

ԵՐԵՎԱՆԻ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ
ՊԱՏՄՈՒԹՅԱՆ ՖԱԿՈՒԼՏԵՏ

ЕРЕВАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИСТОРИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

YEREVAN STATE UNIVERSITY
FACULTY OF HISTORY

ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՄՇԱԿՈՒՅԹ
ՀԱՅԱԳԻՏԱԿԱՆ ՀԱՆԴԵՍ

ИСТОРИЯ И КУЛЬТУРА
АРМЕНОВЕДЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

HISTORY AND CULTURE
JOURNAL OF ARMENIAN STUDIES

№ 1

ԵՐԵՎԱՆ - ԵՐԵՎԱՆ - YEREVAN
ԵՊՀ ՀՐԱՏԱՐԱԿՉՈՒԹՅՈՒՆ, ИЗДАТЕЛЬСТВО ЕГУ, YSU PRESS
2021

*Հրատարակվում է Երևանի պետական համալսարանի
պատմության ֆակուլտետի գիտական խորհրդի որոշմամբ*

Գլխավոր խմբագիր՝ պ.գ.դ., պրոֆ. **Էդիկ Մինասյան**

Խմբագրական խորհուրդ՝

Միքայել Մալխասյան (խմբագիր, պ.գ.թ., դոց.), **Աշոտ Մելքոնյան** (ՀՀ ԳԱԱ ակադեմիկոս, պ.գ.դ., պրոֆ.), **Արամ Սիմոնյան** (ՀՀ ԳԱԱ թղթ. անդամ, պ.գ.դ., պրոֆ.), **Ալբերտ Ստեփանյան** (պ.գ.դ., պրոֆ.), **Հայկ Ավետիսյան** (պ.գ.դ., պրոֆ.), **Լևոն Չուգասյան** (արվ.գ.դ., պրոֆ.), **Համլետ Պետրոսյան** (պ.գ.դ., պրոֆ.), **Արման Եղիազարյան** (պ.գ.դ., պրոֆ.), **Հայկազ Հովհաննիսյան** (պ.գ.դ., պրոֆ.), **Աշոտ Ներսիսյան** (պ.գ.դ., պրոֆ.), **Աշոտ Հայրունի** (պ.գ.դ., պրոֆ.), **Վալերի Թունյան** (պ.գ.դ., պրոֆ.), **Վանիկ Վիրաբյան** (պ.գ.դ., պրոֆ.), **Ռաֆիկ Նահապետյան** (պ.գ.դ., պրոֆ.), **Հակոբ Հարությունյան** (պ.գ.դ., պրոֆ.), **Հովիկ Գրիգորյան** (պ.գ.թ., դոց.), **Մխիթար Գաբրիելյան** (պ.գ.թ., դոց.), **Էդգար Հովհաննիսյան** (պ.գ.թ., դոց.), **Տիգրան Գևորգյան** (պ.գ.թ., ասիստ.):

Главный редактор - докт. ист. наук, проф. **Эдик Минасян**

Редакционная коллегия:

Микаэл Малхасян (редактор, к.и.н., доц.), **Ашот Мелконян** (академик НАН РА, д.и.н., проф.), **Арам Симонян** (чл.-кор. НАН РА, д.и.н., проф.), **Альберт Степанян** (д.и.н., проф.), **Айк Аветисян** (д.и.н., проф.), **Левон Чугасзян** (д. иск. н., проф.), **Гамлет Петросян** (д.и.н., проф.), **Арман Егиазарян** (д.и.н., проф.), **Айказ Оганесян** (д.и.н., проф.), **Ашот Нерсесян** (д.и.н., проф.), **Ашот Айруни** (д.и.н., проф.), **Валерий Тунян** (д.и.н., проф.), **Ваник Вирабян** (д.и.н., проф.), **Рафик Наапетян** (д.и.н., проф.), **Акоб Арутюнян** (д.и.н., проф.), **Овик Григорян** (к.и.н., доц.), **Мхитар Габриелян** (к.и.н., доц.), **Эдгар Оганнисян** (к.и.н., доц.), **Тигран Геворгян** (к.и.н., асист.).

Editor-in-Chief: Doctor of Sciences, Prof. **Edik Minasyan**

Editorial Board:

Mikayel Malkhasyan (Editor, PhD in History, Associate Prof.), **Ashot Melkonyan** (Academician of NAS RA, Doctor of Sciences, Prof.), **Aram Simonyan** (Corresp. Member of NAS RA, Doctor of Sciences, Prof.), **Albert Stepanyan** (Doctor of Sciences, Prof.), **Hayk Avetisyan** (Doctor of Sciences, Prof.), **Levon Chugaszyan** (Doctor of Arts, Prof.), **Hamlet Petrosyan** (Doctor of Sciences, Prof.), **Arman Yeghiazaryan** (Doctor of Sciences, Prof.), **Haikaz Hovhannisyan** (Doctor of Sciences, Prof.), **Ashot Nersisyan** (Doctor of Sciences, Prof.), **Asot Hayruni** (Doctor of Sciences, Prof.), **Valeri Tunyan** (Doctor of Sciences, Prof.), **Vanik Virabyan** (Doctor of Sciences, Prof.), **Rafik Nahapetyan** (Doctor of Sciences, Prof.), **Hakob Harutunyan** (Doctor of Sciences, Prof.), **Hovik Grigoryan** (PhD in History, Associate Prof.), **Mkhitar Gabrielyan** (PhD in History, Associate Prof.), **Edgar Hovhannisyan** (PhD in History, Associate Prof.), **Tigran Gevorgyan** (PhD in History, Assistant Prof.).

ISSN 1829-2771

ԲՈՎԱՆԴԱՎՈՒԹՅՈՒՆ СОДЕРЖАНИЕ / CONTENT

ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ / ИСТОРИЯ / HISTORY

Виген Цатрян, Руслан Кобзарь - К ВОПРОСУ О ЛОКАЛИЗАЦИИ И ЭТИМОЛОГИИ БАСОРОПЕДЫ В СВЕТЕ ЗАВОЕВАНИЙ АРТАШЕСА I У МИДЯН	7
Վիգեն Ծատրյան, Ռուսլան Կոբզար - ԲԱՍՈՐՈՊԵԴԱՅԻ ՏԵՂՈՐՈՇՄԱՆ ԵՎ ԱՏՈՒԳԱ-ԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ՀԱՐՑԸ ԱՐՏԱՇԵՍ Ա-Ի ՄԵՂԱԿԱՆ ԵՎ ԱՃՈՒՄՆԵՐԻ ԼՈՒՅՍԻ ՆԵՐՔՈՒՄ	22
Vigen Tsatryan, Ruslan Kobzar - TO THE QUESTION OF THE LOCALIZATION AND ETYMOLOGY OF BASOROPEDA IN THE LIGHT OF THE CONQUESTS OF ARTASHES I FROM THE MEDES	22
Արգիշտի Վարդանյան - ՄԱՍԻԿՈՆՅԱՆՆԵՐԻ ԻՇԽԱՆԱԿԱՆ ԸՆՏԱՆԻՔԻ ՏՈՂՄԱՃՅՈՒՂԻ ՄԻ ՃՇՊՐՏՈՒՄ	23
Аргишти Варданян - ОДНО УТОЧНЕНИЕ ПРАВЯЩЕЙ ДИНАСТИИ МАМИКОНЯНОВ	29
Argishti Vardanyan - A CORRECTION OF THE GENEALOGY OF THE MAMIKONYANS PRINCELY FAMILY	29
Միքայել Մալխասյան - 16-ՐԴ ԴԱՐՈՒՄ ԲՆԱԿՉՈՒԹՅԱՆ ՏԵՂԱԲԱՇԽՄԱՆ ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՊԱՏԿԵՐԸ ՀԱՅԱՍՏԱՆՈՒՄ՝ ԱՌԱՆՁԻՆ ՎԱՐՉԱՄԻՎՈՐՆԵՐԻ ՕՐԻՆԱԿՈՎ	30
Микаэл Малхасян - ОБЩАЯ КАРТИНА РАСПРЕДЕЛЕНИЕ НАСЕЛЕНИЯ В АРМЕНИИ В XVI ВЕКЕ НА ПРИМЕРЕ ОТДЕЛЬНЫХ АДМИНИСТРАТИВНЫХ ЕДИНИЦ	38
Mikayel Malkhasyan - GENERAL PICTURE OF POPULATION DISTRIBUTION IN ARMENIA IN THE 16 TH CENTURY ON THE EXAMPLE OF SEVERAL ADMINISTRATIVE UNITS	38
Ֆելիքս Մովսիսյան - «ՄԱՍՅԱՑ ԱՂԱՎՆԻ» ԱՄՍԱԳԻՐԸ ՀՈՈՄԻ ՊԻՈՒՄ IX ՊԱՊԻՆ ԱՇԽԱՐՀԻԿ ԻՇԽԱՆՈՒԹՅՈՒՆԻՑ ՉՐԿԵԼՈՒ ՄԱՍԻՆ	39
Феликс Мовсисян - ЖУРНАЛ «МАСЬЯЦ АГАВНИ» («МАСИССКИЙ ГОЛУБЬ») О ЛИШЕНИИ СВЕТСКОЙ ВЛАСТИ ПАПЫ РИМСКОГО ПИЯ IX	54
Feliks Movsisyan - THE MAGAZINE "THE MASYATS AGHAVNI" ON DEPRIVATION OF POPE PIUS IX OF HIS SECULAR POWER	55
Հովիկ Գրիգորյան - ՀՅԴ ՑՈՒՑԱԿԱՆ ՄԱՐՄԵԻ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅՈՒՆԸ ՎԻՏՈՇԻ ԱՂԵՏԻՆ ՀԱՋՈՐԴԱՃ ԱՄԻՍՆԵՐԻՆ (1905 Թ. ՄԱՐՏ - ՀՈՒԼԻՍԻ ԿԵՍԵՐ)	56
Овик Григорян - ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УКАЗЫВАЮЩЕГО ОРГАНА АРФ ДАШНАКЦУТЮН В МЕСЯЦЫ, ПОСЛЕДУЮЩИЕ ЗА ТРАГЕДИЕЙ НА ВИТОШЕ (МАРТ - СЕРЕДИНА ИЮЛЯ 1905 Г.)	72
Novik Grigoryan - THE ACTIVITIES OF THE INDICATIVE ORGANIZATION OF ARF DASHNAK-SUTYUN IN THE MONTHS AFTER THE VITOSH DISASTER (FROM MARCH TO MID-JULY, 1905)	73
Գայանե Հովհաննիսյան - ԼԵՌՆԱՅԻՆ ՂԱՐԱԲԱՂԻ ԻՆՔՆԱԿԱՐ ՄԱՐԶԻ ԺՈՂՈՎՐԴԱԳՐԱԿԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՆԵՐԸ 1920-ԱԿԱՆ ԹԹ. ԵՐԿՐՈՐԴ ԿԵՍԻՆ - 1930-ԱԿԱՆ ԹԹ.	74
Гаяне Оганнисян - ДЕМОГРАФИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ В НАГОРНО-КАРАБАХСКОЙ АВТОНОМНОЙ ОБЛАСТИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ 1920-Х ГГ. - В 1930-Х ГГ.	82
Gayane Hovhannisyan - DEMOGRAPHIC PROCESSES IN THE NAGORNO-KARABAKH AUTONOMOUS REGION IN THE SECOND HALF OF THE 1920S - IN THE 1930S	83
Էդիկ Մինասյան, Արտավազդ Դարբինյան - ԵՐԵՎԱՆԻ ԲՈՒՀԵՐԻ ՄԱՍՆԱԿՑՈՒԹՅՈՒՆԸ ԱՐՑԱԽՅԱՆ ԱՌԱՋԻՆ ՊԱՏԵՐԱԶՄԻՆ (1991-1994 ԹԹ.)	84

Эдик Минасян, Артавазд Дарбинян – ОБ УЧАСТИИ СОТРУДНИКОВ И СТУДЕНТОВ ЕРЕВАНСКИХ ВУЗ-ОВ В ПЕРВОЙ АРЦАХСКОЙ ВОЙНЕ (1991-1994 ГГ.)	89
Edik Minasian, Artavazd Darbinian – THE PARTICIPATION OF YEREVAN UNIVERSITIES IN THE FIRST ARTSAKH WAR (1991-1994)	89
Դավիթ Բարսեղյան - ԻՍԼԱՄԱԿԱՆ ՀԵՐԱՓՈԽՈՒԹՅԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐԻ ԿՈՐՊՈՐԱԿՆԵՐԻ ՆՇԱՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ ՆԵՐՔԱՂԱՔԱԿԱՆ ԿԱՅՈՒՆՈՒԹՅԱՆ ԱՊԱՀՈՎՄԱՆ ԳՈՐԾՈՒՄ	90
Давит Барсегян – ЗНАЧЕНИЕ КОРПУСА СТРАЖЕЙ ИСЛАМСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ВНУТРИПОЛИТИЧЕСКОЙ СТАБИЛЬНОСТИ	95
Davit Barseghyan – THE IMPORTANCE OF THE ISLAMIC REVOLUTIONARY GUARD CORPS IN ENSURING INTERNAL POLITICAL STABILITY	95
Լիլիթ Սալպարյան – ԶԱՂԱՔԱԿԱՆ ԻՐԱԴՐՈՒԹՅՈՒՆԸ ՀԱՅԱՍՏԱՆՈՒՄ 1920 Թ. ԵՎ 2018 Թ. ԻՇԽԱՆԱՓՈԽՈՒԹՅՈՒՆԻՑ ՀԵՏՈ (ՀԱՍԵՄԱՏԱԿԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ)	96
Лилит Макарян – ПОЛИТИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ В АРМЕНИИ В 1920 Г. И В 2018 Г. ПОСЛЕ СМЕНЫ ВЛАСТИ (СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ)	103
Lilit Makaryan – THE POLITICAL SITUATION IN ARMENIA IN 1920 AND IN 2018 AFTER THE POWER SHIFT (COMPARATIVE ANALYSIS)	103
Էդիկ Մինասյան – «ԹՈՒՖԵՆԿՅԱՆ» ՀԻՄՆԱԴՐԱՄԻ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅՈՒՆԸ ԱՐՑԱԽԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅԱՆ ՏՆՏԵՍՈՒԹՅԱՆ ՉԱՐԳԱՑՄԱՆ ԾՐԱԳՐԵՐԻ ԻՐԱԿԱՆԱՑՄԱՆ ՈՐԴՈՒԹՅԱՄԲ 20-ՐԴ ԴԱՐԱՎԵՐՋԻՆ ԵՎ 21-ՐԴ ԴԱՐԻ ԵՐԿՈՒ ՏԱՍԱՍՅԱԿԱՆԵՐՈՒՄ ... 104	
Эдик Минасян – ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ФОНДА "ТУФЕНКЯН" ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕСПУБЛИКИ АРЦАХ В КОНЦЕ XX И В ДВУХ ДЕСЯТИЛЕТИЯХ XXI ВЕКА	113
Edik Minasyan – ACTIVITIES OF "TUFENKIAN" FOUNDATION TO IMPLEMENT THE ECONOMIC DEVELOPMENT PROGRAMS OF THE REPUBLIC OF ARTSAKH AT THE END OF THE 20TH CENTURY AND THE TWO DECADES OF THE 21ST CENTURY	114
Էդգար Չախոյան – ՉԻՆՎԱԾ ՈՒԺԵՐԻ ՎԵՐԱԴԱՍԱԿՈՐՄԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ ՀԱՐԱՎԱՅԻՆ ԿՈՎՎԱՍՈՒՄ ՎՐԱՍԱՆ-ԱՄՆ ՀԱՐԱԲԵՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՀԱՄԱՏԵՔՍՈՒՄ (1991-2019 ԹԹ.)	115
Эдгар Чахоян - ВОПРОСЫ ПЕРЕГРУППИРОВКИ ВООРУЖЕННЫХ СИЛ В КОНТЕКСТЕ ОТНОШЕНИЙ ГРУЗИИ И США НА ЮЖНОМ КАВКАЗЕ (1991-2019 ГГ.)	134
Edgar Chakhoyan - ARMED FORCES REDEPLOYMENT ISSUES IN THE CONTEXT OF GEORGIA-US RELATIONS IN THE SOUTH CAUCASUS (FROM 1991 TO 2019)	135
 ՀԱՎԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ԱԶԳԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆ / ARCHAEOLOGY AND ETHNOGRAPHY	
Ռաֆիկ Նահապետյան – ԱՂԱՆԻԹԻ ԲՆԱԿԱՎԱՅՐԱՅԻՆ ՀԱՄԱԼԻՐՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅԱՆ ՇՈՒՐՋ (XIX ԴԱՐԻ ԵՐԿՐՈՐԴ ՎԵՍ - XX ԴԱՐԻ ՍԿԻՉԲ)	136
Рафик Наапетян – ОБ ИЗУЧЕНИИ ЖИЛЫХ КОМПЛЕКСОВ АГДЗНИКА (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX В. И НАЧАЛО XX В.)	146
Rafik Nahapetyan – ON STUDYING OF RESIDENTIAL COMPLEXES OF AGHDZNIK (SECOND HALF OF THE 19TH CENTURY AND THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY)	147
Արտակ Խաչատրյան – ԱԴՐԲԵՉԱՆՑԻՆԵՐԻ ԷԹՆՈԳԵՆԵԶԻԱՄԻ ՓՆՏՐՏՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ՄՇԱԿՈՒԹՅՈՒՆ ԶԱՂԱՔԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ ԼՂԻՄ-ՈՒՄ	148
Артак Хачатрян – ПОИСКИ ЭТНОГЕНЕЗИСА АЗЕРБАЙДЖАНЦЕВ И КУЛЬТУРНАЯ ПОЛИТИКА В НКАО.	155

Artak Khachatryan – THE SEARCH FOR THE ETHNOGENESIS OF AZERBAIJANIS AND CULTURAL POLICY IN THE NKAO 155

ԱՐՇԵՍ ԵՎ ՄՇԱԿՈՒՅԹ / ИСКУССТВО И КУЛЬТУРА / ART AND CULTURE

Աննա Դավթյան – 13-րդ դարի խաչքարերի շարժապատկեր..... 156

Анна Давтян - ОРНАМЕНТЫ ХАЧКАРОВ XIII ВЕКА..... 164

Anna Davtyan - THE ORNAMENTS OF THE 13TH CENTURY KHACHKARS (CROSS-STONES)..... 164

Ռուզաննա Միքայելյան – ԳՅՈՒՄՐԻ ԶԱՂԱԹԻ «ՀՈԿՏԵՄԲԵՐ» ԿԻՆՈԹԱՏՐՈՆԻ ԻՆՏԵՐԻԵՐ ԴԻՉԱՅԼԸ..... 172

Рузанна Микаелян – ДИЗАЙН ИНТЕРЬЕРА КИНОТЕАТРА «ОКТЯБРЬ» В ГОРОДЕ ГЮМРИ 175

Ruzanna Mikayelyan – THE INTERIOR DESIGN OF CINEMA “НОКТЕМБЕР” IN GYUMRI 176

Զահրա Մալեքի – ՀԱՖԵԶԻ ԳԱԶԵԼԼԵՐԸ ՖԱՐԱՀ ՕՍՍՈՒԼԻ ԱԶԵՐԵՐՈՎ 177

Захра Малеки – ГАЗЕЛИ ХАФИЗА ГЛАЗАМИ ФАРАХ ОССУЛИ 187

Zahra Maleqi – HAFEZ’S GAZELLES AS SEEN BY FARAH OSSULI..... 187

Մարինե Գևորգյան, Գայանե Թովմասյան – ՀՀ ԱՐԱԳԱՇՈՏՆԻ ՄԱՐԶԻ ՊԱՏՄԱՍՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ՀՈՒՇԱՐՁԱՆՆԵՐԻ ՆԵՐԳՐԱԿՈՒՄԸ ԶՐՈՍԱՇՐՋՈՒԹՅԱՆ ՈԼՈՐՏ ԵՎ ՄԱՐԶՈՒՄ ԶՐՈՍԱՇՐՋՈՒԹՅԱՆ ՉԿԵՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԿԵՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ.... 188

Марине Геворкян, Гаяне Товмасын – ВОВЛЕЧЕНИЕ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫХ ПАМЯТНИКОВ АРАГАЦОТНСКОЙ ОБЛАСТИ РА В СФЕРУ ТУРИЗМА И АНАЛИЗ ВОЗМОЖНОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ТУРИЗМА В РЕГИОНЕ 198

Marine Gevorgyan, Gayane Tovmasyan – INVOLVEMENT OF HISTORICAL AND CULTURAL MONUMENTS OF ARAGATSOTN REGION OF THE RA INTO TOURISM SPHERE AND THE ANALYSIS OF TOURISM DEVELOPMENT OPPORTUNITIES IN THE REGION 198

ԱՐՔՅՈՒՐԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ / ИСТОЧНИКОВЕДЕНИЕ / SOURCE STUDIES

Լիլիթ Հակոբյան – ՆԱԽԱԴԱՍՈՒԹՅԱՆ ԱՆԴԱՍՆԵՐԻ ՀԱՄԱԶԱՅՆՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ՆՐԱ ԱՐՏԱՀԱՅՏՈՒԹՅՈՒՆԸ ԿԻՐԱԿՈՍ ԳԱՆԶԱԿԵՑՈՒ «ՊԱՏՄՈՒԹԻՒՆ ՀԱՅՈՑ» ԵՐԿՈՒՄ..... 199

Лилит Акобян - СОГЛАСОВАНИЕ ЧЛЕНОВ ПРЕДЛОЖЕНИЯ И ЕГО ВЫРАЖЕНИЕ В ПРОИЗВЕДЕНИИ “ИСТОРИЯ АРМЕНИИ” КИРАКОСА ГАНДЗАКЕЦИ..... 204

Lilit Hakobyan – PECULIARITIES OF THE AGREEMENT BETWEEN THE SENTENCE PARTS AND ITS EXPRESSION IN KIRAKOS GANDZAKETSIS’ “HISTORY OF THE ARMENIANS” 205

Վահագն Հակոբյան – ԴՎԻԹ ԱՆԱՆՈՒՆԻ ՆԱՍՏԿԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆԻՑ 206

Ваагн Акобян – ИЗ ПЕРЕПИСКИ ДАВИТА АНАНУНА..... 218

Vahagn Hakobyan – FROM DAVID ANANUN’S LETTERS..... 218

ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԵԹՈՂԱԿԱՆ / УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ / EDUCATIONAL-METHODOLOGICAL

Լիլիթ Մինասյան – ԱՐՔՅՈՒՐՆԵՐԻ ՕԳՏԱԳՈՐԾՈՒՄԸ ՊԱՏՄՈՒԹՅԱՆ ԴԱՍԻՆ ՈՐՊԵՍ ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ՊԱՏՄԱԿԱՆ ԵՎ ԸՆՆԱԴԱՏԱԿԱՆ ՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅԱՆ ՉԿԵՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ (ԳՈՐԾՈՂՈՒԹՅԱՆ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅՈՒՆ)..... 219

Лилит Минасян - ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСТОЧНИКОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО И КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ (ИССЛЕДОВАНИЕ ДЕЙСТВИЙ)	229
Lilit Minasyan - USING SOURCES IN THE HISTORY CLASSROOM FOR DEVELOPING STUDENTS' HISTORICAL AND CRITICAL THINKING (ACTION RESEARCH)	229
Մերի Հովհաննիսյան - «ԴԵԲԱՏ» ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԵԹՈՂԻ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏՎՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ	230
Мери Оганнисян - ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ДЕБАТОВ	236
Meri Hovhannisyán - FEATURES OF USING THE DEBATE METHOD	236
Արմեն Խաչիկյան - ԱՌԱՋՆՈՐԴՈՒԹՅԱՆ ՉԱՓՄԱՆ ՌԱԶՄԱՍՈՑԻՈԼՈԳԻԱԿԱՆ ՄԵԹՈՂԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ ԶԻՆՎՈՐԱԿԱՆ ԿՈԼԵԿՏԻՎՈՒՄ. ՍՈՑԻՈՄԵՏՐԻԿԱԿԱՆ ՄԵԹՈՂԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ՀՀ ԶԻՆՎԱԾ ՈՒՃԵՐՈՒՄ	237
Армен Хачикян - ВОЕННО-СОЦИОЛОГИЧЕСКАЯ МЕТОДОЛОГИЯ ИЗМЕРЕНИЯ ЛИДЕРСТВА В ВОИНСКИЙ КОЛЛЕКТИВАХ. ПРИМЕНЕНИЕ СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО МЕТОДА В ВООРУЖЕННЫХ СИЛАХ РА	246
Armen Khachikyan - MILITARY SOCIOLOGICAL METHODOLOGY OF MEASURING LEADERSHIP IN MILITARY TEAM. APPLICATION OF SOCIOMETRIC METHOD IN THE RA ARMED FORCES	246

ԳՐԱԽՈՍՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ / РЕЦЕНЗИИ / REVIEWS

ԱՐՏԱԿ ՄՈԿՍԻՍՅԱՆ, ՄԻԶԱՅԵԼ ՄԱԼԽԱՍՅԱՆ, ԼԻԱՆԱ ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ, ՀԱՅԱՍՏԱՆԸ ԸՍՏ ԱՆՏԻԿ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԻ ՊԱՏՄԱԾԽԱՐՀԱԳՐԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ (ԱՐԴԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ԵՎ ՊԱՏՄԱԿԱՆ ՍԿԶԲԱՂԱԲՅՈՒՐՆԵՐԻ ԶՐԵՍՏՈՄԱՏԻԱ), ԵՐԵՎԱՆ, ԵՊՀ ՀՐԱՏԱՐԱԿՉՈՒԹՅՈՒՆ, 2020, 388 ԷԶ:.....	247
ՀՈԿՆԱՆ ԶԱՆՅԱՆ (ՀՈԿՀԱՆՆԵՍ ԱՐԱԶԱՆՅԱՆ), ՀԵՂԱՓՈԽԱԿԱՆ ԴԱՐԵՐԻ ՄԻՋՈԿ, ԵՐ., ԷՂԻՏ ՊՐԻՆՏ, 2020, 448 ԷԶ:.....	247
ՆԻԿՈԼԱՅ ՀՈԿՀԱՆՆԻՍՅԱՆ, ՀԱՅՈՑ ՊԱՏՄՈՒԹՅԱՆ ԱՆԸՆԴՄԵՉ ՇՂԹԱՆ ԴԱՐԵՐԻ ԽՈՐԶԻՑ ՄԻՆՉԵՎ XXI ԴԱՐԻ ՍԿԻԶԲ (ՊԱՏՄԱԲԱՆ-ՄԻՋԱԶԳԱՅՆԱԳԵՏԻ ԴԻՏԱՐԿՈՒՄՆԵՐ), ԵՐԵՎԱՆ, ՀՀ ԳԱԱ «ԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ» ՀՐԱՏ., 2020, 428 ԷԶ:.....	250
ՆՈՐ ԳԻՐԶ ԵՐԿՐՈՐԴ ԱԾԽԱՐՀԱՄԱՐՏԻՆ ԵՎ ՀԱՅՐԵՆԱԿԱՆ ՄԵԾ ՊԱՏԵՐԱԶՄԻՆ ՄԱՍՆԱԿԻՑ ՀԵՐՈՍ ՀԱՅՈՒՐԻՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ (Յ. Գ. МИНАСЯН, АРМЯНКИ В ГОДЫ ВТОРОЙ МИРОВОЙ И ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (1939-1945), МОНОГРАФИЯ, РОСТОВ-НА-ДОНУ-ТАГАНРОГ, ИЗ.-ВО ЮЖНОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА, 2021, 284С.)..	252

ՄԵՐ ԵՐԱԽՏԱԿՈՐՆԵՐԸ

ԱՇՈՏ ՄԵԼԵՈՆՅԱՆ.....	255
ԷՂԻԿ ՄԻՆԱՍՅԱՆ.....	258

ՀԱԿԵՐԺԻ ԵԱՍՓՈՐԴ

ՀԱՅՐԱՊԵՏ ՄԱՐԳԱՐՅԱՆ (1950-2021).....	263
-------------------------------------	-----

ՏԵՂԵԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ	266
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS	267

Ի ԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԻ	268
NOTICE FOR THE AUTHORS	268

«ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՄՇԱԿՈՒՅԹ» ՀԱՅԱԳԻՏԱԿԱՆ ՀԱՆԴԵՍԻ ՀԱՄԱՑԱՆՑԱՅԻՆ ՀԱՐԹԱԿՈՒՄ ԳՐԱՆՑՄԱՆ ՈՒՂԵՑՈՒՅՑ	269
--	-----

ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԵԹՈՂԱԿԱՆ

Լիլիթ Մինասյան

ԱՂԲՅՈՒՐՆԵՐԻ ՕԳՏԱԳՈՐԾՈՒՄԸ ՊԱՏՄՈՒԹՅԱՆ ԴԱՍԻՆ ՈՐՊԵՍ ՍՈՎՈՐՈՂ- ՆԵՐԻ ՊԱՏՄԱԿԱՆ ԵՎ ԶՆՆԱԴԱՏԱԿԱՆ ՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅԱՆ ՉԱՐԳԱՑՄԱՆ ՄԻՋՈՑ (Գործողության հետազոտություն)

Հիմնաբառեր. պատմության դասա-
վանդում, պատմության ուսումնասիրություն,
պատմական մտածողություն, պատմական
մտածողության հմտություններ, քննադա-
տական մտածողություն:

Հոդվածն ուսումնասիրում է պատմության դասին առաջնային և երկրորդային աղբյուր-
ների կիրառման ապրեցությունը սովորողների պատմական և քննադատական մտածողու-
թյան զարգացման վրա: Հեղինակը մեկնարկում է այն հետապոտական վարկածից, որ հմտու-
թյունները, որոնք անհրաժեշտ են և ձևավորվում են տարատեսակ աղբյուրների հետ աշխա-
տելիս, նպաստում են ինչպես պատմական մտածողության, այնպես էլ տեղեկույթի քննադա-
տական վերլուծության, մեկնաբանության, գնահատման և դրանց հիման վրա որոշումների
կայացման հմտությունների զարգացմանը: Առաջ քաշած վարկածը փորձարկվել է հեղինակի
կողմից Երևանի դպրոցներից մեկում՝ գործողության հետապոտության (action research) ըն-
թացքում: Հետապոտության արդյունքները փաստում են ընտրված մեթոդի դրական ապրե-
ցությունը սովորողների վերոնշյալ մտածական հմտությունների զարգացման վրա, բայց նաև՝
դրա կիրառման ընթացքում առկա որոշակի բարդություններն ու սահմանափակումները:

Ներածություն

Պատմության դասավանդման ավանդական մոդելը հիմնված է գերազանցապես գի-
տելիքի միակ աղբյուրի՝ դասագրքի բովանդակության սերտման և վերարտադրման վրա:
Դասագիրքը սովորում է պատմական գիտելիքի ստեղծման ընթացքը, թաքցնում պատ-
մագետի «լաբորատորիան»՝ օգտագործած սկզբնաղբյուրներն ու գիտական հետազոտու-
թյունները (առաջնային և երկրորդային սկզբնաղբյուրներ), նույն իրադարձության տարբեր,
հաճախ հակադիր մեկնաբանությունները, պատմագիտական դիսկուրսը և այլն: Արդյուն-
քում պատմությունը սովորողին ներկայանում է որպես ավարտուն ճշմարտություն, որը
հարցարկման ենթակա չէ: Քոլինգվուդն այս երևույթը սահմանում է որպես ավարտունու-
թյան պատրանք¹: «Առաջին հերթին՝ դասագրքերը դուրս են թողնում «մետադիսկուրսը»
կամ գրույթի այն հատվածները, որտեղ հեղինակը միջամտում է՝ իր դիրքորոշումն արտա-
հայտելու համար: Մետադիրսկուրսը հատուկ է պատմական գրույթին, երբ պատմագետնե-
րը գրում են մասնագիտական շրջանակների համար, բայց այն դուրս է մնում, երբ պատմա-
գետները գրում են դպրոցականների համար: Բացի այդ՝ քողարկվում կամ ջնջվում են այն
հետքերը, որոնք ցույց են տալիս, թե ինչպես է առաջացել տվյալ գրույթը. դասագրքերը հազ-
վադեպ են հղում կատարում սկզբնաղբյուրներին: Եթե նման մեջբերումներ հայտնվում են,
դրանք հիմնականում դրվում են «հարակից սյունակներում», որպեսզի չխանգարեն հիմնա-

* Հոդվածը ներկայացվել է 10.05.2021 թ., գրախոսվել՝ 18.05.2021 թ., ընդունվել տպագրության՝ 30.07.2021 թ.:

¹ Коллингвуд Р. Дж., *Идея истории. Автобиография*, М., 1980, с. 11.

կան գրույթին: Վերջապես՝ դասագիրքը խոսում է ամենագետ երրորդ դեմքով: Ոչ մի տեսանելի հեղինակ ընթերցողի դիմաց կանգնած չէ: Դրա փոխարեն կորպորատիվ հեղինակը խոսում է տրանսցենդենտալ դիրքից, իմացողի բարձր դիրքից»¹:

Դասավանդման ավանդական մոդելի պարագայում ուսուցչի գործառույթը գիտելիք փոխանցելն է, հաղորդելը (transmission model of learning), իսկ սովորողի դերակատարությունը կրավորական է և հանգում է տեղեկույթի ոչ քննադատական յուրացմանը: Նրա հիմնական մտածական գործողությունը հիշելն է: Իհարկե, հմուտ ուսուցիչը դասը կարողանում է համեմել հետաքրքրաշարժ լրացուցիչ տեղեկություններով ու պատմություններով: Նա փորձում է խթանել սովորողի մտածական գործունեությունը այս կամ այն իրադարձության նախադրյալների, պատճառների ու հետևանքների վերհանմամբ, նախածեռնում է բանավեճ, քննարկում, բայց այս ամենի համար հիմք է հանդիսանում գերազանցապես մեկ աղբյուր՝ դասագիրքը, որտեղ ենթադրություններ անելու, պատճառները, հետևանքները, հարաբերությունները սահմանելու, եզրահանգումներ կատարելու ամբողջ աշխատանքն արված է սովորողի համար և սովորողի փոխարեն: «Պատմության մեխանիկական սերտումը կարող է պիտանի լինել միայն թեստերի լրացման համար. այն կիրառելի չէ, հետևաբար անօգուտ է», - պնդում է Ֆայնսը²: Արդյունքում, սովորողները լքում են դպրոցը՝ այդպես էլ պատկերացում չունենալով, թե ինչ է պատմությունը. «Փոխանակ վերաբերվելու պատմությանն իբրև բազմահեռանկարության և տարահեռանկարության վրա հիմնված առարկայի՝ սովորողը սերտում է, որ գոյություն ունի միայն մեկ պատմական «ճշմարտություն»: Փոխանակ հասկանալու, որ պատմությունը «կատաղի բանավեճ է՝ հիմնված վկայությունների և բանականության վրա»³, սովորողը սերտում է պատմություն, որը զուրկ է հակասություններից և տարակարծություններից: Փոխանակ ընկալելու, որ պատմությունը դինամիկ է, մեկնողական և հաճախ՝ կողմնակալ, սովորողն ընկալում է այն՝ որպես քարացած, դասդասված, իներտ: Փոխանակ ընկալելու պատմությունը որպես մարդկանց պատմությունների շտեմարան՝ նա ընկալում է անցյալն իբրև հարուստների, հռչակավորների, հզորների տարեգրություն: Փոխանակ բացահայտելու պատմության կապն իր կյանքի հետ՝ հաճախ սովորողն այն համարում է չոր, փոշով ծածկված առարկա, որը կապ չունի իր անձնական փորձառության հետ»⁴:

Սովորողների գիտելիքները, հետևաբար նաև ուսուցչի աշխատանքի արդյունավետությունը գնահատվում են թեստային աշխատանքների միջոցով, որոնք հիմնականում հանգում են համապատասխանեցում, ճիշտ և սխալ պատասխանների բազմակի ընտրություն պահանջող առաջադրանքների: Դրանք, մի շարք ուսումնասիրողների կարծիքով, ոչ միայն զուրկ են հավաստիությունից, այլև վնաս են պատճառում սովորողին, քանզի պահանջում են «գիտելիքի և տեղեկատվության կիրառում այն ձևով, որը չի համապատասխանում իրական աշխարհում դրա կիրառման ձևերին»⁵: Ինչպես նշում են Լևստիկն ու Բարտոնը. «Եթե դպրոցները նախապատրաստում են սովորողներին ժողովրդավարական հասարակությունում ակտիվ քաղաքացիության, նրանք չեն կարող անտեսել բանավեճերը և

¹ Winneburg S., *Historical Thinking and other Unnatural Acts: Churting the Future of Teaching the Past*, Temple Univ. Press, 2001, p. 28-29.

² Fines J., *Evidence: The basis of the discipline?* In *Teaching History*, edited by H. Bourdillon. London: Routledge, 1994, p. 125.

³ Loewen J. W., *Lies my teacher told me*. New York: New Press, 1995, p. 5.

⁴ Foster S. J., Padgett Ch. S., *Authentic Historical Inquiry in the Social Studies Classroom, The Clearing House*, 72 (6), 1999, p. 357.

⁵ Wiggins G., *Assessmeant: Authenticity, context, and validity*, *Phi Delta Kappan*, 1999, p. 200-214. Մեջբերված է ըստ Pattiz A. E., *The Idea of History Teaching Using Collingwood's Idea of History to Promote Critical Thinking in the High School History Classroom, The History Teacher*, 37 (2), 2004, p. 240.

սովորեցնել նրանց կրավորական կերպով ընդունել որևէ մեկի պատմական մեկնաբանությունը: Ժողովրդավարական հասարակության քաղաքացի լինելն ավելին է, քան դա»¹:

Որպես պատմագետ և ուսուցիչ՝ անհանգստությունս ավանդական մոդելի կիրառման կապակցությամբ հանգում է հետևյալին՝ այն հնարավորություն չի տալիս սովորողին լիարժեք օգտվելու տվյալ գիտակարգի հնարավորություններից, մասնավորապես՝ սովորողների մոտ զարգացնելու պատմության ուսումնասիրությանը հատուկ բարձր կարգի մտածական հմտություններ և քննադատական մտածողություն, որոնք անհրաժեշտ են նրան ցկյանս, և այն թյուր պատկերացում է տալիս սովորողին «պատմություն» գիտակարգի էության, բովանդակության և գործառնության մասին: Միևնույն ժամանակ, ավանդական մոտեցումը շեշտում է բովանդակային գիտելիքը, որը ոչ միայն չպետք է սովորվի, այլև հավասարակշռորեն համադրվի նշյալ հմտությունների զարգացման հետ:

Նշյալ խնդիրների լուծմանը նպատակաուղղված պատմության դասավանդման այլընտրանքային մոտեցումների որոնումն էլ հանգեցրեց սույն գործողության հետազոտությանը²: Ընտրությունը կանգնեց պատմության դասավանդման մի մեթոդի վրա, որը սահմանվում է իբրև «պատմության ստեղծում» (doing history): Հետազոտողների հավաստիացմամբ՝ այն հնարավորություն է տալիս սովորողին պատկերացում կազմելու պատմագիտական գիտելիքի ձևավորման, պատմագետի աշխատանքի և նրա կողմից կիրառվող հետազոտական մեթոդների մասին, ներգրավում է նրան պատմական գիտելիքի ստեղծման մեջ³, սովորեցնում է «կարդալ պատմագետի նման», «մտածել պատմագետի նման», «հետազոտել պատմագետի նման»: Առաջարկվող տարբեր ռազմավարություններից նախընտրել ենք բազմակի աղբյուրների հետ աշխատանքը, քանզի և՛ ուսումնասիրված գրականությունը, և՛ պատմագիտական-հետազոտական փորձառությունը փաստում են, որ այն կարող է նպաստել պատմության առավել խոր ընկալմանը, հնարավորություն տալ հասկանալու նրա տարահեռանկարությունը: Տարատեսակ, իրարամերժ աղբյուրների վերլուծությունը, գնահատումը, մեկնաբանությունը և դրանցով պայմանավորված եզրակացությունները հնարավորություն են տալիս ձևավորելու և զարգացնելու քննադատական և պատմական մտածողության մի շարք հմտություններ:

Հետազոտության համատեքստը

Գործողության հետազոտությունն ի սկզբանե պլանավորվել է որպես դեպքի ուսումնասիրություն (case study) Երևանի ավագ դպրոցներից մեկում՝ 10-րդ և 11-րդ դասարանների 9 սովորողներից բաղկացած դասարանում, որոնք Համաշխարհային պատմությունը ուսումնասիրում են որպես ընտրովի առարկա՝ շաբաթական երեք ժամով: Փորձարկումը կատարվել է 7 դասաժամի ընթացքում: Պլանավորվել և անցկացվել է ևս չորս դասաժամ նույն դպրոցի 9-րդ դասարանում, որտեղ սովորում են 19 սովորողներ: Ուսումնական տարվա սկզբից հնարավորություն ենք ունեցել ավագ դպրոցի պարագայում կիրառելու ոչ թե ՀՀ հանրակրթական դասագիրքը, այլ անգլալեզու դասագրքերի հիման վրա ստեղծված նյութերը: Այս հանգամանքն արդեն իսկ հնարավորություն է տվել զերծ մնալու փաստական մեծածավալ տեղեկատվության մեխանիկական սերտումից:

¹ Levstik, L. C., Barton K. C., *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*, London: Routledge, 2015, p. 10.

² Գործողության հետազոտությունը հետազոտության մեթոդ է, որը ձգտում է ընտրված գործողության/միջամտության միջոցով հասնելու առաջադրված խնդրի որոշակի փոխակերպումների, լուծումների: Իրականացված միջամտության արդյունքները իրենցից հետազոտվում է հավաքագրված վկայությունների հիման վրա: Ըստ այդմ էլ եզրակացություն է կատարվում կիրառված միջամտության արդյունքների մասին: Կրթական, դպրոցական միջավայրում այն կիրառվում է իբրև դասավանդողի կողմից իր իսկ գործունեության պարբերական հետազոտություն, որն օգնում է բացահայտելու առկա խնդիրները և լուծումներ որոնելու՝ միաժամանակ հնարավորություն տալով դասավանդողին կամ դասավանդողների խմբին ինքնակատարելագործվելու:

³ Darke F. D., Brown S. D., *A Systematic Approach to Improve Students' Historical Thinking*, *The History Teacher*, 36 (4), 2003, p. 465.

Բայց դասագրքի փոփոխությունը բավարար չէ ավանդական մոտեցման՝ վերը նշված սահմանափակումների հաղթահարման համար: Նույնիսկ ուսուցման ակտիվ մեթոդների կիրառման պարագայում (բանավեճեր, քննարկումներ, դերային խաղեր) դրանք շարունակում են հիմնվել մեկ աղբյուրի վրա՝ հնարավորություն չտալով սովորողներին ընկալելու պատմական մտածողության կարևոր հղացքներից մեկը՝ պատմության բազմաճյուղային կարողությունը, ինչպես նաև ցույց տալ պատմական գիտելիքի ձևավորման ընթացքը՝ հետազոտական հարցադրման ձևակերպումը, տարաբնույթ, հաճախ իրարամերժ աղբյուրների հետ աշխատանքի սկզբունքները: Նշյալ աշխատանքների ժամանակ արձանագրում ենք.

- Սովորողները հիմնականում հղում են կատարում փաստերին, նկարագրում դրանք, բայց դժվարանում են բացատրել, վերլուծել:

- Դատողություններ կատարելիս սովորողները հաճախ հիմնվում են չհիմնավորված, երբեմն էլ՝ երևակայական, մտացածին պնդումների վրա՝ դրանք հաստատող վկայություններ չտրամադրելով:

- Նրանք դժվարանում են իրենց դատողություններում հավասարակշռություն պահպանել. հիմնվում են իրենց տեսակետը հաստատող վկայությունների վրա, բայց անտեսում են հակառակ տեսակետը, հեռանկարը:

- Նրանց դատողությունները հաճախ հիմնվում են իրենց արդի փորձառության վրա, ինչը հանգեցնում է արեգենտիզմի՝ անցյալի մասին արդիականության տեսանկյունից դատողություններ անելուն:

Այլ կերպ ասած՝ առարկայի շրջանակում նրանք հնարավորություն չեն ունենում բավարար չափով դրսևորելու և զարգացնելու պատմական մտածողության առանձին հմտություններ և քննադատական մտածողություն, որը 21-րդ դարում անհատի և քաղաքացու առանցքային կարողունակություններից (կոմպետենցիա) է:

Չեռազոտության սահմանափակումները

Խնդրի ձևակերպմանը հաջորդեցին դրա լուծման համար ուղիների որոնման նպատակով մասնագիտական և մանկավարժական գրականության, առաջարկվող ռազմավարությունների ուսումնասիրությունը, գործողության/միջամտության ընտրությունը և պլանավորումը: Դրված նպատակը՝ սովորողների պատմական, քննադատական մտածողության բարելավումը, ընդգրկուն է և երկարաժամկետ: Դրա իրագործումը հնարավոր է միայն պլանավորում-իրականացում-արդյունքների ուսումնասիրություն-անդրադարձ-պլանավորում անընդհատ շրջափուլի միջոցով: Ի լրումն՝ դա չի կարող իրագործվել ուսուցման միայն մեկ, նույնիսկ շատ արդյունավետ մեթոդի կիրառմամբ: Ուստի, գործողության հետազոտությունը պլանավորելիս չէինք ակնկալում արագ արդյունք կամ փոփոխություն, այլ ցանկանում էինք բացահայտել ընտրված միջամտության ներուժն առկա խնդրի հաղթահարման և դրված նպատակի իրագործման համար:

Ընտրված միջամտության համար կային սահմանափակումներ, որոնց հաղթահարումը որոշակի ժամանակ էր պահանջում: Պլանավորվում էր դասերին տարաբնույթ առաջնային և երկրորդային աղբյուրների ուսումնասիրություն, իսկ համաշխարհային պատմության ուսումնասիրության համար հայերեն աղբյուրները սակավաթիվ են, որոշ թեմաների շուրջ՝ պարզապես բացակայում են: Իհարկե, համացանցը հնարավորություն տալիս է հաղթահարելու այդ սահմանափակումը՝ առաջարկելով աղբյուրների շտեմարաններ, սակայն ուսումնասիրվող թեմային համընկնող աղբյուրների ընտրությունը, թարգմանությունը բավականին աշխատատար և ժամանակատար գործընթաց է, ինչը պահանջում է ոչ միայն մանկավարժական, այլև պատմագիտական գիտելիքներ և հետազոտական հմտություններ:

Չեռազոտության առարկան

Չեռազոտության առարկան սովորողների պատմական և քննադատական մտածողության զարգացման համար պատմության դասավանդման ընթացքում բազմակի աղբյուրների կիրառման արդյունավետության ուսումնասիրությունն է: Չեռազոտությունը

մեկնարկում է այն վարկածից, որ հմտությունները, որոնք անհրաժեշտ են և ձևավորվում են բազմակի աղբյուրների հետ աշխատելիս, նպաստում են ինչպես պատմական մտածողության, այնպես էլ տեղեկատվության քննադատական վերլուծության, մեկնաբանման, գնահատման և դրանց հիման վրա որոշումների կայացման հմտությունների զարգացմանը:

Գրականության տեսություն

Գործողության հետազոտության համար ուսումնասիրված գրականությունը կարող ենք բաժանել երկու խմբի՝ քննադատական մտածողության, մասնավորապես՝ կրթության ոլորտում նրա բնույթի վերաբերյալ ուսումնասիրություններ և պատմական մտածողության/աղբյուրների, կրթության ոլորտում դրանց կիրառման վերաբերյալ ուսումնասիրություններ:

Ուսումնասիրությունը բացահայտեց, որ քննադատական մտածողության սահմանման հարցում ուսումնասիրողները տարբեր մոտեցումներ են առաջարկում՝ ըստ այդմ էլ առաջ քաշելով քննադատական մտածողության մոտ մեկ տասնյակից ավելի սահմանումներ: Մոտեցումները, ընդհանուր առմամբ, բաժանվում են երեք խմբի:

Իմաստասիրական մոտեցում: Այն իր արմատներով գնում է դեպի արևմտյան մտածողության ակունքները՝ Սոկրատես, Պլատոն, Արիստոտել: Արդի մտածողներից այս մոտեցումն արտահայտում են, օրինակ՝ Մ. Լիպմանը և Ռ. Պոլը: Առաջինը սահմանում է քննադատական մտածողությունն իբրև «հմուտ, պատասխանատու մտածողություն, որը նպաստում է լավ դատողությանը, քանի որ զգայուն է համատեքստի հանդեպ, հիմնվում է չափանիշների վրա և ինքնաճշգրտվող է»¹: Հայտնի է Ռ. Պոլի սահմանումը. «Քննադատական մտածողությունը մտածողություն է ձեր մտածողության մասին, այն ժամանակ, երբ դուք մտածում եք ձեր մտածողությունն ավելի լավը դարձնելու մասին»²: Նշենք նաև Ռ. Էնիսի դասական սահմանումը. «Քննադատական մտածողությունը հիմնավորված, ռեֆլեկտիվ մտածողություն է, որը միտված է որոշելու, թե ինչին հավատալ կամ ինչ անել»³: Այս սահմանումներին միավորում է իդեալական քննադատական մտածողի նկարագրությունը. մեկը, ով իր բնույթով հետաքրքրասեր է, լայնախոհ, ճկուն, ունի ցանկություն իրազեկված լինելու, տարբեր տեսակետները ընկալելու և այլ հեռանկարները հաշվի առնելու: Այս մոտեցմանը բնորոշ է նաև մտածողության չափանիշների, որակների շեշտադրումը: Այն սահմանում է քննադատական մտածողությունը որպես որոշակի որակի մտածողություն՝ «լավ մտածողություն, որը համապատասխանում է ադեկվատության և ճշգրտության չափանիշներին»:

Կոգնիտիվ հոգեբանական մոտեցում: Կոգնիտիվ հոգեբանական մոտեցումը կենտրոնանում է այն հարցի վրա, թե ինչպես են մարդիկ իրականում մտածում, այլ ոչ թե՝ ինչպես կարող են կամ պետք է մտածեն իդեալական պայմաններում: Այն սահմանում է քննադատական մտածողությունը որպես «մտավոր գործընթաց, ռազմավարություններ և դրսևորումներ, որ մարդիկ օգտագործում են խնդիրներ լուծելիս, որոշումներ կայացնելիս և նոր կոնցեպտներ սովորելիս»⁴: Փոխանակ սահմանելու քննադատական մտածողությունը իդեալական քննադատական մտածողի բնութագրի կամ «լավ մտածողության» չափորոշիչների միջոցով, նրանք սահմանում են այն՝ քննադատական մտածողի կողմից դրսևորվող գործողությունների և վարքագծերի տեսակներից ելնելով: Որպես կանոն՝ այդ սահմանումները հմտությունների կամ ընթացակարգերի ցանկ են ներկայացնում:

¹ Lipman M., *Critical thinking. What can it be? Educational Leadership*, 1988, 46 (1), 38-43.

² Ռ. Պոլի քննադատական մտածողության տեսությունը հետազոտություններից բացի մանրամասն ներկայացված է նրա հիմնած «Քննադատական մտածողության հիմնադրամ» կայքում <http://www.criticalthinking.org/>.

³ Ennis R. H., *Critical Thinking and Subject Specificity. Clarification and Needed Research, Educational Researcher*, 1989, 18 (3), p. 4-10.

⁴ Sternberg R. J., *Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement National Institute of Education*, 1986, Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED272882.pdf>

Կրթական մոտեցում: Կրթության ոլորտում քննադատական մտածողության հմտությունների կարևորությունը շեշտադրվում է որպես կրթության ակնկալվող վերջնարդյունք: Այս համատեքստում, երբ խոսք է գնում բարձր կարգի մտածական հմտությունների զարգացման մասին, առավել հաճախ դիտարկվող աղբյուրը Բենջամին Բլումի տաքսոնոմիան է՝ իր ավանդական կամ վերանայված տարբերակներով¹: Դրա բաղկացուցիչ մասն է ճանաչողական (կոգնիտիվ) գործընթացների հարթությունը, որը ներկայացնում է սովորողների ճանաչողական գործընթացների համընդգրկուն դասակարգումը՝ մտապահել, ընկալել, կիրառել, վերլուծել, գնահատել, ստեղծել մակարդակներով: Փորձեր են կատարվում հստակություն մտցնելու տաքսոնոմիայի հիման վրա քննադատական մտածողություն զարգացնող առաջադրանքների և դրա գնահատման հարցում²: Բացի այդ՝ մշակվել են նաև քննադատական մտածողությունը չափող և գնահատող թեստեր: Կրթական ոլորտում առկա է համակարծրություն. քննադատական մտածողության հմտությունների ուսուցումը 21-րդ դարի կրթության կարևոր բաղադրատարրն է:

Չնայած այս երեք դպրոցների տարբերություններին՝ քննադատական մտածողության սահմանման հարցում նրանք ունեն նաև ընդհանրություններ: Առաջին հերթին նրանք համաձայն են քննադատական մտածողությանն ուղեկցող կարողությունների հարցում.

- վերլուծել փաստարկները, հարցադրումները կամ վկայությունները,
- կիրառել ինդուկտիվ և դեդուկտիվ դատողություններ՝ ելնելով իրավիճակից,
- դատել կամ գնահատել,
- որոշումներ կայացնել և խնդիրներ լուծել:

Այլ կարողությունների շարքում նշվում են նաև՝ հարցեր տալ պարզաբանումների համար, մեկնաբանել և բացատրել, տեսնել խնդրի երկու կողմը և այլն:

Շատ ուսումնասիրողներ պնդում են, որ, բացի հմտություններից ու կարողություններից, քննադատական մտածողությունն ընդգրկում է նաև հակվածություն, դիրքորոշում, վերաբերմունք՝ լայնախոհություն, անկողմնակալություն, տեղեկացված լինելու ցանկություն, պատճառների որոնման հակվածություն, հետաքրքրասիրություն, հարգանք ուրիշի կարծիքի հանդեպ և այլն հաշվի առնելու ցանկություն: Դրանով հանդերձ՝ կան բազմաթիվ տարակարծություններ դիրքորոշման դերակատարության, հմտությունների և գիտելիքների, դրանց ուսուցման և գնահատման եղանակների և այլ հարցերի շուրջ, որոնք տեղին չէ այստեղ մանրամասնել:

21-րդ դարի հմտությունների համագործակցությունը (The Partnership for 21st Century Skills) քննադատական մտածողությունը ներառել է այն հմտությունների շարքում, որոնք անհրաժեշտ են հետդպրոցական կրթության, աշխատանքային գործունեության և արդի աշխարհում հաջողելու համար: Այն սահմանում է քննադատական մտածողության և հիմնախնդիրների լուծման հմտությունների չորս բաղադրիչ՝ լավագույնս համադրելով տարբեր մոտեցումներում առկա ընդհանրությունները (տե՛ս Աղյուսակ 1)³:

Վերլուծական և քննադատակ մտածողությունը՝ որպես հմտություն, ընդգրկված է նաև Եվրախորհրդի մշակած «Ժողովրդավարական մշակույթի կոմպետենցիաներ» փաստաթղթում³: 2021 թ. փետրվարից ՀՀ-ում ուժի մեջ մտած Հանրակրթության պետական նոր չափորոշիչը, որը ստեղծվել է վերոնշյալ փաստաթղթերը հաշվի առնելով, առանձնացնում է ութ առանցքային կոմպետենցիաներ (կարողունակություններ), որոնցից «սովորել սո-

¹ *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing (A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives)*, Edited by Anderson L. W, Krathwohl D.R., New York: Addison Wesley longman, 2001, p. 67-68.

² *Stobaugh R., Assessing Critical Thinking in middle and High School. Meeting the Common Core*, Routledge, 2013, p. 72.

* http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf.

³ *Competences for Democratic Culture. Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies*, Council of Europe, 2016, p. 31.

վորելու կարողունակությունը» պարունակում է հետևյալ նկարագրությունը. «սովորելու ընթացքում աշակերտները ձևավորում են իրողությունները քննադատաբար և բազմակողմանի ուսումնասիրելու, վերլուծելու, ինչպես նաև ստեղծագործական ու նորարար մտեցումներ կիրառելու ունակություններ: Սովորողները ձևավորում են համակարգային և ինտեգրված մտածողություն»¹:

Կիրառել արդյունավետ դատողություն
Իրավիճակից ելնելով օգտագործել դատողության տարբեր տեսակները (ինդուկտիվ, դեդուկտիվ ևն)
Օգտագործել համակարգային մտածողություն
Վերլուծել, թե ամբողջի մասերը ինչպես են փոխազդում միմյանց հետ՝ բարդ համակարգերում ընդհանուր արդյունք ստանալու համար
Եզրահանգումներ և որոշումներ կայացնել
Արդյունավետորեն վերլուծել և գնահատել վկայությունները, փաստարկները, պնդումները և համոզմունքները
Վերլուծել և գնահատել հիմնական այլտերևատիվ (այլընտրանքային) տեսակետները
Սինթեզել և կապեր ստեղծել տեղեկատվության և փաստարկների միջև
Մեկնաբանել տեղեկատվությունը և վերլուծության վրա հիմնվելով՝ եզրակացություններ կատարել
Քննադատորեն անդրադարձ կատարել ուսումնական փորձառությանը և գործընթացներին
Հիմնախնդիրներ լուծել
Լուծել տարբեր տեսակի ոչ սովորական խնդիրները և՛ սովորական, և՛ նորարական եղանակներով
Սահմանել և տալ կարևոր հարցեր, որոնք հստակեցնում են տարբեր տեսակետները և հանգեցնում ավելի լավ լուծումների

Աղյուսակ 1

Ուսումնասիրված գրականության երկրորդ խումբը, ինչպես նշել ենք, կազմում են պատմական մտածողության, պատմության դասավանդման միջոցով մտածական հմտությունների ձևավորման և զարգացման (Wineburg, 2001; Ercikan & Sexias, 2015²), ինչպես նաև պատմության դասավանդման ժամանակ բազմակի աղբյուրների կիրառման վերաբերյալ ուսումնասիրությունները: Վայնբուրգը պատմական մտածողությունը բնորոշում է իբրև անբնական գործընթաց և ընդգծում է, որ սովորողն այն հեշտությամբ կամ մեխանիկորեն ձեռք չի բերում: «Ես պնդում եմ, որ այն չի համընկնում մեր սովորողական մտածողությանը, ինչն էլ պատճառ է այն իրողության, որ մեզ համար ավելի հեշտ է սովորել թվերը, անունները, պատումները, քան փոփոխել հիմնարար մտավոր կառույցները, որ օգտագործում ենք անցյալը հասկանալու համար»³: Ինչպես նշում է Ուորինգը, «Պատմականորեն մտածելու համար սովորողներին պետք է իրենց վավերական (authentic) հարցերը ստեղծելու, տարբեր աղբյուրներ օգտագործելու, աղբյուրների ուսումնասիրության, ընթերցման և համատեքստի սահմանման համար անհրաժեշտ հմտություններին տիրապետելու, այլընտրանքային տեսակետները դիտարկելու, իրենց առաջադրած վարկածները հաստատելու և կասկածի տակ դնելու համար աղբյուրներ գտնելու, սեփական պատումը կառուցելու հնարավորություն տալ»⁴: Պատմական մտածողության հմտությունների և սկզբնաղբյուրների օգտագործման դրական արդյունքը սովորողների համար ընդգծվում են շատ ուսումնասիրություններում (Blevins et al., 2012; Hickman, 2014; Morgan, 2012; Tally & Goldberg,

¹ <https://www.arlis.am/documentview.aspx?docid=149788>

² <http://historicalthinking.ca/>

³ Wineburg S., p. 21.

⁴ Waring S. M., *Preserving history: The construction of history in the K-16 classroom*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2011, p. 26.

2005): Հիկմանը նշում է, որ սկզբնաղբյուրների ուսումնասիրությունը նպաստում է սովորողների՝ բարձր կարգի մտածական հմտությունների զարգացմանը¹, իսկ Մորգանն ու Ռազինսկին պնդում են, որ «սկզբնաղբյուրները կարող են նպաստել սովորողների կողմից պատմական իրադարձությունների հետազոտությանը և հնարավորություն տալ նրանց զարգացնել քննադատական և վերլուծական հմտություններ»²: Միակ հակասությունը գրականության մեջ վերաբերում է դասավանդման մեթոդին: Տալին և Գոլդբենբերգը կասկած են հայտնում, որ «փաստաթղթերն ուսումնասիրելիս սովորողները իսկապես պատմական մտածողության վարքագի՞ծ են դրսևորում, թե՞ պարզապես ձևականորեն կրկնում են էվրիստիկ ընթացակարգը»³:

Մեթոդաբանություն. տվյալների հավաքագրում և քննարկում

Գործողության հետազոտության համար, ինչպես արդեն նշել ենք, իրականացվել է 7 դասաժամ ավագ դպրոցի 10-11-րդ դասարանցիներից բաղկացած դասարանում: Ընթացքում մեթոդի կիրառելիությունն ավելի ցածր տարիքային խմբերում ստուգելու համար իրականացվել է նաև 5 դասաժամ 9-րդ դասարանում: Երկու դեպքում էլ առաջին դասերը ներածական բնույթ են կրել՝ նպատակ ունենալով սովորողներին ծանոթացնել առաջնային և երկրորդային աղբյուրներ հասկացությանը, դրանց տեսակներին, սովորեցնել տարբերակել դրանք, հասկանալ դրանց դերակատարությունը և ծանոթանալ դրանց հետ աշխատանքի փուլերին և սկզբունքներին: Կազմվել և սովորողներին տրամադրվել է տարատեսակ գրավոր և տեսողական աղբյուրների հետ աշխատանքի ուղեցույց: Հաջորդող դասերը հիմնականում ունեցել են եռամաս կառուցվածք՝

ա. պատմական հետնախորքի սահմանում, որի համար հիմք են հանդիսացել դասագիրքը, ուսուցչի կողմից տրամադրված լրացուցիչ տեղեկությունները, սովորողների ունեցած գիտելիքները և պատկերացումները թեմայի վերաբերյալ,

բ. հետազոտական հարցադրման սահմանում և դրան համապատասխան՝ առաջնային և երկրորդային աղբյուրների ընթերցում, որոնք հետազոտական հարցադրման մասին հակասական, երբեմն էլ՝ իրարամերժ տեսակետներ են արտահայտում, ուղեկցող հարցերի լրացում անհատական կամ խմբային աշխատանքի միջոցով,

գ. դասարանային քննարկում կենտրոնական հետազոտական հարցադրման վերաբերյալ: Քննարկմանը հաջորդել է հետազոտական հարցադրման պատասխանի կառուցումը կամ դասարանում, կամ՝ որպես տնային աշխատանք:

Արդյունքները գնահատվել են որակական տվյալների վերլուծության մեթոդով, որի համար հիմք են հանդիսացել դասաժամերին սովորողների բանավոր քննարկումները, ուղեկցող հարցերի լրացված թերթիկները, կենտրոնական հետազոտական հարցադրման գրավոր պատասխանները: Բազմակի աղբյուրների հետ աշխատանքի վերաբերյալ սովորողները ներկայացրել են անանուն հետադարձ կապ:

Տվյալների վերլուծություն

Հետազոտությունը նախաձեռնելիս մենք մեկնարկել ենք այն վարկածից, որ հմտությունները, որոնք անհրաժեշտ են և ձևավորվում են բազմակի աղբյուրների հետ աշխատելիս, նպաստում են ինչպես պատմական, այնպես էլ քննադատական մտածողության, մասնավորապես՝ տեղեկատվության քննադատական վերլուծության, մեկնաբանման, գնահատման և դրա հիման վրա որոշումների կայացման հմտությունների զարգացմանը:

¹ Hickman K. D., *What were they thinking? Primary sources and perspective taking in social studies instruction. Studies in Teaching*, 2014, p. 37-42.

² Morgan D. N., Rasinski T. V., *The power and potential of primary sources. The Reading Teacher*, 2012, 65(8), p. 584-594.

³ Tally B., Goldenberg L. B., *Fostering historical thinking with digitized primary sources, Journal of Research on Technology in Education*, 2005, 38 (1), p. 1-21. Համեմատության համար տե՛ս նաև Barton K. C., *Primary Sources in History: Breaking through the Myth, The Phi Delta Kappan*, 2005, 86 (10), p. 745-753.

Քննադատական մտածողության հմտությունների գնահատման համար հիմք ենք ընդունել «Համագործակցություն 21-րդ դարի հմտությունների համար» կազմակերպության կողմից մշակված քննադատական մտածողության և հիմնախնդիրների լուծման հմտությունների չորս ոլորտները, քանզի դրանք միավորում են քննադատական մտածողության շուրջ տարբեր մոտեցումներում առկա շատ կետեր (տե՛ս Աղյուսակ 1): Հաշվի ենք առել նաև Բլումի տաքսոնոմիայի՝ գիտելիքի և կոգնիտիվ գործընթացի մակարդակները: Ինչպես արդեն նշել ենք, պատմության ուսումնասիրության համատեքստում քննադատական մտածողության հմտությունները մասնավորեցվում են պատմական մտածողության հմտություններում, որոնցից մեր նշանակետում են պատմական առաջնային և երկրորդային աղբյուրները, վկայությունները վերլուծելու հմտությունը, որի զարգացման համար տվյալ մեթոդը լավագույն, եթե ոչ միակ հնարավոր լուծումն է, նաև փաստարկներ ստեղծելու և դրանք հավաստի վկայություններով հիմնավորելու հմտությունը, որը ենթադրում է նաև բազմակի վկայությունների համեմատություն, մեկնաբանություն, գնահատում: Հիմք ընդունելով դասի ընթացքում իմ՝ որպես ուսուցչի, դիտարկումները, ուղղորդող հարցերի և հետազոտական հարցադրումների պատասխանները՝ կարող ենք եզրակացնել, որ ընտրված միջամտությունն ունի սովորողների պատմական և քննադատական մտածողության զարգացման մեծ ներուժ: Դա հնարավորություն է տալիս ձևավորելու և զարգացնելու, մասնավորապես՝ եզրակացություններ և որոշումներ կայացնելու հմտություն (տե՛ս Աղյուսակ 1), մեկ գործունեության մեջ միավորելու Բլումի վերանայված տաքսոնոմիայի կոգնիտիվ գործընթացի միաժամանակ մի քանի մակարդակներ՝ հասկանալու, կիրառելու, վերլուծելու, գնահատելու, ստեղծելու, ինչպես նաև՝ փաստական, կոնցեպտուալ և պրոցեսային գիտելիքի մակարդակները: Այն զարգացնում է նաև պատմական մտածողության և հետազոտական աշխատանքի հմտություններ: Մեթոդի կիրառման առումով չափազանց հետաքրքիր էր ուսումնասիրել սովորողների կամավոր անանուն հետադարձ կապի արդյունքները, որոնք ներկայացված են Հավելված 1-ում:

Այնուամենայնիվ, ինչպես սույն հետազոտությունը, այնպես էլ մեթոդի կիրառությունն ունի նաև սահմանափակումներ.

Ա. Պատմական և քննադատական մտածողության զարգացումը հեռահար և երկարաժամկետ նպատակ է, իսկ հետազոտությունը կատարվել է ընդամենը մի քանի դասի ընթացքում, ինչը հնարավորություն է տալիս խոսել տվյալ միջամտության շնորհիվ սովորողների քննադատական, պատմական մտածողության բարելավման, զարգացման հնարավորության մասին:

Բ. Մեթոդը կիրառվել է մի դպրոցում, որտեղ սովորողների ակտիվ մասնակցությունը դասերին առավել նորմա է, քան բացառություն: Դա հնարավորություն տվեց սկսել մեթոդի կիրառումը մեկ նախապատրաստական դասից հետո և միանգամից երեք-չորս աղբյուրի կիրառությամբ: Դասերի ընթացքում առաջացած բարդությունները հիմնականում հաղթահարվում էին ուսուցչի՝ ժամանակին և տեղին ուղղորդումներով, հուշող հարցերով: Հավանական ենք համարում, որ այլ դեպքերում ավելի մեծ թվով նախապատրաստական դասեր կարող են պահանջվել. հնարավոր է սկսել դասագրքից բացի մեկ լրացուցիչ աղբյուրից՝ հետզհետե ավելացնելով դրանց քանակը:

Գ. Մեթոդի կիրառությունը խիստ ժամանակատար է թե՛ ուսուցչի համար, թե՛ դասարանում իրականացնելու տեսանկյունից, թեև այդ ժամանակատարությունը փոխհատուցվում սովորողների ոգևորությամբ և ներգրավվածությամբ, նրանց հմտությունների զարգացման հեռանկարով: Այս խնդիրը մասամբ կարող է լուծվել դասագրքերին կից հայերեն աղբյուրների ժողովածուների ստեղծմամբ:

Դ. Մեթոդի կիրառությունն արդյունավետ կարող է լինել միայն այն դեպքում, երբ ուսուցիչը տիրապետում է բազմակի աղբյուրների հետ աշխատանքի հմտություններին, հակառակ դեպքում այն ձևական բնույթ կարող է կրել: Ուստի դրա կիրառությունից առաջ ուսուցիչները պետք է համապատասխան վերապատրաստում անցնեն:

Սովորողների հետադարձ կապի տվյալներ

1. Բազմակի աղբյուրների հետ աշխատանքը հե՛շտ էր, թե՛ դժվար: Խնդրել ենք գնահատել 1-10 սանդղակի միջոցով (հեշտ էր՝ 10, դժվար էր՝ 1), նաև մեկնաբանել՝ ինչն էր հեշտ, և ինչը՝ դժվար:

Այս հարցը տրվել է միայն ավագ դպրոցի սովորողներին, իններորդցիներին, ժամանակի սղության պատճառով, երեք հարց է տրվել:

10-11-րդ դասարանների սովորողներից 3-ը գնահատել էին այն 1-2, երեքը՝ 4-5 միավոր: Սովորողներն աշխատանքը գնահատել էին որպես հեշտ, քանի որ «աշխատանքի համար անհրաժեշտ տեղեկատվությունը մեզ տրվում էր», «աշխատանքը հիմնված էր տրամաբանության վրա», «բոլոր հարցերին կարելի էր պատասխանել՝ ուշադիր կարդալով տրված նյութերը», «նախորդ դասերին նման փորձ ունեցել էինք, և ընթացքում հասկացանք, թե ինչին պետք է ուշադրություն դարձնել, ինչպես հիմնավորել ասածը» (ենթադրում ենք՝ խոսքը բանավիճելու և տեղեկատվությունը քննադատաբար վերլուծելու փորձերի մասին է - Լ.Մ.): «Ի՞նչն էր դժվար» հարցին սովորողները պատասխանել էին՝ «բացահայտել աղբյուրների թաքնված մտքերը», «դժվար էր պատասխանել վերջին հարցին, որը ստուգում էր վերլուծական կարողությունները», «դժվար էր բացահայտել պատճառահետևանքային կապերը»:

Այսպիսով՝ հարցումը հաստատեց մեր դիտարկումները՝ սովորողների գնահատմամբ աշխատանքի բարդությունը հաղթահարելի մակարդակի վրա է՝ ուսուցչի համապատասխան «չափավոր» աջակցության պարագայում:

2. Բազմակի աղբյուրների հետ աշխատանքը հետաքրքիր էր, թե՛ ոչ: Գնահատե՛ք 1-10 միավորով (1՝ անհետաքրքիր, 10՝ հետաքրքիր): Մեկնաբանե՛ք Ձեր պատասխանը:

Ավագ դպրոցի հարցմանը մասնակցած 8 սովորողներից 7-ը գնահատել էին 9-10, 1 սովորող՝ 5 միավորով: Միջին դպրոցի հարցմանը մասնակցած 14 սովորողներից 11-ը գնահատել էին 10 միավոր, 2-ը՝ 9, 1-ը՝ 8-9: Հիմք ընդունելով սովորողների ակտիվ ներգրավվածությունը դասերին՝ այս պատասխանը կանխատեսելի էր: Մեկնաբանությունների թվում սովորողները նշել էին. «հետաքրքիր էր նույն հարցի վերաբերյալ տարբեր կարծիքներ կարդալ», «ամուշյություն ունենալ ականատեսների կարծիքի հետ», «ընթերցել նրանց տեսակետները և տեսնել, թե ինչպես են նրանք ներկայացրել տվյալ իրավիճակը», «ստիպում է մտածել և հարցը դիտել ուրիշ տեսակետից», «անհամեմատ՝ դասագրքի ստանդարտ տեղեկատվության հետ», «միայն դասագրքով ուսումնասիրելը քիչ է, քանզի կան տարբեր տեսակետներ, որոնք պետք է դիտարկել», նաև «պետք է մեկ կարծիքի հիման վրա եզրահանգումներ կատարել», «հետաքրքիր էր փաստաթղթից տեղեկատվություն քաղել և դրա հիման վրա պատասխան գրել», «հեղինակի մտածողությամբ շարժվել», «դասարանում քննարկել, բանավիճել»:

3. Եթե համեմատենք Ձեր տեղեկությունները կամ դիրքորոշումը հարցի վերաբերյալ աշխատանքից առաջ և հետո, այն փոփոխություն կրե՞լ է, թե՛ ոչ:

Ավագ դպրոցի 8 սովորողներից 7-ը պատասխանել է այո, 1-ը՝ ոչ: Վերջին սովորողն իր պատասխանը բացատրել է այն հանգամանքով, որ «միշտ էլ կասկածի տակ եմ դրել դասագրքի տեղեկատվությունը»: Միջին դպրոցի 14 սովորողներից 11-ը պատասխանել են՝ այո, 3-ը՝ ոչ: Մեկնաբանությունների թվում նշվում է. «գրքում գրված են փաստեր, այն չի ստիպում մտածել», «փաստաթղթերը ոչ միայն փոխեցին, այլև կազմեցին իմ կարծիքը», «հետաքրքիր է թո կարծիքը հաստատող կամ ժխտող նյութեր կարդալ, վերլուծելը», «հարցը ավելի խորությամբ պատկերացրի», «հստակ դիրքորոշում ձեռք բերեցի», «կարդալով

նույն հարցի մասին մի քանի աղբյուր, քննարկելով յուրաքանչյուրի հավաստիությունը՝ ավելի հստակ պատկերացում ես կազմում թեմայի վերաբերյալ՝ ձևավորելով քո հստակ եզրակացությունը», «տեսա մասնակիցների աչքերով»:

4. Կցանկանայի՞ք կրկին նման աշխատանք կատարել:

Այս հարցը դրական պատասխանի է արժանացել և՛ ավագ, և՛ միջին դպրոցի հարցմանը մասնակցած բոլոր սովորողների կողմից: Մեկնաբանությունների թվում սովորողները նշել էին. «այն զարգացնում է անալիտիկ մտածողությունը», «զարգացնում է տրամաբանական և պատմական մտածողությունը», «տեղափոխվում ես կյուրի մեջ», «հատկապես առանցքային թեմաների վերաբերյալ և այն թեմաների, որոնք միանշանակ պատասխան չունեն», «հետաքրքիր ձևով տարբեր դիրքորոշումներ ենք ուսումնասիրում», «առանց դրանց մեր դասերն այսօր լավ չէին լինի»: Սովորողները ցանկություն էին հայտնել ավելի շատ և տարաբնույթ (ֆիլմեր, նկարներ, նամակներ) փաստաթղթեր ուսումնասիրել. կար նաև խորհուրդ նման աշխատանքները շատ հաճախ չանել, որ «սովորական չդառնան»:

Лилит Минасян, ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСТОЧНИКОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО И КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ (ИССЛЕДОВАНИЕ ДЕЙСТВИЙ). В статье исследуется влияние использования первичных и вторичных источников на уроках истории на развитие исторического и критического мышления учащихся. Автор исходит из исследовательской гипотезы о том, что навыки, необходимые и развиваемые при работе с различными источниками, способствуют развитию исторического и критического мышления, а также навыков анализа, интерпретации, оценки и принятия решений. Автор проверил гипотезу в одной из школ Еревана в ходе исследования действий. Результаты исследования подтверждают положительное влияние выбранного метода на развитие вышеупомянутых навыков мышления учащихся и обсуждают конкретные трудности и ограничения, возникающие при его применении.

Ключевые слова: преподавание истории, изучение истории, историческое мышление, навыки исторического мышления, критическое мышление.

Lilit Minasyan, USING SOURCES IN THE HISTORY CLASSROOM FOR DEVELOPING STUDENTS' HISTORICAL AND CRITICAL THINKING (ACTION RESEARCH). The article examines the impact of using primary and secondary sources during history classes to develop learners' historical and critical thinking. The author starts from the research hypothesis that the skills needed and developed while working with various sources contribute to the development of historical thinking and critical thinking as well as information analysis, interpretation, evaluation, and decision-making skills. The author tested the hypothesis in one of the schools of Yerevan during action research. The research results confirm the positive effect of the chosen method on developing the learners' above-mentioned thinking skills and discuss specific difficulties and limitations that arise during its application.

Keywords: history teaching, learning of history, historical thinking, historical thinking skills, critical thinking.

ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՄՇԱԿՈՒՅԹ

ՀԱՅԱԳԻՏԱԿԱՆ ՀԱՆԴԵՍ

ИСТОРИЯ И КУЛЬТУРА

АРМЕНОВЕДЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

HISTORY AND CULTURE

JOURNAL OF ARMENIAN STUDIES

2021, № 1

Գլխավոր խմբագիր՝ Էդիկ Մինասյան
խմբագիր՝ Միքայել Մալխասյան
Տեխնիկական խմբագիր՝ Տիգրան Ղանալանյան
Սրբագրումը՝ Արմեն Մալխասյանի
Համակարգչային ձևավորումը՝ Միքայել Մալխասյանի

Հասցեն՝ 0025, Երևան, Արովյան 52
Адрес-0025, Ереван, ул. Абовяна 52
Address: 0025, Yerevan, Abovyan 52
E-mail: histcultjournal@gmail.com
tel: 060-71-06-00, 055-92-88-00

ԵՊՀ հրատարակչություն, Երևան, Ալ. Մանուկյան 1
«Մեկնարկ» ՍՊԸ տպարան, Երևան, Արովյան 41

Издательство ЕГУ, Ереван, ул. Ал. Манукян 1
Типография ООО “Мекнарк”, Ереван, ул. Абовяна 41

Տպաքանակը՝ 200