картине мира» в марксистско - ленинском языкознании, Москва - Нью-Йорк, 2006, 339 с.
101. **Кузнецова И.**, Почему нужно работать в группах, «Начальная школа: плюс до и после», № 11, 2002, с. 16 - 21.
102. **Лебедева О.А.**, Методические принципы формирования чувства языка у иностранных студентов-филологов при изучении дисциплин историко-лингвистического цикла, Вестник ТГУ, № 322, 2009, с. 204 – 206.
103. **Лебедева О.А.**, Чувство языка как компонент коммуникативной компетенции (в аспекте соотношения понятий), Вестник ТГУ, №311, 2008, с. 153 - 155.
104. **Леви-Брюль Л.**, Первобытное мышление, «Психология мышления», /под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.В. Петухова/, М., «изд-во МГУ», 1980, с. 130 - 140.
105. **Леонтьев А.А.**, Коммуникативность: пришло или прошло ее время?, Иностранные языки в школе, № 5, 1991, с. 22 - 23.

106. **Леонтьев А.А.**, Язык, речь, речевая деятельность, М., «Просвещение», 1969, 214 с.
107. **Лукьянов А. Е.**, Лао-цзы и Конфуций: Философия Дао, М., «Восточная литература», 2001, 384 с.
108. **Макаренко А.С.**, Некоторые выводы из моего педагогического опыта, т. 5, М., «АПН РСФСР», 1951, 227 с.
109. Международный ежегодник по технологии образования и обучения, 1978/79, Лондон - Нью Йорк, 1978, с. 258.
110. **Мельничук А.С.**, Язык и мышление. Лингвистический энциклопедический словарь, М., «Изд-во МГУ», 1990, с. 606 – 607.
111. **Никольская О.Л.**, Концепция актуализации творческого потенциала студентов и учителей и ее реализация в образовательном процессе, «Вестник ТГПУ», N. 10 (112), 2011, с. 24 – 27.
112. **Орлова А.М.**, К вопросу об объективной обусловленности так называемого «чувстваязыка», Вопросы психологии, № 5, 1955, с. 38 – 45.
113. **Палермо Д.С.**, Словесные ассоциации и речевое поведение детей. Изучение развития и поведения детей, М., «Просвещение», 1966, с. 241 - 286.
114. **Романова Е.В.**, Групповые взаимодействия – эффективная форма организации учебного процесса, Начальная школа, № 5, 2007, с. 57-59.
115. **Сахарный Л.В.**, Введение в психолингвистику, Л., «Изд-во ЛГУ», 1989, 184 с.
116. **Сиренко А.В.** Информационная технология анализа результатов ассоциативных экспериментов: переход от веб-ориентированной к локальной информационной системе /Жизнь языка в культуре и социуме/, Материалы конференции, М., «Эйдос», 2010, 135 с.
117. Словарь ассоциативных норм русского языка, /под ред. А.А.Леонтьева/, М., «изд-во МГУ», 1977, 191 с.
118. **Суханова О.В.**, Групповая работа на уроке и деятельностный подход в обучении, Начальная школа: плюс до и после, 2002, № 11, 22 с.
119. **Уорф Б.**, Отношение норм поведения и мышления к языку, «Наука и языкознание. Лингвистика и логика. Новое в лингвистике», М., № 1, 1960. с. 135 - 198.

120. **Ушинский К.Д.**, Собрание сочинений, М., «Изд-во Акад. пед. наук РСФСР», т. 2, 1948, 655 с.
121. **Филиппович Ю.Н., Сиренко А.В.**, Программный комплекс исследований психолингвистической модели вербального сознания на основе когнитивного и ассоциативного экспериментов, Вопросы психолингвистики, 2011, №1, с. 126 – 139.
122. *Философская энциклопедия*, /под редакцией Ф.В. Константинова/, М., «Изд-во. Советская энциклопедия», 1964, т. 3, 588 с.
123. **Щедровицкий Г.П.** «Языковое мышление» и его анализ, Вопросы языкознания, № 1, 1957, с. 53 - 68.
124. **Щерба Л.В.**, Языковая система и речевая деятельность, Л., «Наука», 1974, 427 с.
125. **Щерба Л.В.**, Избранные работы по языкознанию и фонетике, Л., «Изд-во ЛГУ», 1958, 182 с.
126. **Эмото М.**, Послания воды: тайные коды кристаллов льда, М., «София», 2005, 96 с.
127. **Яковченко Е.В.**, Экспериментальное исследование языковой способности в условиях учебного двуязычия, /Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук/, Барнаул, 2003, 173 с.
128. **Aghababayan K. H.** Investigation of dynamics of students' sense of language by word associative experiment method. Int. collection of sci. articles “Humanities in the 21st century: scientific problems and searching for effective humanist technologies”, 2016, San Francisco, USA, p. 55-62.
129. **Bousfield W.A., Whitmarsh G.A., Berkowitz H.**, Partial responses identities in associative clustering, J. of general psychology, v. 63, 1960, pp. 233 - 238.
130. **Brualdi A.C.**, Multiple Intelligences: Gardner's Theory, 1996, www.ericdigests.org.
131. **Campbell L.**, The History of Linguistics, The Handbook of Linguistics, «Mark Aronoff. Blackwell», 2001, pp. 81 – 105.
132. **Cofer Sh. N.**, Associative commonality and rated similarity of certain words from Hagen's list, Psychological reports, v. 3, 1957, pp. 603 – 606.
133. **Deese J.**, The structure of associations in language and thought. Baltimore,

- «J. Hopkins press», 1966, pp. 216.
134. **Dolinsky V.A.**, Quantitative Model for Word Association Data, SPECOM'2007, the XIIth Inter. Conf. "Speech and Computer", Proc., V. II. M., 2007, pp. 858–866.
 135. **Enard W., Przeworski M., Fisher S., Lai C., Wiebe V., Kitano T., Monaco A., Pääbo S.**, Molecular evolution of FOXP2, a gene involved in speech and language, *Nature*, 418(6900), 2002, pp. 869 – 872
 136. **Gardner H.**, Truth, beauty, and goodness reframed: Educating for the virtues in the 21st century, New York: Basic Books, 2011, 256 p.
 137. **Gorodetskaya L.**, Association Experiment in Communication Research, Collected research articles, Bulletin of Russian Communication Association "Theory of Communication And Applied Communication", /ed. by I.N. Rozina/, Rostov-on-Don, «Business and Law Publishing», № 1, 2002, pp. 21-28.
 138. **Howes D.**, On the relation between the probability of a word as an association and in general verbal usage, *J. of abnormal and social psychology*, v. 54, 1957, pp. 75-85.
 139. **Ipsen G.**, Der alte Orient und die Indogermanen. Stand und Aufgaben der Sprachwissenschaft, Festschrift für W. Streitberg, Heidelberg, «Winter», 1924, pp. 200- 237.
 140. **Jodelet F.**, L'association verbale, In P. Fraise et J. Piaget (Eds.), *Traite' de Psychologie Experimentale*, ch. 27, Paris, PUE, v. 8, 1965, pp. 93-137.
 141. **Kainz F.**, *Psychologie der Sprache*, Stuttgart, 1941. Bd. 1, 3. Aufl., 1965, 186 p.
 142. **Kent J.H., Rosanoff A.J.**, A study of association in insanity, *American J. of Insanity*, № 67, 1910, pp. 37-96.
 143. **Marshall G.R., Cofer Ch. N.**, Associative incises as measures of word relatedness: summary and comparison of ten methods, *J. of verbal learning and verbal behavior*, v.6, 1963, pp. 408-421.
 144. **Thumb A., Marbe K.**, Experimentelle Untersuchungen über die psychologischen Grundlagen der sprachlichen Analogiebildung, Leipzig, 1901, 108 p.
 145. **Trier J.**, Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes, Von den Anfängen bis zum Beginn des 13. Jahrhunderts, Hdlb., 1973, 347 p.