

ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ, ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ, ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ԵՎ ՍՊՈՐՏԻ
ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ
ՇԻՐԱԿԻ Մ. ՆԱԼԲԱՆՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ

ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ

2023 № 1

ՊՐԱԿ Բ

ԲԱՆԱՍԻՐԱԿԱՆ ԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ,
ՊԱՏՄԱԿԱՆ ԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ,
ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ,
ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱՆԵՐ,
ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ,
ԱՐՎԵՍՏԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ



Գյումրի 2023

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ, КУЛЬТУРЫ И СПОРТА РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ
ШИРАКСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. М. НАЛБАНДЯНА
MINISTRY OF EDUCATION, SCIENCE, CULTURE AND SPORT OF THE REPUBLIC OF ARMENIA
M. NALBANDYAN STATE UNIVERSITY OF SHIRAK

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ SCIENTIFIC PROCEEDINGS

2023

№ 1

Выпуск Б

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ, ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ,
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ, МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ,
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ, ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Issue B

PHILOLOGICAL SCIENCES, HISTORICAL SCIENCES,
PEDAGOGICAL SCIENCES, TEACHING METHODOLOGIES,
PSYCHOLOGICAL SCIENCES, ART STUDIES

Гюмри 2023 Gyumri

Խմբագրական խորհուրդ

Գլխավոր խմբագիր՝ ՀՀ ԳԱԱ թղթակից անդամ, ֆիզմաթ գիտ. դոկտոր,
պրոֆեսոր Սարգսյան Ս. Հ., ԾՊՀ

Գլխավոր խմբագրի տեղակալ՝ ֆիզմաթ գիտ. թեկն., դոցենտ Մարգարյան Լ. Ս., ԾՊՀ

Պատասխանատու քարտուղար՝ հոգ. գիտ. թեկն., դոցենտ Թադևոսյան Ա. Ե., ԾՊՀ

Բանասիրական գիտություններ

Խաչիկյան Գ. Վ. (բան. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, ԾՊՀ), *Հայրապետյան Ս. Ա.* (բան. գիտ. դոկտոր, դոցենտ, ԾՊՀ), *Հովհաննիսյան Ա. Ս.* (բան. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, ԾՊՀ) *Հայասն Դ.* (բան. գիտ. թեկն., դոցենտ, Սուչավայի համալսարան)

Պատմական գիտություններ

Աբրահամյան Վ. Ս. (պատմ. գիտ. թեկն., դոցենտ, ԾՊՀ), *Ասոյան Լ. Ա.* (պատմ. գիտ. թեկն., դոցենտ, ԾՊՀ), *Խորիկյան Հ. Գ.* (պատմ. գիտ. դոկտոր, դոցենտ, ԾՊՀ), *Հովհաննիսյան Ա. Հ.* (պատմ. գիտ. թեկն., դոցենտ, ԾՊՀ), *Պետրոսյան Ս. Գ.* (պատմ. գիտ. դոկտոր, դոցենտ, ՀՀ ԳԱԱ ԾՀՀԿ)

Չասլավսկայա Ն. Գ. (պատմ. գիտ. թեկն., դոցենտ, Սանկտ Պետերբուրգի պետական համալսարան)

Մանկավարժական գիտություններ (այդ թվում՝ դասավանդման մեթոդիկաներ)

Ազարյան Ռ. Ն. (մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, ՀՊՄՀ), *Կիրակոսյան Ա. Ս.* (մանկ. գիտ. դոկտոր, դոցենտ, ԾՊՀ), *Մարդոյան Ռ. Ա.* (մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, ԾՊՀ), *Մկոյան Ա. Ա.* (մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, ԾՊՀ), *Սերոբյան Ե. Ս.* (ֆիզմաթ գիտ. թեկն., դոցենտ, ԾՊՀ), *Սողոմյան Ս. Ս.* (մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, ԾՊՀ)

Արշանսկի Ե. Յ. (մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, Վիտեբսկի պետական համալսարան), *Նիկոլայենկո Ս. Վ.* (մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, Վիտեբսկի պետական համալսարան)

Հոգեբանական գիտություններ

Կարապետյան Վ. Ս. (հոգ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, ՀՊՄՀ), *Կնյազյան Հ. Ս.* (հոգ. գիտ. թեկն., դոցենտ, ԾՊՀ), *Սահակյան Կ. Ա.* (հոգ. գիտ. թեկն., դոցենտ, ԾՊՀ), *Վարդանյան Կ. Ե.* (հոգ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, ՀՊՄՀ)

Բոլտիվեց Ս. Ի. (հոգ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, Ուկրաինայի Ընտանիքի և երիտասարդության քաղաքականության պետական ինստիտուտ)

Արվեստագիտություն

Հակոբյան Հ. Հ. (արվեստագիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, ՀՀ ԳԱԱ Արվեստի ինստիտուտ), *Հարությունյան Հ. Հ.* (արվեստագիտ. թեկն., դոցենտ, ԵՊԿ ԳՄ), *Ղազարյան Վ. Հ.* (ՀՀ ԳԱԱ թղթակից անդամ, արվեստագիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, ՀՀ ԳԱԱ Արվեստի ինստիտուտ), *Մարգարյան Ա. Վ.* (արվեստագիտ. թեկն., դոցենտ, ՀԳՊԱ ԳՄ)

Ֆլորկովսկայա Ա. Կ. (արվեստագիտ. դոկտոր, դոցենտ, Ռուսական նկարչական ակադեմիայի թղթակից անդամ, Ռուսական նկարչական ակադեմիայի Վ. Ի. Մուրիկովի անվան Մոսկվայի պետական ակադեմիական նկարչության ինստիտուտ)

Редакционная коллегия

Главный редактор: член-корреспондент НАН РА, доктор физ.-мат. наук, профессор Саркисян С. О., ШГУ

Заместитель главного редактора: кандидат физ.-мат. наук, доцент, Маргарян Л. М., ШГУ

Ответственный секретарь: кандидат психолог. наук, доцент, Тадевосян А. Е., ШГУ

Филологические науки

Айрапетян С. А. (доктор филол. наук, доцент, ШГУ), *Оганисян А. С.* (доктор филол. наук, профессор, ШГУ), *Хачикян Г. В.* (доктор филол. наук, доцент, ШГУ)

Хайсан Д. (канд. филол. наук, доцент, университет Сучавы)

Исторические науки

Абраамян В. М. (кандидат истор. наук, доцент, ШГУ), *Асоян Л. А.* (кандидат истор. наук, доцент, ШГУ), *Оганисян А. Г.* (кандидат истор. наук, доцент, ШГУ), *Петросян С. Г.* (доктор истор. наук, доцент, ШЦАИ НАН РА), *Хорикян О. Г.* (доктор истор. наук, доцент, ШГУ)

Заславская Н. Г. (кандидат истор. наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет)

Педагогические науки (в том числе методики преподавания)

Азарян Р. Н. (доктор пед. наук, профессор, АГПУ), *Киракосян А. С.* (доктор пед. наук, доцент, ШГУ), *Мардоян Р. А.* (доктор пед. наук, профессор, ШГУ), *Мкоян А. А.* (доктор пед. наук, профессор, ШГУ), *Серобян Е. С.* (кандидат физ.-мат. наук, доцент, ШГУ), *Согоян С. С.* (доктор пед. наук, профессор, ШГУ)

Аршанский Е. Я. (доктор пед. наук, профессор, Витебский государственный университет), *Николаенко С. В.* (доктор пед. наук, профессор, Витебский государственный университет)

Психологические науки

Карпетян В. С. (доктор психолог. наук, доцент, АГПУ), *Князян А. М.* (кандидат психолог. наук, доцент, ШГУ), *Варданян К. Е.* (доктор психолог. наук, профессор, АГПУ), *Саакян К. А.* (кандидат психолог. наук, доцент, ШГУ)

Болтвеев С. И. (доктор психолог. наук, профессор, Государственный институт семейной и молодежной политики Украины)

Искусствоведение

Акобян Г. Г. (доктор искусствоведения, профессор, Институт искусства НАН РА), *Арутюнян А. А.* (кандидат искусствоведения, доцент, ГФ ЕГК), *Казарян В. О.* (член-корреспондент НАН РА, доктор искусствоведения, профессор, Институт искусства НАН РА), *Маргарян А. В.* (кандидат искусствоведения, доцент, ГФ ГХАА)

Флорковская А. К. (доктор искусствоведения, доцент, член корреспондент Российской академии художеств, Московский государственный академический художественный институт им. В. И. Сурикова при Российской академии художеств)

Editorial Board

Editor-in-chief: Corresponding member of NAS RA, Doctor of Physico-Mathematical Sciences, professor Sargsyan S. H., SUSH

Associate editor: Cand. of Physico-Mathematical Sciences, associate professor Margaryan L. M., SUSH

Executive secretary: Cand. of Psychological Sciences, associate professor, Tadevosyan A. E., SUSH

Philological Sciences

Hayrapetyan S. A. (Doctor of Philological Sciences, associate professor, SUSH), *Hovhannisyan A. S.* (Doctor of Philological Sciences, professor, SUSH), *Khachikyan G. V.* (Doctor of Philological Sciences, associate professor, SUSH)

Haisan D. (Cand. of Philological Sciences, associate professor, University of Suceava)

Historical Sciences

Abrahamyan V. M. (Cand. of Historical Sciences, associate professor, SUSH), *Asoyan L. A.* (Cand. of Historical Sciences, associate professor, SUSH), *Hovhannisyan A. H.* (Cand. Of Historical Sciences, associate professor, SUSH), *Khorikyan H. G.* (Doctor of Historical Sciences, associate professor, SUSH), *Petrosyan S. G.* (Doctor of Historical Sciences, associate professor, ShCAS of NAS RA)

Zaslavskaya N. G. (Cand. of Historical Sciences, associate professor, St Petersburg University)

Pedagogical Sciences (including Teaching Methodologies)

Azaryan R. N. (Doctor of Pedagogical Sciences, professor, ASPU), *Kirakosyan A. S.* (Doctor of Pedagogical Sciences, associate professor, SUSH), *Mardoyan R. A.* (Doctor of Pedagogical Sciences, professor, SUSH), *Mkoyan A. A.* (Doctor of Pedagogical Sciences, professor, SUSH), *Serobyanyan E. S.* (Cand. of Physico-Mathematical Sciences, associate professor, SUSH), *Soghoyan S. S.* (Doctor of Pedagogical Sciences, professor, SUSH)

Arshanskiy E. Y. (Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Vitebsk State University), *Nikolaenko S. V.* (Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Vitebsk State University)

Psychological Sciences

Karapetyan V. S. (Doctor of Psychological Sciences, professor, ASPU), *Knyazyan H. M.* (Cand. of Psychological Sciences, associate professor, SUSH), *Sahakyan K. A.* (Cand. of Psychological Sciences, associate professor, SUSH), *Vardanyan K. E.* (Doctor of Psychological Sciences, professor, ASPU)

Boltivets S. I. (Doctor of Psychological Sciences, professor, State Institute of Family and Youth Policy of Ukraine)

Art Studies

Ghazaryan V. H. (Corresponding member of NAS RA, Doctor of Arts, professor, Institute of Arts of NAS RA), *Hakobyan H. H.* (Doctor of Arts, professor, Institute of Arts of NAS RA), *Harutyunyan H. H.* (Cand. of Arts, associate professor, YSC GB), *Margaryan A. V.* (Cand. of Arts, associate professor, SAFA GB)

Florkovskaya A. K. (Doctor of Arts, associate professor, Corresponding member of Russian Academy of Arts, Moscow State Academic Art Institute after V. I. Surikov of Russian Academy of Arts)

Խմբագրության հասցե՝ 3126, Հայաստանի Հանրապետություն, ք. Գյումրի, Պարույր Սևակ 4

Адрес редакции: 3126, Республика Армения, г. Гюмри, Паруйр Севак 4

Address: 3126, Republic of Armenia, Gyumri, 4 Paruyr Sevak

Հեռ./Тел./Tel. 374 312 2-71-99, 374 312 6-64-80

Էլ. փոստ/Эл. почта/E-mail shsu.science@gmail.com

© ՇՊՀ, 2023

Բ Ո Վ Ա Ն Դ Ա Կ Ո Ւ Թ Յ Ո Ւ Ն

ԲԱՆԱՍԻՐԱԿԱՆ ԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Խաչատրյան Մ. Կ.

Բայական ստորոցյալի բովանդակային-գեղարվեստական արժեքը Ավ. Իսահակյանի «Աբու-Լալա Մահարի» պոեմում 12

Ավետիսյան Գ. Հ.

Հարցական նախադասությունների կիրառությունը Վ. Անանյանի «Սևանի ափին» վեպում 28

Խաչատրյան Ա. Հ.

Հականիշ բառերի ոճական կիրառությունները Համո Սահյանի բանաստեղծություններում 37

Բերբերյան Վ. Տ.

Ակնարկներ հայերենի հնչյունային ոճագիտական մտքի պատմության դադար, հանգավորում, հնչերանգ (1950-2020-ական թթ.) 48

Գալստյան Ն. Բ.

Ազգային ինքնության որոնումները Մայքլ Արլեն Կրտսերի «Դեպի Արարատ» վեպում 58

Մուքիսյան Կ. Տ.

«Վոլգա» հասկացությունը Գուգել Յախինայի «Իմ երեխաները» վեպում 68

ՊԱՏՄԱԿԱՆ ԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Խորիկյան Հ. Գ.

Փաստաններ ու ասեր սկյութական ցեղերը Հայկական լեռնաշխարհում և Միջին Ասիայում 79

Հովհաննիսյան Ա. Հ.

ԱՄՆ-ի քաղաքականությունը պաղեստինյան հարցի նկատմամբ 1967 և 1973 թթ. արաբա-իսրայելական պատերազմների ժամանակաշրջանում 96

ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Թադևոսյան Ա. Ե.

Հետպատերազմյան իրականության նկարագիրը Էկզիստենցիալ դատարկության համատեքստում (Արցախյան 44-օրյա պատերազմի օրինակով) 107

Գրիգորյան Շ. Ս.

Գույների հոգեբանական ազդեցությունը սպառողների վարքագծի վրա 115

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Մուրադյան Վ. Ռ., Մուրադյան Ա. Ռ., Միմոնյան Ա. Ա.

Ֆուտբոլը որպես երեխաների սոցիալական դաստիարակության միջոց՝ Ռ. Ս. Բելքինի թիմային դերերի տեսության կիրառմամբ 124

Էմիլյան Գ. Կ.	
Հայրենասիրական դաստիարակության գործընթացում հայրենաճանաչողական խաղերի, մրցույթների, վիկտորինաների ներդրման անհրաժեշտությունը...	136
Զոհրաբյան Զ. Հ., Խաչատրյան Ի. Է.	
Զարգացման խանգարում ունեցող նախադպրոցականների տարրական մաթեմատիկական պատկերացումների ձևավորումը պարապմունքների միջոցով	146
ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱՆԵՐ	
Սարգսյան Ս. Հ., Մանուկյան Վ. Ֆ., Նիկողոսյան Գ. Ս.	
Դիվերգենտ խնդիրների որոշ կիրառությունների մասին	155
Նիկողոսյան Գ. Ս., Մանուկյան Վ. Ֆ., Սերոբյան Ե. Ս.	
Զանգվածների կենտրոնի բանաձևի որոշ կիրառությունների մասին	169
Գասպարյան Ս. Օ., Ղուղազարյան Լ. Գ.	
Ֆունկցիայի հետազոտման ուրվագիծը և գրաֆիկի կառուցման մեթոդական մոտեցումը մաթեմատիկական անալիզի դպրոցական դասընթացում	180
Ադամյան Ն. Վ.	
Կենսաբանության «Գենետիկա» բաժնի խնդիրների լուծման մոտեցումներ	190
Հայրապետյան Ա. Հ.	
Գրաբարի նախդիրների դասավանդման առանձնահատկությունները	200
Նալբանդյան Ն. Ա.	
Քննադատական ընթերցանության զարգացման ռազմավարությունները բուհական կրթահամակարգում	209
Ունույտոյան Հ. Ս.	
Սովորողների գեղագիտական դաստիարակության իրականացումը համագործակցային մեթոդներով կերպարվեստի դասավանդման ընթացքում (սեփական փորձից)	218

ОГЛАВЛЕНИЕ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Хачатрян М. К. Смысловая-художественная ценность глагольного сказуемого в поэме Ав. Исаакяна «Абу-Лала-Маари»	12
Аветисян Г. О. Использование вопросительных предложений в романе В. Ананяна "На берегу Севана"	28
Хачатрян А. Г. Стилистическое применение антонимов в стихах Амо Сагьяна	37
Берберян В. Т. Обзор истории армянской фонетической стилистической мысли: пауза, рифма, тембр (1950-е – 2020-е годы)	48
Галстян Н. Б. Поиски национальной идентичности в романе Майкла Арлена Младшего «Путешествие к Арарату»	58
Сукиасян К. Т. Концепт «Волга» в романе Гузель Яхиной «Дети мои»	68

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Хорикян О. Г. Скифские племена фасианов и асиев на Армянском нагорье и в Средней Азии	79
Оганнисян А. Г. Политика США в отношении палестинского вопроса во время арабо-израильских войн в 1967 и 1973 гг.	96

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Тадевосян А. Е. Описание поствоенной реальности в контексте экзистенциального вакуума (на примере 44-дневной Арцахской войны)	107
Григорян Ш. С. Психологическое воздействие цвета на поведение потребителя	115

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Мурадян В. Р., Мурадян А. Р., Симонян А. А. Футбол как средство социального воспитания детей с применением теории командных ролей Р. М. Белбина	124
Эминян Г. К. Необходимость внедрения патриотических игр, конкурсов, викторин в процесс патриотического воспитания	136

Зограбян З. А., Хачатрян И. Э. Формирование элементарных математических представлений дошкольниками, имеющими нарушения в развитии, посредством занятий	146
МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ	
Саркисян С. О., Манукян В. Ф., Никогосян Г. С. О некоторых применениях дивергентных задач	155
Никогосян Г. С., Манукян В. Ф., Серобян Е. С. О некоторых применениях формулы центра масс	169
Гаспарян С. О., Гулгазарян Л. Г. Схема исследования функции и методический подход к построению графика функции в школьном курсе математического анализа	180
Адамян Н. В. Методологические указания к решению биологических задач по генетике	190
Айрапетян А. Г. Особенности обучения древнеармянским предложениям	200
Налбандян Н. А. Стратегии и развитие критического чтения на вузовском этапе обучения	209
Унупоглян А. С. Осуществление эстетического воспитания учащихся кооперативными методами в процессе обучения изобразительному искусству (на собственном опыте)	218

CONTENT

PHILOLOGICAL SCIENCES

Khachatryan M. K. The Semantic-Artistic Value of the Verbal Predicate in the Poem "Abu-Lala-Mahari" by Av. Issahakian	12
Avetisyan G. H. The Use of Interrogative Sentences in V. Ananian's Novel "On the Shore of Sevan"	28
Khachatryan A. H. Stylistic use of Antonyms in Hamo Sahyan's Poems	37
Berberyan V. T. Mentions From a History of Armenian Phonetic Stylistics Thought: Pause, Rhyme, Timbre (from the 1950s to the 2020s)	48
Galstyan N. B. The Search for National Identity of Michael J. Arlen's Novel "Passage to Ararat"	58
Sukiasyan K. T. The Concept of the "Volga" in the Novel "My Children" by Guzel Yakhina	68

HISTORICAL SCIENCES

Khorikyan H. G. Scythian Tribes of the Phasians and Asii in the Armenian Highland and Central Asia ...	79
Hovhannisyan A. H. US Policy Towards the Palestinian Question During the Arab-Israel Wars in 1967 and 1973	96

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Tadevosyan A. E. Description of Post-War Reality in the Context of Existential Vacuum (by the Example of the 44-Day War in Artsakh)	107
Grigoryan Sh. S. The Psychological Influence of Colours on Consumer's Behaviour	115

PEDAGOGICAL SCIENCES

Muradian V. R., Muradian A. R., Simonyan A. A. Football as a Means of Social Education of Children Using Belbin's Theory of Team Roles	124
Eminyan G. K. The Necessity of Inserting Patriotic Games, Contests, Quizzes in the Process of Patriotic Education	136

Zohrabyan Z. H., Khachatryan I. E. Formation of Elementary Mathematical Notions Among Children with Developmental Disabilities Through Practicum	146
--	-----

TEACHING METHODOLOGIES

Sargsyan S. H., Manukyan V. F., Nikoghosyan G. S. On Some Applications of Divergent Problems	155
Nikoghosyan G. S., Manukyan V. F., Serobyany Y. S. On Some Applications of the Formula of the Center of Mass	169
Gasparyan S. O., Ghulghazaryan L. G. Scheme of Function Study and Methodological Approach of Sketching Graphs of the Functions in the School Course of Mathematical Analysis	180
Adamyany N. V. Methodological Instructons for Solving Biological Problems in Genetics	190
Hayrapetyan A. H. Peculiarities of Teaching Old Armenian Propositions	200
Nalbandyan N. A. Strategies for Developing Critical Reading at the University Stage	209
Unupoghlyan H. S. Implementation of Aesthetic Education of Students with Cooperative Methods of Teaching of Fine Arts (Based on Personal Experiences)	218

**ԲԱՅԱԿԱՆ ՍՏՈՐՈԳՅԱԼԻ ԲՈՎԱՆԴԱԿԱՅԻՆ-ԳԵՂԱՐՎԵՍՏԱԿԱՆ
ԱՐԺԵՔԸ ԱՎ. ԻՍԱՀԱԿՅԱՆԻ «ԱԲՈՒ-ԼԱԼԱ ՄԱՀԱՐԻ» ՊՈԵՄՈՒՄ
Խաչատրյան Մ. Կ.**

Հոդվածը նվիրված է Ավետիք Իսահակյանի «Աբու-Լալա Մահարի» պոեմի լեզվում բայական ստորոգյալի բովանդակային-ոճական արժեքի բացահայտմանը, բայական ստորոգյալի արտահայտության առանձնահատկությունների արժևորմանը:

Հոդվածի հիմնախնդիրը բայական ստորոգյալն է, նրա խոսքային դրսևորումը և դերը պոեմի գաղափարների, քնարական հերոսի խոհերի բացահայտման գործում: Այս հիմնախնդրին անդրադառնալը պայմանավորված է ոչ միայն բայական ստորոգյալի՝ գեղարվեստական խոսքում ունեցած դերի բացահայտման անհրաժեշտությամբ, այլև այն հանգամանքով, որ չնայած գրական արևելահայերենի լեզվական իրակությունների հանրագումար լինելու իր դերին՝ պոեմի լեզուն բազմակողմանի և համակողմանի քննության չի ենթարկվել:

Այդ բացը մասնավոր չափով լրացնելու միտումով պայմանավորված՝ կատարել ենք քննությունը՝ կիրառելով համալիր քննության, վերլուծության և համադրման մեթոդներ: Վերլուծել ենք քննարկվող լեզվական իրակությունը պոեմի լեզվում, անդրադարձել նրա բոլոր առանձնահատկություններին՝ դիտարկելով բառագիտական, ձևաբանական և շարահյուսական մակարդակների՝ Իսահակյանի լեզվամտածողությանը բնորոշ բոլոր դրսևորումները:

Հայտնաբերվել են բայի խոսքիմասային իմաստից բխող և դրանով պայմանավորված բովանդակային, ոճական-գեղագիտական այն արժեքները, որոնք առանձնապես պոեմի լեզվին են հատուկ և բացահայտում են պոեմի լեզվի աննախադեպ որակը՝ սերտորեն կապված ժամանակաշրջանի իրականության և քնարերգուին զբաղեցնող խոհի հետ:

Բանալի բառեր. համամարդկային խոհեր, ժանրային առանձնահատկություններ, ժամանակային ձևերի զուգորդումներ, դրական-ժխտական ձևեր, դրական-բացասական հարիմաստներ, փոխաբերական կիրառություններ, եղանակային, ժամանակային ձևերի փոխարինումներ:

Ներածություն: Հայ գեղարվեստական լեզուն՝ գրական արևելահայերենի գործառական տարբերակներից մեկը, եղել և մնում է ուսումնասիրողների ուշադրության կենտրոնում՝ որպես գրական հայերենի զարգացման ընթացքն արտացոլող, նաև նրա զարգացմանը մեծապես նպաստող իրողություն: Ավ. Իսահակյանի գեղարվեստական ժառանգության լեզուն այս առումով բացառություն չէ: Ավելին, առանձին հայ բանաստեղծի լեզվի քննությանը նվիրված լեզվաբանական առաջին աշխատությունը Խ. Կանայանի «Ավետիք Իսահակյանի բանաստեղծությունների լեզուն» աշխատությունն է /1940 թ./:

Բանաստեղծը ժողովրդաշունչ քնարով գրականություն բերեց իր ժողովրդի սրտի վերքն ու երգը, հոգու տենչը՝ հմտորեն գործածելով ժողովրդական լեզվամտածողության բոլոր միջոցները: Դրանով նա լայնորեն մասնակցեց հայ գեղարվեստական լեզվի բանաստեղծականացմանը և դարձավ աբովյանական-թումանյանական լեզվաուղղության մեծ երախտավոր: Սա տևեց 1898-ից մինչև 1909թ.-ը: 1909թ. «Աբու-Լալա Մահարի» պոեմի լույսընծայումով նշանավորվեց ոչ միայն Վարպետի լեզվի, այլև գրական արևելահայերենի բոլորովին նոր որակ, որով սկզբնավորվեց Իսահակյանի ստեղծագործության՝ լեզվական առումով երկրորդ շրջանը: Պոեմի լեզուն իրավամբ կարելի է համարել գրական արևելահայերենի քերականական իրականությունների և լեզվամիջոցների հանրագումար: Այս իմաստով որևէ կարգի քննությունը կնպաստի ոչ միայն պոեմի լեզվի արժևորմանը, այլև նպաստ կրերի գրական արևելահայերենի զարգացման ընթացքի բացահայտմանը: Հետազոտելով բայական ստորոգյալի բովանդակային-ռճական արժեքը պոեմի լեզվում՝ ըստ էության՝ հայտնաբերում ենք դիմավոր բայի խոսքային առանձնահատկությունները, և դա հիմնավորվում է մեր քերականություններում դիմավոր բայ-բայական ստորոգյալ համարժեքության ընկալմամբ: Այս մոտեցմամբ էլ կատարվում է պոեմի լեզվում բայական ստորոգյալի քննությունը:

1909թ. լույս տեսավ Ավետիք Իսահակյանի «Աբու-Լալա Մահարի» պոեմը, որը գրական արևելահայերենի բոլորովին նոր որակ էր, գեղարվեստական խոսքի բարձունք: Այս լեզուն միանգամայն համապատասխանում էր ասելիքին՝ դարձյալ նոր՝ համամարդկային խոհեր, տիեզերական մտորումներ, իմաստասիրական խորհրդածություններ:

Ձևի և բովանդակության միասնության տեսանկյունից՝ այս պոեմը օրինակ կարող է ծառայել. կենսական երևույթները, նրանց առաջացրած տրամադրությունները, գաղափարներն ու զգացմունքների բազմազանությունը, որ բնորոշ էին պոեմում ներկայացվող միջավայրին ու ժամանակին, արտահայտված են լեզվաոճական միջոցների աննախադեպ բազմազանությամբ: Այս ամենի մեջ բացառիկ է բայի դերը, քանի որ դիմավոր բայը քերականական և իմաստաբանական կարգերի և բառաձևերի հարստությամբ օժտված է և՛ բովանդակային նրբերանգների արտահայտման, և՛ ոճական անուրանալի հնարավորություններով: Քննությունը կատարում ենք մեր քերականություններում **դիմավոր բայ-բայական ստորոգյալ համարժեքության** ընկալման հաշվառմամբ:

Ճիշտ ընտրված բայերի ամենատարբեր զուգորդումներով Վարպետը բացահայտել է ժամանակն ու նրա ծնած խոհը՝ կողք կողքի գործածելով մերթ **դրական ու ժխտական** բայաձևեր, **մերթ դրական ու բացասական** հարիմաստներ արտահայտող բայեր, նաև բառերի /տվյալ դեքում՝ բայերի/ ձևաիմաստային խմբերի բովանդակային-ոճական հնարավորությունները, **փոխաբերական իմաստների** ոճաստեղծ դերը և այլն:

Այսպես, առաջին իսկ սուրահում մարդկանցից խոռված հոգին, որ դեպի «անհայտ ափեր», «կույս-հեռուներ» է գնում, փախուստը ներկայացնում է բայի ժխտական և դրական ձևերի բացասական հարիմաստների համադրություններով. «Ես **չեմ կամենա ողջունել** մարդկանց, նրանց սեղանից **պատառ չեմ կտրի**», նաև. «Գազանների մոտ **հացի կնստեմ, ողջույնը կառնեմ** բորենիների» [4, էջ 49]: **Հակադրությունը** /իմաստային/ սաստկացրել է ժխտման տրամադրությունը: Այսպես է նաև «**Խփե՛մ վրանքս**, օձ-կարիճների բների գլխին **վրանքս խփեմ**, Այստեղ բյուր անգամ ես ապահով եմ, քան թե մարդկանց մոտ, կեղծ ու ժպտադեմ» [4, էջ 49]: Բայական ստորոգյալն արտահայտված է դրական խոնարհման բայով, սակայն ժխտումն անզիջում է, որն ընդգծվում է ըղձական բայաձևով արտահայտված ստորոգյալի /խփե՛մ/ շեշտադրությամբ: Նման այլ գործածություններով բանաստեղծն առաջ է

մղում **Ժխտման հոգեբանությունը**՝ վարպետորեն ապահովելով խոսքի **բազմազանությունը**: Նույն տրամադրությունը հետևյալ դեպքում արտահայտված է անվանաբայական ստորոգյալով, ընդ որում՝ վերադրի բառային իմաստն է լուծում բովանդակային ու հեղինակային վերաբերմունքի հարցերը. «**Իժ դարձավ** խայթող իմ սերը հիմա, թույն-ասելությամբ սիրտըս է եռում»: Վերադրառու բայով Իսահակյանը բացահայտել է քնարական հերոսի հոգում կատարվող փոփոխությունների ընթացքը, որը սաստկանում է **եռում է** ստորոգյալի փոխաբերական իմաստով: Այն հաջորդ օրինակում պարզապես դրսևորվել է «ատել» բայով արտահայտված բայական ստորոգյալով. «**Ատում եմ, ինչ որ** սիրել եմ առաջ...» [4, էջ 48]. այստեղ էլ մերժման տրամադրությունն ուժգնացել է ստորոգյալի կրկնությամբ. «Բայց ամենից շատ ատում եմ հազար ու մեկերորդը՝ կեղծիքը հոգու» [4, էջ 48]: Միօրինակությունից խուսափելու միտումով մեկ այլ պարագայում համադրված են բայի ժխտական ձևերով ձևավորված ստորոգյալներ, որոնց մեջ առկա է նաև տրամադրությունը շեշտող հակադրությունը. «Եվ ետ **չէր նայում** անցած ճամփեքին, և **չէր ափսոսում** թողած-լքածին, ողջույն **չէր վերցնում**, ողջույն **չէր տալիս** անցնող ու դարձող քարավաններին» [4, էջ 55]:

Ոճական իմաստով, անշուշտ, հետաքրքիր են ճարտասանական հարցմամբ ժխտումն արտահայտող դեպքերը, որով մեծանում է հուզական լիցքը, ընդգծվում հերոսի վերաբերմունքը, ինչպես՝ «Մարդկային լեզու... Ծածկում ես մարդու դժոխքը հոգու, **ոգել էս** արդյոք ճշմարիտ մի բառ» [4, էջ 48]:

Դժվար է գերազնահատել բառերի ձևաիմաստային խմբերի բովանդակային-ոճաստեղծ դերը գեղարվեստական խոսքում: Պոեմի հորինվածքում այն ավելի քան ակնհայտ է: «Գեղարվեստական լեզվի ոճական բովանդակությունը բառընտրության արդյունք է» [6, էջ 72], - գրում է լեզվաբանը: Այո՛: Եվ ընտրությունը հատկապես հոմանիշների միջև կամ հոմանիշների համատեղ գործածություններում բացահայտում է խոսքի բովանդակային նրբերանգները և հեղինակի վերաբերմունքը խոսքի առարկայի հանդեպ: Իսահակյանի վարպետությունն այս հարցում էլ անվրեպ է. «Դու **տենչացել ես** լույս-ափերի մեջ քեզ իրեն կանչող աղբյուրի երգին, Եվ անմահության ցողն **ես երագել...**» [4, էջ 52]: Ոճական տեսանկյունից չեզոք **երագել**-ը հաջորդող գործածություն է, այս երևույթը սովորաբար թուլացնում է խոսքի ազդեցությունը, մինչդեռ այստեղ, ընդհակառակը, բառային միջավայրը ոչ միայն պահպանում է

լիցքը, այլև ավելի ազդու դարձնում: Այդպես էլ հետևյալ գործածությունը. «Զանգակներն ասես հեկեկում էին և ծորում հատ-հատ հնչուն արցունքներ, Քարավանն ասես լալիս էր անուշ, ինչ որ Սահարին սիրել, լքել էր» [4, էջ 55]: Այդպես նաև խոսքային հոմանիշների այս գործածությունը, ուր նախորդ գործածությունների նման աստիճանականությամբ բայական ստորոգյալը բացահայտում է քնարական հերոսի ներաշխարհը քարավանի, զանգակների, անապատի գեղարվեստական պատկեր-հնարքներով. «... մի թե կարող է այս մեծ սահարան Պարուրել, գրկել իր ծիրերի մեջ ազատությունըս անհուն, անսահման» [4, էջ 79]:

Մ. Ասատրյանը գրում է, որ «հայերենում ամեն մի դիմավոր բայ պարզագույն մի նախադասություն է կազմում» [2, էջ 209]: Քերականական այս իրողությունը բովանդակավորվում է բանաստեղծի ընտրած հոմանիշ բառերով, ինչպես՝ «... և վատն ու չարը լլկում են, տանջում» [4, էջ 73], կամ՝ «... Որոնք միմիայն շղթա են կռում և ստրկության կոփում զնդաններ» [4, էջ 74]. «Սլանում էին, ճախր էին առնում /հրեղեն թափով խենթ ու խելագար/» [4, էջ 85]. բայերի կողք կողքի գործածությամբ ապահովվել է աստիճանավորման գեղարվեստական պատկեր: Լեզվական և խոսքային հոմանիշների զուգորդումներով բացահայտվում է քնարական հերոսի իդեալի և հողմ-խորհրդանիշի հակադրությունը, որը դրսևորվում է բայ-ստորոգյալի արտահայտած իմաստի աստիճանական ուժգնացմամբ: «Հողմներն անհեթեթ ջինների նման՝ Աբու-Լալայի խոժոռուն դեմքին Քրքջում էին, ծափ տալիս, ծաղրում և ապարոշից քաշքշում ուժգին» [4, էջ 65]. ապարոշից քաշքշելը, քղանցքներից կախ ընկնելը, աչքերի մեջ փոշի շաղ տալը ևս ծաղրելու դրսևորումներ են. «Եվ քղանցքներից կախ էին ընկնում և աչքերի մեջ Աբու-Լալայի Շաղ էին տալիս բուռերով փոշի և կտրում թելը նրա խոհերի»: Վերաբերմունքի դրսևորման իմաստային դաշտին վերաբերող բայերի զուգորդումներով զգացմունքի դրսևորումը գնալով ուժեղանում է:

Աշխարհի՝ հեքիաթ լինելու գիտակցությունը և մերժելի իրականության հակադիր խոհերը Իսահակյանը ներկայացրել է նաև բայ-ստորոգյալների **հականիշ իմաստների** համատեղ գործածություններով, որտեղ սովորական բառերի իմաստներն իսկ խոհականություն են արտահայտում, ինչպես՝ «Ազգեր են եկել, ազգեր գնացել և չեն ըմբռնել իմաստը նրա, Բանաստեղծներն են հասկացել դույզն-ինչ և թոթովում են հնչուններն անմահ» [4, էջ 57]: Ի դեպ, հականիշների գրեթե բոլոր գործածությունները /թե՛ հակադրական, թե՛ ժխտական հականիշների/

հասկանալովում են ոճաբանորեն չեզոք բառերի ընտրությամբ, որով բացահայտվում է Իսահակյանի բառընտրության վարպետությունը, ինչպես՝ «... Նորից սկսվում և վերջանում է ամեն մի մարդու կյանքի հետ մեկտեղ» [4, էջ 57] և «Իմ հայրը իմ դեմ մեղանչեց, սակայն չմեղանչեցի ես ոչ ոքի դեմ» [4, էջ 54]: Իսկ սահմանական ներկայի բնութագրման նրբինաստով կազմված հակադրությոթ իմաստախոսություն է, որի կազմում ժխտական հականիշները մտքի առանցք են դառնում. «**Ծանոթ շները չեն հաչում վրադ, ծանոթ մարդիկ են հաչում քո վրա**» [4, էջ 65]:

Բայ-ստորոգյալները բովանդակային-ոճական առումով արժևորելիս նախ՝ պիտի նշենք նրանց փոխաբերական դիպուկ կիրառությունները: Եթե հետևենք քարավանի ընթացքը սուրահից սուրահ ներկայացնող բայ-ստորոգյալներին, անսխալ կարող ենք մեկնաբանել սուրահներում արծարծված տրամադրությունները, այսպես՝ քարավանն առաջին սուրահում . նախ՝ չեզոք «քայլում էր հանգիստ» [4, էջ 46], ապա՝ «հավասար քայլով չափում էր ճամփան» [4, էջ 46], կամ՝ «Եվ քարավանը օրոր ու շորոր գնգում էր առաջ ու ետ չէր նայում» [4, էջ 47] ձևերով են արտահայտված, իսկ երկրորդ սուրահում ահա. «Ե՛վ ոլորվում էր այն քարավանը... փոշի էր հանում, -փոշու քարավան, որ վարում էր լուռ՝ խորշակն հուր շնչով» [4, էջ 51]:

Ուշադրություն դարձնենք՝ «դեպի երագուն և կապույտ հեռուն» քարավանը «հոսում էր առաջ հանգիստ ու անդորր», կամ «մեղմիկ կարկաչով չափում էր ուղին ոլոր ու մոլոր» [4, էջ 54]: Մինչդեռ իշխանություն, իրավունք, օրենք ու ընկեր, անգամ երկունքն անհծող բանաստեղծին դեպի լուսավոր եզերք տանող «Քարավանն հետոտ օրեր-գիշերներ լափում էր ուղին ոլոր ու մոլոր» [4, էջ 77], և ապա՝ «Վագում էր, սուզվում հեռուների մեջ՝ ոսկեհոս աստղի անգուսպ կարոտով» [4, էջ 77]: Գործածված բայերի փոխաբերական իմաստներով հակադրվում են իրականությունն ու գալիքը՝ առաջինը միանգամայն մերժելի, գալիքը՝ այնքան տենչալի, որ դեպի «ոսկեհոս աստղ» գնալու շտապողականության արտահայտման համար Իսահակյանը գտել է քարավանի ընթացքը ներկայացնող նշված բայերը՝ **լափել, վազել, սուզվել**: Վերջին սուրահում դեպի նպատակ արև ընթացքը «սլանալ» բայով է ներկայացնում: «Եվ ուղտերն, իբրև ոսկի մակույկներ, հուր ալիքները ծով-անապատում ճեղքելով արագ սլանում էին դեպի բոցավառ, լուսավառ հեռուն» [4, էջ 85]:

«Սլանալ» բայի թողած տպավորությունը՝ ընթացքի, ռիթմի զգացողությունը, բանաստեղծը պահպանում է «թռչել» բայի հետագա գործածություններով բայական լրացումների ուղեկցությամբ. «Թռչում էր աննինջ» [4, էջ 85], «Թռչում էր անդուլ» [4, էջ 86]: Ապահովված են խոսքի ուժը, տպավորությունը, ընդգծված է աննախադեպ դինամիզմը:

Ընդհանրապես բայերի փոխաբերական կիրառություններով Իսահակյանն ապահովում է նաև խոսքի կարևորագույն մի այլ հատկանիշ՝ **պատկերավորությունը**: Բազմաթիվ են այդպիսի գործածությունները, ինչպես՝ «Եվ արեգական վառ ցնցուղի տակ բոցկլտում էին ուղտերը զվարթ, Եվ բարձրադողանջ **կայլակում էին** զանգակներն ազատ, ցնծուն, լուսազարդ»:

Վերջին սուրահի լեզվում առկա ոսկի, բոցավառ, լուսավառ, արև, հրեղեն, արեգակ բառերով բանաստեղծը մի տեսակ գույն է հաղորդում պոեմի լեզվին՝ անապատային արևագույնը, որն ընդգծվում է «բոցկլտալ» բայի նպատակային գործածությամբ, նրա փոխաբերական իմաստով: Գույները ներկայացված են նաև հետևյալ պատկերում. «Հորզոնները **հրդեհվում էին** իրենց ամայի, ազատ ափերում, Մութն հավաքում էր քղանցքը թավշյա, **բոցերով բոսոր երկինքն էր ծփում**» [4, էջ 79]: Հրդեհի և բոցերի բոսորն է ընդգծվում, գույն է հաղորդվում:

Գ. Ջահուկյանը, խոսելով բայերի արժութային դասակարգման մասին, առանձնացնում է բայախմբեր, որոնց մեջ նաև «բայեր, որոնք արտահայտում են զանազան բնական ձայներ, այդ թվում նաև մարդկանց ու կենդանիների, ինչպես՝ **աղմկել, գեղգեղալ, հեկեկալ, բառաչել, հեծեծալ, շաչել, շառաչել** և այլն» [9, էջ 472]: Այս շարքում կարելի է դասել նաև վերոբերյալ «կայլակել» բայի փոխաբերական՝ կարկաչել, խոխոջալ իմաստները, որով ասես լսելի է դառնում զանգակների ձայնը: Ընդհանրապես պոեմը «ձայն» ունի, որ համապատասխան սուրահներում հնչում է մերթ իբրև մեղեդի և մերթ էլ իբրև **շաչուն, շառաչուն**: Ահա՝ «Դայլայլում էին կաթնաղբյուրները երազներն իրենց կուսական սրտի» [4, էջ 84], «Մեխակի բույրով հովն էր շշնջում հեքիաթներն հազար ու մի գիշերվա» [4, էջ 47]. նաև՝ «Շատրվանները քրքջում էին պայծառ ծիծաղով աղամանդեղեն» [4, էջ 46], կամ՝ «Եվ դողանջում էր ողջ երկինքն անհուն՝ աստղերի շքեղ, անշեջ դաշնակով» [4, էջ 47], նաև՝ «Եվ քարավանը՝ օրոր ու շորոր, **զնգում էր** առաջ...» [4, էջ 47]: Ընդգծված բայերի արտահայտած տրամադրությունները դրսևորում են քնարակական հերոսի վերաբերմունքը «կույս – հեռուների» հանդեպ:

Մինչդեռ անապատի՝ մերժման ու ժխտման խոհերին համահունչ պատկերներում «ձայնը» դառնում է տրամադրությանը ներդաշնակ, ինչպես /հողմերը/ «Ե՛վ մահասարսուտ շառաչում էին, և՛ աղաղակում հազար ձայներով, Ասես, վիրավոր գազաններ էին, մոնչում-ռոնում հողմի բերանով» [4, էջ 52], կամ՝ «Հեծեձում էին հողմերը տխուր, որպես թե մի սիրտ լաց լիներ անհույս» [4, էջ 63]: Պատկերները բացահայտում են ժամանակի ու բարքերի խորքերը: Եվ այս ամենի մեջ ամենամեծը բայ-ստորոգյալի դերն է, ճիշտ ընտրված բառերի թողած տպավորությունը: Ձայն-մեղեդին գոյանում է նաև շչական հնչյունների կուտակումներով, օրինակ՝ «Եվ գալարվում են շեղջերն ավազի, շչում ու ճչում նման օձերին» [4, էջ 75] կամ՝ «Եվ մրրիկները **մոնչում էին**, արմավն ու նոճին **շաչում, շառաչում**» [4, էջ 71]: Բառի փոխաբերական իմաստի հայտնաբերումը, նրա հնչյունական կազմի արժևորումը, հանգավորումը, խոսքային միջավայրի ճիշտ ընտրությունը լուծում են հեղինակի առջև դրված բովանդակային-ռճական հարցադրումները: Հողմերի, մրրիկների մոնչուն-աղաղակներն ամբողջանում են «ծվատել» բայի հաջողված գործածությամբ. «Խոլ կայծակները հրեղեն սրով ծվատում էին վաշտերն ամպերի Եվ արշավասույր՝ փշրվում էին ճերմակ բաշերին հեռու լեռների» [4, էջ 71]:

Այս բայերի փոխաբերական գործածություններն են ստեղծում պատկերը: Դրան համահունչ է դառնում քարավանի ձայնը. «**Վագում էր, թռչում զրը՛նգ, հա զրը՛նգ**» [4, էջ 71]:

Իմաստային նույն խմբին պատկանող բայերի համատեղ գործածությունը մեծ հմտություն է պահանջում, մասնավորաբար՝ փոխաբերական կիրառությունները: Պոեմի լեզուն այս հարցում ևս միտում է կատարելության:

Ի դեպ, բայերի իմաստային խմբերին մեր քերականություններում այլ հեղինակներ ևս տարբեր առիթներով անդրադարձել են՝ առանձնացնելով, ասենք, վերաբերմունքի դրսևորման, զգայական ընկալման, մտային և հոգեկան այլ իրակությունների ցուցաբերման բայախմբեր [1, էջ 15], նաև այլ խմբեր, որոնցից մեր քննարկած հարցին առնչվում են հիմնականում **իմացական, շարժման իմաստ արտահայտող բայախմբեր**: Քնարական պոեմի ժանրային առանձնահատկությամբ, ինչպես նաև պոեմի թեմայով, ընդգրկման ժամանակաշրջանով, իրադարձություններով պայմանավորված՝ առկա են վերոնշյալ խմբերի բայեր, նաև իմաստային խմբեր, որոնք արտացոլում են ժխտմանը հակադրվող **սերը, կյանքի երազը, գալիքի**

երազանքը: Նշված բայերի՝ հիմնականում փոխաբերական իմաստների ոճական միասնությամբ կիրառություններով ձևավորվում են «Աբու-Լալա Մահարի» երկի ոչ միայն բովանդակությունը, այլև լեզվի գեղագիտական յուրահատկությունը: Բերենք համապատասխան օրինակներ. «Ե՛վ իրավունքը, և՛ օրենքները բոլոր զայրությո՜ւմ ասում են, ասում, Գարշ իրավունքով բռնաբարում են և գարշ օրենքով լլկում ու մորթում» [4, էջ 69], «... և անիծում են երկունքը նրա,... որ հեղեղում է վտառն իժերի, Որոնք խայթում են, հոշոտում իրար, աստղերն են **պղծում** տոփանքով ժահրի» [4, էջ 53], կամ՝ «Եվ նգովում են իշխանությունը» [4, էջ 70], «Նգովում են ձեզ, հեռավո՛ր մարդիկ» [4, էջ 74], այդպես էլ՝ «Ատում են, ավա՛ դ, և հայրենիքը...» [4, էջ 69], կամ՝ «Յոթն անագամ ահա՛ ատում են, ատում իշխանությունը...» [4, էջ 69]: Կրկնություններն էլ ընդգծում են հեղինակի վերաբերմունքը և ուժեղացնում տպավորությունը:

«Այրվել» բայի փոխաբերական իմաստի դիպուկ կիրառությամբ դժնդակ իրականության և նրա ծնած տպավորությունների պատկերը մի տեսակ տեղի է տալիս, և բացվում է բանաստեղծի մարդասիրության, լավագույն կյանքի հավատի, կատարելության մի աշխարհ, արևելյան դյուխիչ մի աշխարհ, որը բացահայտվում է դարձյալ բայերի փոխաբերական իմաստների կիրառություններով, ինչպես՝ «Իմ մեջ այրվում է մի անհագ կարոտ... Եվ իմ հոգում կա մի չքնաղ երազ» [4, էջ 60], ապա՝ «Եվ քարավանը հյուսվում էր առաջ» կամ «հոսում էր առաջ» [4, էջ 54], «... **փայլում էր** ուղին փիրուզյա հեռվում» [4, էջ 61]: Բայ-ստորոգյալներն իրենց բառիմաստով բանաստեղծի խոհերի, զգացմունքների, տրամադրությունների արտահայտիչներն են, սակայն նաև ինքնին պատկերաստեղծ են, օժտված են գեղագիտական-ոճական արժեքով, ինչպես՝ «Գոհար աստղերի քարավանները թափառում էին երկնի ճամփեքով» [4, էջ 47], կամ՝ «Արմավն ու նոճին անուշ քնի մեջ օրորվում էին ճամփեքի վրա» [4, էջ 47]:

Բոլորովին աննախադեպ է արևին վերագրվող հատկանիշը բայ-ստորոգյալի միջոցով. «Իսկ գլխի վերև արևն էր նագում» [4, էջ 86]: «Նագել» բայն իր բառիմաստով արդեն դրական հույզ է առաջացնում, սակայն սույն գործածությունը միանգամայն անսպասելի է, հատկապես՝ պոեմում «արևային» նման պատկերների կողքին: Այդպիսի բառագործածությունները, անշուշտ, հազվադեպ չեն, օրինակ՝ «Բույր ու համբույր էր խնկարկվում չորս կողմ» [4, էջ 46], «Եվ զեփյուռների սրինգները մեղմ գեղգեղում էին շարքիներն անուշ» [4, էջ 55] և հետևյալ սովորական բայը. «Նիրհ էին մտել ծաղկունքը բուրյան» [4, էջ 56] և այլն:

«Բայի եղանակային ձևերի ոճական կիրառությունները ... պայմանավորված են նրանցից /հեղինակի կամ կերպարների/ յուրաքանչյուրի լեզվամտածողությամբ և ոճավորման սկզբունքով» [3, էջ 290]: Այս տրամաբանությամբ առաջնորդվելով՝ պոեմի լեզուն Իսահակյանի լեզվամտածողության /բանաստեղծական լեզվի զարգացման երկրորդ շրջանի/ չափանիշը կարող ենք համարել, «գուցե անվանենք բանաստեղծորեն պերճ ու գունեղ կամ շքեղազարդ լեզու» [5, էջ 295]:

Ընդհանրապես «Աբու-Լալայի» լեզուն կարելի է համարել գրական արևելահայերենի բոլոր հնարավորությունների հանրագումար և արտացոլում: Եթե մասնավորենք բայի՝ արդեն հիշատակված հնարավորությունները, կհամոզվենք, որ «հաճախ այն դառնում է նախադասության կենտրոնը և կրում է հատուկ իմաստային ծանրաբեռնվածություն» [8, էջ 215], այսինքն՝ սա բայ-ստորոգյալի դերն է խոսքում: Հայտնի է, որ հայոց լեզվում բայական ստորոգյալ դառնում են բոլոր եղանակների բոլոր ժամանակային ձևերը՝ կախված ասելիքից: Այո՛, «լեզուն, ընտրելով իր մշակած ժամանակային ձևերից որևէ մեկը, որն իրեն հարկավոր է տվյալ իրավիճակում, կարողանում է պահանջվածի և նպատակադրվածության սահմաններում ներկայացնել իրադարձություններն իրենց պատճառահետևանքային կապերով» [8, էջ 217]:

Հետևենք «Աբու-Լալայի» լեզվում բայական ստորոգյալի արտահայտություններին. բայն իր խոնարհման գրեթե բոլոր ձևերով առկա է: Իհարկե, դա բխում է պոեմում արծարծվող տրամադրություններից, սակայն բանաստեղծը դրանով ապահովել է նաև գեղարվեստական խոսքի կարևորագույն մի առանձնահատկություն՝ **բազմազանությունը**: Հիշատակված պատճառահետևանքային կապով պայմանավորված՝ նախերգանքում բանաստեղծը, ներկայացնելով Մահարու անցած ուղին, կիրառել է բացառապես սահմանական եղանակի անցյալ ժամանակի բայաձևեր /տասնյոթ գործածություն/՝ կատարյալի բացարձակ մեծամասնությամբ: Սա հասկանալի է անցյալ ժամանակի, նաև եղանակի ցույց տված գործողության բնույթի /հայտնի, կատարված իրողություն/ առումով: Պոեմի ընթացքում ևս պահպանվում է գործածության տրամաբանությունը, ինչպես՝ «Եվ քարավանը... առանց նայելու անցնում էր անդարձ» [4, էջ 76], «Վազում էր, սուզվում հեռուների մեջ» [4, էջ 77], կամ՝ «Եվ վեհ արևի ջահերի ներքո փովեց, ծավալվեց ծիրն

անապատի, Վառ-վառ հուրհրաց...» [4, էջ 81]: Կամ՝ «Ոչ որ չի լսել սկիզբը նրա, և չի լսելու վախճանը նրա» [4, էջ 57]:

Ոճական-բովանդակային առումով առանձնահատկություն ունեն հարակատար դերբայի և օժանդակ բայի գուգորդումներով կազմված ձևերը, ինչպես՝ «Եվ արար-աշխարհ լցված էր, դյուրված բյուր նվագներով հավերժ երկնային» [4, էջ 59]: Իհարկե, բառիմաստի /բայի/ արժեքը չենք անտեսում, որը, հարակատար դերբայի գործառույթին միանալով, իրավիճակի պատկեր է ստեղծում:

Բովանդակային-ոճական արժեքով պոեմում /ինչպես ամենուր/ առանձնանում է սահմանական ներկան իր արտահայտած նրբիմաստներով՝ ընդհանրական-մշտական, սովորույթի, առածական և այլն: Իրեն պատած խոհերը, տարածական և ժամանակային սահմանափակումներից դուրս իրողություններ և ճշմարտություններ Վարպետն արտահայտել է այսպիսի սահմանական ներկայի հմուտ կիրառություններով, ինչպես՝ «Ի՞նչ է պատիվը, հարզանքը մարդկանց - սուկ ոսկուց-վախից հարզ են մատուցում, իսկ երբ սայթաքես, մուճակիդ փոշին մեծ մարդ է դառնում և քեզ հարվածում» [4, էջ 68], կամ՝ «Ամեն հնչյունը դարեր է ապրում...» [4, էջ 57], «Բայց ամեն մի նոր ծնվածի համար նորից է պատմվում հեքիաթն այս շքեղ...» [4, էջ 57], նաև՝ «Զոհվում է լավը վատերի համար... և կյանքի արտում որոմն է աճում» [4, էջ 73]: Իմաստախոսություններ են, ժամանակով ու տարածությամբ չսահմանափակված ընդհանուր ճշմարտություններ: Այս ամենը, իհարկե, հմտորեն արտահայտվում է նաև ըղձական, պայմանական, մյուս եղանակների բայաձևերի միջոցով, ինչպես՝ «Մարդկանց մոտ պետք է աչալուրջ լինես... Որ քեզ չլլկեն, քեզ չհոշոտեն...» [4, էջ 64], ահա նույն տրամաբանությամբ տարբեր ժամանակային ձևերի գործածության դիպուկ օրինակ. «Հետևում են քեզ, երբ արյուն ունես, իսկ երբ ցամաքես, կմոռանան քեզ» [4, էջ 64], կամ՝ «Իմ խոր վերքերը ո՞վ կնյութեր ինձ, թե չլինեին ընկեր, բարեկամ» [4, էջ 65], «Այնքան ժամանակ, որ ծովը պիտի փարե Հեջազի ափերն զմրուխտյա, ես ետ չեմ դառնա կնոջ մոտ երբեք, ես չեմ կարոտնա թովչանքին նորա» [4, էջ 54] և այլն: Իհարկե, ըղձական եղանակի բայաձևերը, պոեմի թեմայով ու գաղափարով, քնարական հերոսի խոհերով ու տրամադրություններով պայմանավորված, հաճախադեպ գործածություն ունեն, մանավանդ որ անեծքներն ու օրհնանքները, երդումներն ու ողջերթերը և այլն շատ դեպքերում այս բայաձևերով են արտահայտվում: Բերենք համապատասխան օրինակներ. «Մոռանամ մարդուն, սուտ ու մռայլը, մոռանամ հավերժ

չարիքն ու թախիծ» [4, էջ 87], կամ՝ «Եվ թող հոշոտեն ինձ վագր ու առյուծ, բոցոտ հողմերը շաչեն ինձ վրա» [4, էջ 78]: Հաճախ այս բայաձևերը գործածվում են հրամայականի ձևերի հետ: Տվյալ համատեքստում վերջիններս իմաստային զուգորդումներ են հանդես բերում ըղձականի ձևերի հետ, օրինակ՝ «Դեպի արևը դարեր ու դարեր թռիր, սլացիր ազնիվ քարավան, Նրա բոցեղեն, լուսեղեն գրկում, որ արևանամ և հավերժանամ» [4, էջ 83] և «Եվ թող խլանան իմ ականջները, աղմուկն աշխարհի չլսեմ հավետ, հավետ կուրանամ աշխարհի համար, մարդկանց տեսնելու այլ չնայեմ ետ» [4, էջ 83] և այլն:

Ե՛վ բովանդակային, և՛ ոճական առումով հետաքրքիր են նաև հրամայական եղանակի բայաձևերը: Ահա բովանդակային առնչություններ արտահայտող օրինակներ. «**Շաչեցե՛ք** գլխիս, ամեհի՛ հողմեր, դո՛ւք, մրրիկնե՛ր, **պայթեցե՛ք** գլխիս, ... **գարկեցե՛ք** ճակտիս» կամ՝ «**Արշավե՛ք**, հողմե՛ր, իմ հոր տան վրա, **քանդե՛ք**, **ավերե՛ք** հիմերը նրա, եվ փոշին **ցրե՛ք** մեծ աշխարհով մեկ...» [4, էջ 64] և այլն:

Ընդհանրապես մեծ է կրկնությունների գեղարվեստական արժեքը, և Իսահակյանը բովանդակային-գեղագիտական շատ հարցեր լուծել է՝ դիմելով և այդ միջոցին: Հնչեղության, ռիթմի տեսանկյունից հրամայականի ձևերի կրկնությունն ակնբախ առավելություն ունի. «Հարբեցրու ինձ, հարբեցրու ինձ քո անմահ գինով հարբեցրու ինձ... Քո վսեմությամբ հարբեցրու ինձ, հարբեցրու ինձ լույս-հիացքներով» [4, էջ 82], «Համայնքից **փախի՛ր**, **փախի՛ր** վրեժից, ... **փախի՛ր** կնոջից, սիրուց ընկերից, շնչահեղձ փախիր մարդու ստվերից» [4, էջ 75], կամ՝ խոսքային, նաև լեզվական հոմանիշների զուգորդումներով է հաճախ վերոնշյալ հարցը լուծում բանաստեղծը, ինչպես՝ «Ես սիրում եմ քեզ, ես սիրում եմ քեզ, հրակոծ սիրով կիզիր, խոցիր ինձ» [4, էջ 82]. նկատենք . կառույցները օբսիմորոնային են, կամ՝ «Լռության երկինք, խոսիր դու ինձ հետ... և ամոքիր ինձ, Գուրգուրիր հոգիս...» [4, էջ 59], «**Տարե՛ք**, **տարփողե՛ք** խոսքս հրեղեն» [4, էջ 75]:

Գեղարվեստական լեզվի առանձնահատկություններից մեկն էլ այն է, որ հաճախ ձևաբանական և շարահյուսական ժամանակները չեն համընկնում, այսինքն՝ ժամանակային ձևերի փոխարինումներ են կատարվում: Իսկ փոխարինումները բերում են իմաստային նորություններ, նրբություններ, հեղինակային մտադրությանը համապատասխան լուծումներ: «Յուրաքանչյուր փոխարինում իր հետ բերում է իմաստային նորություն: Հենց այդ փոխարինելիության հետևանքով է, որ լեզուն դառնում է միջոցների մի անսպառ գանձարան» [8, էջ 19]: Դրա շնորհիվ

«ստատիկ և ռեյատիվ իմաստները տարբեր հանգամանքներում կարող են դառնալ հոմանիշ ձևեր ուրիշ այլ իմաստների նկատմամբ» [8, էջ 20]: Իսկ հոմանշության ոճաստեղծ արժեքը գեղարվեստական լեզվում անփոխարինելի է: Բերենք օրինակներ. «Խարխուլ մակույկով **հանձնվի՛ր** ծովին, քան թե հավատա կնոջ երդումին» [4, էջ 52]. ըղձականի փոխարեն հրամայականի գործածությամբ ընդգծվում է քնարական հերոսի վերաբերմունքը: Այդպես էլ եղանակների ու ժամանակաձևերի այլ փոխարինումներ. «Եվ ի՞նչ է փառքը,-այսօր քեզ մարդիկ եղջուրներից վեր կը բարձրացնեն, Վաղը... քեզ վայր կը նետեն» [4, էջ 68]:

Ինչպես պոեմի լեզվում՝ ընդհանրապես, այնպես էլ դիմավոր բայի գործածություններում բացարձակորեն իշխում են գրական նորմային հատուկ ձևերը, նվազագույն դրսևորումներ ունեն ժողովրդական լեզվամտածողությանը և բարբառին հատուկ տարբերն ու իրակությունները, ինչպես՝ դարձվածքների, հարադիր բայերի մի քանի դիպուկ կիրառություններ. «Նա հրեշի պես կրծքիս է նստել, բռունցքն է ահեղ սեղմել ճակատիս... փականք է դրել լեզվիս ու մտքիս» [4, էջ 76] և «Շաղ էին տալիս բուռերով փոշի և կըտրում թելը նրա խոհերի» [4, էջ 66], «Նիրհ էին մտել ծաղկունքը բուրյան...» [4, էջ 56]: Բարբառին հատուկ մեկ-երկու ձև կա, ինչպես՝ «Արի՛ք, կանչում եմ, արի՛ք, լափեցե՛ք սիրտս վիրավոր» [4, էջ 79], այդպես էլ «կերթաս» [4, էջ 67], «կըլլամ» [4, էջ 54], նաև -ե լծորդության բայերի ըղձական առաջին դեմքի ի-ավոր և երրորդ դեմքի ե-ավոր՝ բարբառին հատուկ ձևեր, ինչպես՝ «Իմ բարի ճամփա, տար ինձ, կորցրու, **չքվիմ...**» [4, էջ 67], «Թող անապատի բոց հողմն իմ դեմ գա, ավազի վրայից հետքերս **ջնջե...** իմ շնչած օդը մարդը **չըշնչե**» [4, էջ 72]:

Եզրակացություն: Կատարելով պոեմի լեզվում բայական ստորոգյալի հնարավորինս համակողմանի քննություն՝ եկանք այն հետևության, որ մեծ բանաստեղծը ինչպես ստեղծագործության առաջին՝ ժողովրդաշունչ քնարերգության լեզվում, այնպես էլ պոեմում և ընդհանրապես նաև հետագա ստեղծագործության ընթացքում լեզվամիջոցներն ընտրել է բացառապես ասելիքով պայմանավորված, ապրված զգացմունքի և հետաքրքրող գաղափարի թելադրանքով: Սրանով են թերևս պայմանավորված խոսքի ճշտությունը, բազմազանությունը, պատկերավորությունը և այլ արժանիքներ:

СМЫСЛОВАЯ-ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЦЕННОСТЬ ГЛАГОЛЬНОГО СКАЗУЕМОГО В ПОЭМЕ АВ. ИСААКЯНА «АБУ-ЛАЛА-МААРИ»

Хачатрян М. К.

Статья посвящена выявлению содержательно-стилистического значения отглагольного сослагательного наклонения в языке поэмы Аветика Исаакяна «Абу-Лала Маари», оценке особенностей выражения отглагольного сослагательного наклонения.

Проблемой статьи является глагольное сослагательное наклонение, его словесное проявление и роль в раскрытии идеи стихотворения, мысли лирического героя. Обращение к этому вопросу обусловлено не только необходимостью выявления роли глагольного сослагательного наклонения в художественной речи, но и тем, что, несмотря на его роль как суммы языковых реалий восточноармянского литературного языка, язык поэмы не подвергся всестороннему исследованию. Из-за стремления заполнить этот пробел в частном порядке мы выбрали комплексные методы исследования, анализа и сравнения.

Мы проанализировали обсуждаемую языковую реальность в языке стихотворения, обозначили все ее особенности, наблюдая все проявления, характерные для языкового мышления Исаакяна на лексическом, морфологическом и синтаксическом уровнях.

Существенные, стилистико-эстетические значения, вытекающие из причастного значения глагола и обусловленные им, которые особенно специфичны для языка стихотворения и обнаруживают беспрецедентное качество языка стихотворения, тесно связанного с действительностью произведения, период и космическая мысль были нами раскрыты.

Ключевые слова: универсальные идеи, жанровые особенности, союзы временных форм, положительно-отрицательные формы, положительно-отрицательные гармонии, метафорические употребления, погода, замены временных форм.

THE SEMANTIC-ARTISTIC VALUE OF THE VERBAL PREDICATE IN THE POEM "ABU-LALA-MAHARI" BY AV. ISSAHAKIAN

Khachatryan M. K.

The article is devoted to revealing the content-stylistic value of the subjunctive in the language of Avetik Isahakyan's poem "Abu-Lala Mahar", the evaluation of the peculiarities of the expression of the verbal subjunctive.

The problem of the article is the subjunctive mood, its verbal manifestation and role in revealing the ideas of the poem, the thoughts of the lyrical hero. Addressing this issue is due not only to the need to reveal the role of the subjunctive in artistic speech, but also to the fact that despite its role as the sum of the linguistic realities of literary Eastern Armenian, the language of the poem has not been subjected to comprehensive and comprehensive examination. Due to the tendency to fill that gap in a private way, we have chosen methods by applying complex examination, analysis and comparison methods.

We have analyzed the discussed linguistic reality in the language of the poem, referred to all its features, observing all the manifestations characteristic of Isahakyan's language thinking at the lexical, morphological and syntactic levels.

We have found out the substantive, stylistic-aesthetic values arising from the part-of-speech meaning of the verb, which are particularly specific to the language of the poem and reveal the unprecedented quality of the language of the poem and are closely related to the reality of the period and the thoughts of the lyricist.

Keywords: universal ideas, generic features, conjunctions of tense forms, positive-negative forms, positive-negative harmonies, metaphorical use, mood, substitutions of tense forms.

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Աբրահամյան Ա. Բայը ժամանակակից հայերենում: Երևան: Հայկական ՍՍՌ ԳԱ հրատարակչություն: 1962: 727 էջ:
2. Ասատրյան Մ. Ժամանակակից հայոց լեզու, Ձևաբանություն: Երևան: Երևանի պետական համալսարանի հրատարակչություն: 1983: 470 էջ:
3. Եզեկյան Լ. Ոճագիտություն: Երևան: Երևանի համալսարանի հրատարակչություն: 2003: 335 էջ:
4. Իսահակյան Ավ. Երկեր չորս հատարով: Հ. 2: Երևան: Հայպետհրատ: 1958: 307 էջ:
5. Իշխանյան Ռ. Արևելահայ բանաստեղծության լեզվի պատմություն: Երևան: Երևանի համալսարանի հրատարակչություն: 1978: 428 էջ:
6. Մելքոնյան Ս. Ակնարկներ հայոց լեզվի ոճաբանության: Երևան: «Լույս» հրատարակչություն: 1984: 248 էջ:

7. Մկրտչյան Ռ. Ժամանակակից հայերենի ձևաբանական ոճաբանություն: Երևան: Հայաստանի ԳԱ հրատարակչություն: 1992: 342 էջ:
8. Պողոսյան Պ. Բայի եղանակային ձևերի ոճական կիրառությունները արդի հայերենում: Երևան: Երևանի համալսարանի հրատարակչություն: 1959: 245 էջ:
9. Ջահուկյան Գ. Ժամանակակից հայերենի տեսության հիմունքները: Երևան: ՀՍՍՀ գիտ. Ակադ. հրատարակչություն: 1974: 587 էջ:

Տեղեկություններ հեղինակի մասին

Խաչատրյան Մ. Գ. – Բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ

Շիրակի պետական համալսարան

Էլ. փոստ marieta-20@mail.ru

Ստացվել է խմբագրություն՝ 28.04.2023

Գրախոսվել է՝ 20.06.2023

ՀԱՐՑԱԿԱՆ ՆԱԽԱԴԱՍՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՈՒԹՅՈՒՆԸ

Վ. ԱՆԱՆՅԱՆԻ «ՄԵՎԱՆԻ ԱՓԻՆ» ՎԵՊՈՒՄ

Ավետիսյան Գ. Հ.

Հարցական նախադասությունները արտահայտում են հարցում: Այս նախադասությունների առավել բնորոշ ու ընդհանուր հատկանիշը հարցական հնչերանգն է, հարցումը: Այդ առումով մեծ ու բազմաբնույթ է հարցական նախադասությունների ոճական արժեքը Վ. Անանյանի գեղարվեստական արձակում, այն նախ և առաջ պատկերավոր ու տպավորիչ է դարձնում ասելիքը, ազգային երանգավորում հաղորդում և՛ հեղինակի, և՛ կերպարների խոսքին, բացահայտում նրանցից յուրաքանչյուրին բնորոշ լեզվամտածողությունը: Աշխատանքը ներկայացնում է Վախթանգ Անանյանի «Սևանի ավին» ստեղծագործության մեջ հարցական նախադասությունների կիրառությանը, որը գեղարվեստորեն բացահայտում է հարազատ ժողովրդի հոգևոր ներաշխարհը, նրա ազգային բնավորությունը, հեղինակի վերաբերմունքը բնութագրվող երևույթների նկատմամբ: Գեղարվեստական ստեղծագործությունից խնամքով ընտրված բնագրային օրինակների նպատակային մեջբերումները բացահայտում են խոսքի ոճական յուրահատկությունը, ասելիքի տրամաբանությունը, զգացմունքն ու հուզականությունը: «Սևանի ավին» ստեղծագործության մեջ հեղինակը հարցական նախադասությունների միջոցով հմտորեն ձևավորում է պատկերավոր խոսք, հերոսների տրամադրություն ու հոգեվիճակ:

Շարահյուսական այս միջոցից օգտվելը առավել լիարժեք է ներկայացնում հեղինակի միտքը, հուզականությունը, զգացմունքը՝ պահպանելով հնչերանգային ամբողջությունը: Անհերքելի է, որ Վ. Անանյանի այս վեպում հարցական նախադասությունները ոչ միայն գեղարվեստական յուրօրինակ ոճ են հաղորդում, այլև ապահովում են մեծ գրողի խոսքի արտահայտչական երանգավորումը:

Հարցական նախադասությունների կիրառությունը վիպական և խոսքային տարբեր իրադրություններում, դրանց տեղին գործածությունն ու իմացությունը անհրաժեշտություն է, քանի որ նպաստում է սովորողների լեզվամտածողության զարգացմանը, գեղեցիկ ու գրավիչ խոսք կառուցելու հմտությանը:

Բանալի բառեր. հարցական նախադասություն, գեղարվեստական խոսք, արտահայտչականություն, լեզվական ոճ, հարցական հնչերանգ, հեղինակային վարպետություն:

Ներածություն: Ինչպես գիտենք, հարցական նախադասությունների միջոցով խոսողը ցանկանում է խոսակցից որևէ բան իմանալ: Հարցական նախադասություններն իրենց արտահայտած իմաստներով տարաբնույթ են, և դրանցից յուրաքանչյուրը խոսքի մեջ ունի ոճական յուրահատուկ երանգավորում: Հարցական նախադասությունները ըստ հարցման նպատակի և արտահայտած իմաստի լինում են երեք տեսակ՝ **հավաստիական կամ բուն հարցական, լրացական և ճարտասանական կամ հոետորական:**

Վախթանգ Անանյանը «Սևանի ափին» վեպում հարցական նախադասությունների տեսակների կիրառման միջոցով բացահայտում է դրանց դրսևորման արտահայտչական արժեքը, դերն ու նշանակությունը, ապահովում խոսքի հուզաարտահայտչական երանգավորումը:

Վ. Անանյանը հայ գրականության մեջ ստեղծեց հայ արձակի մնայուն արժեքներ: «Սևանի ափին» վեպում բնանկարիչ գրողը ընթերցողի առջև բացում է մի նոր կախարհանքների աշխարհ, հրաշքների մի նոր գանձարան, որով գերում է ցանկացած տարիքի ընթերցողի:

«Սևանի ափին» ստեղծագործության մեջ հարցական նախադասությունների և դրանց տեսակների լեզվաոճական կիրառությունները շատ են, որոնց միջոցով բացահայտում ենք ժողովրդական պատկերավոր մտածողությունը, կերպարների հուզմունքն ու հետաքրքրասիրության փոխանցումը ընթերցողներին: Վ. Անանյանի ստեղծագործության մեջ հարցական նախադասությունների միջոցով առանձնակի ընդգծվում է խոսողի վերաբերմունքը իրականության նկատմամբ: Նախադասությունների հնչերանգային տիպերի ձևավորման մեջ էական դեր են կատարում նախադասության արտասանական առանձնահատկությունները: Դրանք առավելապես պայմա-

նավորված են խոսողի հաղորդակցական նպատակադրումներով, ինչպես նաև լեզվական այլ գործոններով:

Մ. Աբեղյանը խոսքերի տեսակները քննելիս անդրադառնում է նախադասության հաղորդակցական-հնչերանգային տիպերին՝ առանձնացնելով խոսքի (նախադասության) չորս տեսակ: Համապատասխան հնչերանգի օգնությամբ խոսողը կարող է ներկայացնել իրողությունը, փաստը, դեպքը կամ արտահայտել իր վերաբերմունքը կատարվող գործողության նկատմամբ: Ըստ որում՝ խոսքի եղանակավորումը կատարվում է ոչ միայն հնչերանգի միջոցով, այլև բայի խոնարհման եղանակներով, առանձին երանգավորում ունեցող բառերի, ձայնարկությունների, եղանակավորող բառերի միջոցով [1, էջ 456]:

Ամեն մի պատմողական նախադասություն կարելի է վերածել հարցական նախադասության մի քանի միջոցներով: Այդ միջոցներն են հարցական հնչերանգը, որը այս կարգի նախադասությունների էական հատկանիշն է, հարցական նախադասություններում դերանունների, մակբայների կիրառությունը, որոնք մեծ մասամբ իրենց վրա են կրում հարցման հնչերանգը, մասամբ նաև շարադասությունը [2, էջ 118]: Հարցական հնչերանգը որոշ կառույցներում դառնում է ոճական հնարանք և արտահայտում ոճական որոշակի երանգավորում:

Հարցական նախադասություններում հարցական հնչերանգը համընկնում է տրամաբանական շեշտի հետ և դրվում է նախադասության ցանկացած անդամի (ինչպես նաև ոչ անդամի) վրա: Հարցական նախադասություններում հնչերանգը բարձրանում է հարցում արտահայտող բառի վրա և աստիճանաբար իջնում է [1, էջ 41]: Ըստ հարցման տակ ընկնող բառի՝ շարադասության էլևէջումները փոխվում են: Եթե հարցական արտաբերության տակ գտնվող բառը շարադասվում է նախադասության սկզբում, ապա արտաբերությունը իջնում է. օրինակ՝ **«Գնա՞նք,-շշուկով ասաց Գրիգորը»** [4, էջ 73]:

Երբ հարցական արտաբերություն կրող բառը գտնվում է նախադասության միջին մասում, ապա ամբողջ նախադասության արտաբերությունը բարձրացող-իջնող է: Օրինակ՝ **«-Երևի սրա արմատների վրա է կանգնած մնում ամբողջ կղզին, չէ՞ որ եղեգնի արմատները լճի հատակին չեն հասնում, գույնից երևում է, որ այստեղ ջուրը խորն է,-մտածկոտ ասաց Արմենը»** [4, էջ 55]: Իսկ եթե հարցականի տակ գտնվող բառը նախադասության վերջում է, ապա ամբողջ նախադասությունը հնչում է բարձրացող արտաբերությամբ. օրինակ՝

«-Քո քավոր Մուքելի հոգու խաթեր մի բաղ սպանիր, ի՞նչ կլինի» [4, էջ 28]: Հարցական հնչերանգով կարող են արտաբերվել բոլոր նախադասությունները, ըստ որում՝ խոսողը կարող է հարցական հնչերանգով արտաբերել ցանկացած բառը: Այսպես՝ «**Հեզ հարսների նման իրենց երկար թարթիչները խոնարհել էին նարգիզները**» [4, էջ 148]: Այս պատմողական նախադասությունը հեշտությամբ կարելի է դարձնել հարցական՝ հարցումը վերագրելով ցանկացած անդամի: Օրինակ՝ «**Հեզ հարսների նման էին իրենց երկար թարթիչները խոնարհել նարգիզները**» (թե՛ ուրիշի): «**Հեզ հարսների նման իրենց թարթիչները խոնարհել էին նարգիզները**» (թե՛ չէին խոնարհել): «**Հեզ հարսների նման իրենց թարթիչները խոնարհել էին նարգիզները**»:

Նկատելի է, որ հարցական հնչերանգը սերտորեն կապված է օժանդակ բայի հետ: Նայած թե խոսողը որ բառն է ուզում հարցականով արտաբերել, նրանից հետո էլ դնում է օժանդակ բայը: Եթե հարցական նախադասության մեջ կա **թե** շաղկապ, հարցման նշանը դրվում է **թե**-ից առաջ եղած բառի վրա, **թե**-ին հաջորդող բառի վրա հարցական նշան չի դրվում. այն դրվում է թե շաղկապի վրա: Օրինակ՝ «**Ապարատի շխկոցի՞ց, թե՛ նրանից, որ մարդիկ համառորեն չէին հեռանում իր մոտից, բաղը ստիպված թռավ**» [4, էջ 54]:

Վեպում հարցական նախադասությունները հաճախ ձևավորվում են հարցական դերանուններով, շաղկապներով, մակբայներով, ինչպես նաև վերաբերականներով, որոնց մեծ մասը հարցական նախադասությանը հաղորդում է կասկած, զիջականություն, անվստահություն [4, էջ 15]. օրինակ՝ «**Մի՞ թե իսկապես ընկղմվում է**» [4, էջ 68]: «**-Չլինի՞ թե պապի ասած սպիտակ գոմեշը...- արտասանեց Գրիգորը և նրա ձայնը դողաց**» [4, էջ 69]:

Հեղինակը հարցական նախադասություններ ձևավորում է հարցական դերանուններով ու մակբայներով, որոնք հիմնականում հարցական արտաբերությունն իրենց վրա են կրում, այդպիսի հարցական բառեր են *ույ, ինչ, ինչպես, ոնց, որքան, երբ, ուր, որտեղից, ինչու, ինչի համար* և այլն [3, էջ 16]:

Օրինակ՝ «**Որ թները խուզենք՝ ո՞նց կթոչեն,- իր հերթին հարցրեց աղջիկը և տղաներին նայեց այնպիսի հայացքով, որ կարծես ասում էր՝ «Ի՞նչ ուշ են գլխի ընկնում այս տղաները**» [4, էջ 34]: «**-Իսկ ո՞նց որոշենք, ո՞րն է թարմ, ո՞րը հին,- հարցրեց Կամոն**» [4, էջ 52]: «**-Ու՞ր է, սպասեք նկարեմ,- նրանց մոտենալով հարցրեց Արմենը**» [4, էջ 54]: Հաճախ այս հարցական բառերը ենթակայի հետ մի հնչերանգային ամբողջություն են

կազմում և շարադասվում են ենթակայից հետո, օրինակ՝ « -Մենք ի՞նչ է, իրավունք չունենք խոսելու» [2, էջ 122]:

Ի՞նչ հարցական դերանվանը հաճախ նախորդում է այս (էս), այդ (եդ), այն (են) ցուցական դերանուններից մեկնումեկը. օրինակ՝

«-Արմեն ջան, էս ի՞նչ օյին բերիք իմ գլխին,- սկսեց մեղմությամբ նախատել նա» [4, էջ 179]:

«-Էդ ինչի՞ եք կոլխոզի խոտհարքը քանդում, ախր ափսոս է...» [4, էջ 180]: Չէ՞ հարցական բառը գործածվում է նախադասության վերջում և արտահայտում է հավաստիություն. օրինակ՝ «-Պահ, ջրջուն է՛լ էս սպանել, Ասատուր քեռի, ի՞նչ լավ մորթի ունի, երևի պառավի վիզն էս գցելու, չէ՞» [4, էջ 28]: Որ դերանունը առանց որևէ հարցական հնչերանգի գործածվում է հարցական նախադասության վերջում՝ երբեմն արտահայտելով խոսողի ժխտողական ու արհամարհական վերաբերմունքը գործողության և առարկայի նկատմամբ [4, էջ 122]: Այդպիսի նախադասությունները առանձնապես ձևավորվում են ի՞նչ հարցական դերանունով: Հարցական նախադասությունների ստորոգյալները արտահայտվում են բայի տարբեր եղանակներով, բացառություն է կազմում բայի հրամայական եղանակը:

Մահմանականով- Իսկ դրանով մենք ձկներին չե՞նք զրկում սերունդ տալու հնարավորությունից [4, էջ 20]:

Ենթադրականով- Բայց փոքրիկներին բաց կթողնենք, չէ՞, պապի՛ դարձավ նրան Արմենը [4, էջ 15]:

Հարկադրականով - Չէ՛, երեխեք, ձեռքի թոռով մենք ինչքա՞ն ձուկ պիտի բռնենք, որ էնքան վար անողներին կշտացնենք [4, էջ 14]:

Ընդհանրականով- Մայր ձկներն իրենց ապագա ձագերին ինչպե՞ս հանձնեն այդ կործանարար ալիքները [4, էջ 20]:

Սովորաբար հրամայական եղանակով հարցում չի արտահայտվում, սակայն երբեմն այն իր վրա կրում է հարցում, երբ խոսողը ցանկանում է որևէ պատճառով հարց տալ խոսակցին, «Նա ասաց՝ գնա՞»: Մա, ըստ էության, ինքնանվանողական գործառնություն գործածության դեպք է: Խոսողը հարցադրումը կատարում է մի քանի նպատակներով՝ մի դեպքում ցանկանում է իմանալ իրեն ոչ հայտնի անձի, իրի, իրադարձության մասին, մյուս դեպքում խոսողը ցանկանում է հարցադրումով ունկնդիրների ուշադրությունը բևեռել ինչ-որ անձի, դեպքի, երևույթի կամ ինչ-որ բանի վրա, որը հայտնի է ունկնդիրներին, մի երրորդ դեպքում հարցական նախադասություններով ցանկություն, հեզմանք, արհամարհանք, հորդոր, հանդիմանություն, ինչպես նաև

խնդրանք է արտահայտվում: Հարցադրման այս տարբեր իմաստներով էլ հարցական նախադասությունները կարելի է բաժանել 3 կարգի՝ **բուն կամ հավաստիական հարցում, հռետորական կամ ճարտասանական հարցում և լրացական հարցում** [5, էջ 43]:

Լեզվաբան Վ. Առաքելյանը իր աշխատության մեջ առանձնացնում է հավաստիական, հորդորական-ճարտասանական տեսակներ [6, էջ 139], Լ. Եզեկյանը՝ բուն հարցական, լրացական, ճարտասանական [8, էջ 323], իսկ Խ. Բաղիկյանը՝ բուն հաստատական, լրացական, հռետորական-ճարտասանական հարցում [7, էջ 25]: Ընդհանրացնելով եղած կարծիքները և ելնելով մեր ձեռքի տակ եղած լեզվական նյութի տվյալներից՝ կարելի է պնդել, որ ժամանակակից հայերենում առանձնանում է հարցական նախադասության կառուցվածքային *երեք տիպ*. 1) նախադասություններ, որոնք կառուցվածքով համընկնում են պատմողականին, բայց արտաբերվում են հարցական հնչերանգով, «**Ռուբս եկա՞ն ջրից**» [4, էջ 377], 2) նախադասություններ, որոնց մեջ կան հարցական վերաբերականներ, «**Մի՞ թե իրոք խեղդվում է**» [4, էջ 69], 3) նախադասություններ, որոնց մեջ կան հարցական դերանուններ, «**Ի՞նչ կասի այն աղջիկը**» [4, էջ 68], «**Ո՞վ է տեսել վայրի թռչունների ֆերմա,-մեջ մտավ Գրիգորը**» [4, էջ 40]:

Այս նախադասություններն ունեն կառուցվածքային առանձնահատկություն. եթե դրանց մեջ կա օժանդակ բայով արտահայտված պարզ ստորոգյալ, ապա օժանդակ բայը անպայման տեղափոխվում է հարցական դերանունից կամ նրա բառախմբից հետո «**Ո՞վ է արդյոք նկատել**» [4, էջ 354]: Սակայն բաղադրյալ ստորոգյալի դեպքում այս փոփոխությունը չի կատարվում. «**Մի՞ թե հատակն էր դա**» [4, էջ 64]:

Հարցական նախադասություններում գործածվող վերաբերականներն ու հարցահարաբերական դերանունները մեծ մասամբ դրվում են նախադասության սկզբում: Սակայն սա պարտադիր կանոն չէ:

Եզրակացություն: Այսպիսով՝ «Սևանի ափին» ստեղծագործության մեջ հարցական նախադասությունների հաճախակի կիրառումը հերոսների խոսքում նպաստում է կերպարների տիպականացմանը: Հարցադրումների շնորհիվ հեղինակի և հերոսների խոսքը աչքի է ընկնում հուզական հարստությամբ և պատկերավորությամբ:

Նկարագրվող դեպքերն ու իրադարձությունները, կերպարներն ու անունները, որոնք շունչ են հաղորդում վեպին, հարցադրումների միջոցով բացահայտում են հույզերի և զգացմունքների այն

նրբերանգները, որոնք արտահայտվում են նկարագրությունների և վերապրումների միջոցով:

Վ. Անանյանն իր վեպում բավականին հաճախ ու հմտորեն է կիրառում հարցական նախադասության մի հետաքրքիր ձև, երբ համապատասխան հնչերանգի օգնությամբ կերպարները կարողանում են ներկայացնել իրողությունը, փաստը, դեպքը կամ արտահայտել իրենց վերաբերմունքը կատարվող գործողության նկատմամբ:

Վ. Անանյանի կիրառած հարցական նախադասությունները իրենց հետ բերում են ոչ միայն նոր իմաստ, պատկերավորություն, այլև հերոսների տրամադրությունն ու հոգեվիճակը ընթերցողներին փոխանցելու հմտություն:

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В РОМАНЕ В. АНАНЯНА "НА БЕРЕГУ СЕВАНА"

Аветисян Г. О.

Вопросительные предложения выражают вопрос. Наиболее характерной и распространенной характеристикой этих предложений является вопросительный тон, запрос. В этом смысле стилистическое значение вопросительных предложений велико и разнообразно в художественной речи Ананяна, что прежде всего, делает речь яркой и впечатляющей, придает национальный колорит речи как автора, так и персонажей, раскрывает характерное для каждого из них языковое мышление. В работе представлено использование вопросительных предложений в произведении В. Ананяна «На берегу Севана», в котором художественно раскрывается духовный внутренний мир родного народа, его национальный характер, отношение автора к характеризваемым явлениям. Прицельное цитирование тщательно подобранных актуальных оригинальных примеров из литературного произведения раскрывает стилистическое своеобразие речи, логику сказанного, чувство и эмоциональность. В произведении «На берегу Севана» автор искусно формирует образную речь, настроение и душевное состояние героев через вопросительные предложения. Использование этих синтаксических средств более полно представляет авторскую мысль, эмоцию, чувство, сохраняя тональную целостность. Бесспорно, что в этом романе В. Ананяна вопросительные предложения не только передают неповторимый художественный стиль, но будучи построенными с

исключительным мастерством, обеспечивают эмоциональную окраску речи великого писателя.

Употребление вопросительных предложений в различных словесных ситуациях, их уместное употребление является необходимостью, так как способствует развитию языкового мышления учащихся, навыка построения красивой и привлекательной речи.

Ключевые слова: вопросительное предложение, художественная речь, выразительность, языковой стиль, вопросительный тон, авторское мастерство.

THE USE OF INTERROGATIVE SENTENCES IN V. ANANYAN'S NOVEL "ON THE SHORE OF SEVAN"

Avetisyan G. H.

Interrogative sentences express a question. The most typical and common characteristic of these sentences is the interrogative tone, the inquiry. In that sense, the stylistic value of interrogative sentences is large and varied. In Ananyan's artistic speech, first of all, it makes the speech vivid and impressive, gives a national color to the speech of both the author and the characters, reveals the linguistic thinking characteristic of each of them. The work presents the use of interrogative sentences in V. Ananyan's work "On the Shore of Sevan", which artistically reveals the spiritual inner world of the native people, its national character, the author's attitude towards the characterized phenomena. Targeted quotations of carefully selected relevant original examples from the literary work reveal the stylistic uniqueness of the speech, the logic of what is being said, the feeling and emotionality. In the work "On the Shore of Sevan" the author skillfully creates a figurative speech, mood and state of mind of the characters through interrogative sentences. The use of these syntactic means more fully represents the author's thought, emotion, feeling, preserving the tonal integrity. It is undeniable that in the mentioned novel the interrogative sentences not only convey a unique artistic style, which are constructed with exceptional skill, but also provide the emotional coloring of the great writer's speech.

The use of interrogative sentences in various epic and verbal situations, their appropriate use and knowledge is a necessity, as it contributes to the development of students' language thinking, the skill of constructing beautiful and attractive speech.

Keywords: interrogative sentence, artistic speech, expressiveness, language style, interrogative tone, authorship.

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Աբեղյան Մ. Հայոց լեզվի տեսություն: Երկեր Զ: Երևան: ՀՍՍՀ ԳԱ հր.: 1974: 859 էջ:
2. Աբրահամյան Ս., Առաքելյան Վ., Քոսյան Վ. Հայոց լեզու 2-րդ մաս: Շարահյուսություն: Երևան: «Լույս»: 1975: 478 էջ:
3. Աբրահամյան Ս. Ժամանակակից հայերենի շարահյուսության մի քանի հարցեր: Երևան: Հայկ. ՍՍՌ ԳԱ հրատ.: 1962:169 էջ:
4. Անանյան Վ. Սևանի ափին: Երևան: «Արևիկ»: 1987: 504 էջ:
5. Ավետիսյան Կ. Նախադասության հաղորդակցական-հնչերանգային տիպերի կառուցվածքային և իմաստային առանձնահատկությունները ժամանակակից հայերենում: Հոդված: Երևան: «Տաթև» գիտակրթական համալիր: 2009: 162 էջ:
6. Առաքելյան Վ. Հայերենի շարահյուսություն: Երևան: ՀՍՍՌ ԳԱ հրատ.: 1958: 240 էջ:
7. Բաղիկյան Խ. Ժամանակակից հայոց լեզվի շարահյուսություն: Երևան: ԵՊՀ հր.: 2008: 364 էջ:
8. Եզեկյան Լ. Հայոց լեզվի ոճագիտություն: Երևան: ԵՊՀ հր.: 2007: 370 էջ:

Տեղեկություններ հեղինակի մասին

Ավետիսյան Կ. Հ. – մանկավարժական գիտությունների թեկնածու

Շիրակի պետական համալսարան

Էլ. փոստ gayaneavetisyan2@gmail.com

Ստացվել է խմբագրություն՝ 18.01.2023

Գրախոսվել է՝ 12.07.2023

**ՀԱԿԱՆԻՇ ԲԱՌԵՐԻ ՈՃԱԿԱՆ ԿԻՐԱՌՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՀԱՄՈ
ՍԱՀՅԱՆԻ ԲԱՆԱՍՏԵՂԾՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ
Խաչատրյան Ա. Հ.**

Հոդվածում քննվում են հականիշ բառերի ոճաստեղծ հնարավորությունները՝ ըստ Համո Սահյանի բանաստեղծությունների: Ընդհանրապես Սահյանի քնարերգության լեզուն բնորոշվում է բառերի ձևիմաստային խմբերի (հոմանիշ, հականիշ, համանուն, հարանուն) հետաքրքիր դրսևորումների բազմազանությամբ և հաճախադեպությամբ: Հոդվածի նպատակն է հեղինակի ստեղծագործություններից առանձնացված օրինակների միջոցով ցույց տալ հականիշ բառերի ոճական արժեքը, դրանց դերը գեղարվեստական խոսքին հուզականություն ու պատկերավորություն հաղորդելու, բանաստեղծական ապրումները, զգացմունքներն ու մտորումներն արտահայտելու գործում:

Հականիշներն իրար հակադիր իմաստ արտահայտող բառեր և արտահայտություններ են, որոնք խոսքի որոշակի հատվածում միասնաբար հանդես գալու դեպքում օժտվում են արտահայտչական նշանակությամբ և հուզական նրբերանգներով: Համո Սահյանի ստեղծագործական ժառանգությունից առանձնացված են օրինակներ, որոնք հարուստ նյութ են հականիշների ոճական հնարավորություններն ուսումնասիրելու համար:

Հականիշների հիմնական և կարևոր ոճական արժեքն այն է, որ նրանց գործածության շնորհիվ խոսքի մեջ ստեղծվում է հակադրույթ (կամ հակադրություն): Սովորական հակադրությունների արդյունք չէ օքսիմորոնը: Այն այնպիսի բառակապակցություն է, որի բաղադրիչները իրար հակադիր, հաճախ նաև միմյանց բացառող ու անհամատեղելի հատկանիշներ են արտահայտում [2, էջ 107]: Օքսիմորոնից տարբերվում է հակասույթը: Վերջինիս բաղադրիչների կապակցությունն ազատ է և կարող է տարբեր արտահայտություններ ունենալ:

Ոճական տարբեր հնարավորություններով են օժտված լեզվական և խոսքային (համատեքստային) հականիշներները:

Բանալի բառեր. Համո Սահյան, հականիշներ, ոճական արժեք, բանաստեղծություններ, արտահայտչականություն, հակադիր իմաստ:

Ներածություն: Գրական ստեղծագործությունների լեզվի առանձնահատկությունը գեղարվեստական ոճն է: Այն պատկերավոր մտածողության դրսևորում է, որն իրականացվում է լեզվի արտահայտչամիջոցների կիրառմամբ, բառերի նպատակային ընտրությամբ և այլն: Գեղարվեստական խոսքում բառը որոշակի իմաստ արտահայտելուց բացի ունի ընթերցողի վրա գեղագիտական ազդեցություն գործելու նպատակ: Երբ բառը, ինչպես նաև հնչյունը, նախադասությունը, օժտված է լինում արտահայտչական երանգով, դառնում է ոճաբանության ուսումնասիրության միավոր՝ ոճույթ [1, էջ 7]: Բառը ոճաբանության համար հետաքրքրություն է ներկայացնում ոչ թե առանձին վերցրած, այլ խոսքում ունեցած իր դերի տեսակետից, որպես բովանդակության՝ մտքի ու զգացմունքի արտահայտման միջոց: Բառի դրսևորած ոճական առանձնահատկություններն ուսումնասիրելը նշանակում է անդրադառնալ նաև ձևիմաստային խմբերին (հոմանիշ, հականիշ, համանուն, հարանուն): Հականիշները ոճական կիրառությամբ կարող են հանդես գալ գրեթե բոլոր լեզվական ոճերում: Բայց հատկապես գեղարվեստական և հրապարակախոսական խոսքում է, որ դրանց ոճական արժեքը կատարյալ արտահայտություն ունի:

Հականիշները բառիմաստով պայմանավորված ոճաարտահայտչական միջոցներից են և սահմանվում են որպես իրար հակադիր իմաստ արտահայտող բառեր ու արտահայտություններ, որոնք խոսքի մեջ գործածվում են տարբեր նպատակներով ու ոճական տարբեր երանգներով [2, էջ 105]: Համո Սահյանի ստեղծագործություններում կարելի է գտնել գեղարվեստական պատկերներ ստեղծելու նպատակով հականիշ բառերի ինքնատիպ գործածության հետաքրքիր օրինակներ: Ընդհանրապես Սահյանի պոեզիան և՛ պարզ է, անզարդ, մատչելի ու ամբողջական, և՛ բարդ է ու խորհրդավոր, երբեմն՝ դժվարմեկնելի, լի ներքին հակասություններով: Ներկայացվող օրինակում Սահյանն ինքն է խոստովանում իր ստեղծած արվեստի հակասականությունը՝ դիմելով հականիշ բառերի և արտահայտությունների գործածությանը:

*Երգ իմ, նման ես քո ստեղծողին,
Նրա պես նոր ես, նրա պես հին ես,*

*Նրա պէս խաղաղ ու ջղային էս,
Դու բարդ հոգի էս ու պարզ մարմին էս
Ու երկու ոտքով կանգնած էս հողին:* [4, էջ 206]:

Հականիշ բառերի ոճական կիրառությունը պայմանավորող հիմնական հանգամանքը դրանց՝ իմաստով իրար հակադիր լինելն է [1, էջ 84]: Գործածվելով միևնույն խոսքաշարում՝ հականիշներն ասելիքին հաղորդում են բովանդակային խորք և արտահայտչականություն: Երբեմն հականիշների ենք դիմում երևույթն իր հնարավոր բոլոր երեսներով, նաև հակասական կողմերով ներկայացնելու համար:

*Հազար անգամ ապրել ու մեռել էս,
Խռովել էս, հաշտվել ու ներել էս,
Չափել էս բարձունքներն ու վիհերը
Եվ ատելն էս փորձել, և սիրելը:* [5, էջ 147]:

Ակնհայտ է, որ բերված օրինակներում խոսքի ոճական արտահայտչականությունը կրողը հականիշներն են:

Հականիշությունը դրսևորվում է ինչպես կիրառությունից դուրս, այնպես էլ կիրառության մեջ: Ըստ այդմ՝ լինում են **լեզվական** և **խոսքային** հականիշներ:

Լեզվական հականիշները, անկախ իրենց համատեքստային կիրառությունից, առանց խոսքային իրադրության արտահայտում են հակադիր իմաստներ և զուտ լեզվական իրողություններ են [2, էջ 106]:

*Ուշ հանդիպեցինք, շուտ ընկերացանք,
Առանք, տվեցինք և ընտելացանք
Քմահաճ բախտի տաքին ու պաղին* [5, էջ 188]:

Ընդգծված բառերի արտահայտած հասկացությունների հակադիր լինելը զգացվում է նաև կիրառությունից դուրս (*ուշ- շուտ, առնել- տալ, տաք-պաղ*): Մինչդեռ կան նաև այնպիսի հականիշներ, որոնք ինքնին, առանձին վերցրած, լեզվական մակարդակում իրար հակադիր իմաստներ չունեն, բայց որոշ կիրառություններում ձեռք են բերում իմաստային բազմապիսի երանգավորումներ, արտահայտում հականիշային գույգեր: Վերջիններս **խոսքային** հականիշներ են [2, էջ 106]:

*Թե խելքս գլխիս լիներ էն գլխից,
Ողորմած աստված, դեռ մորս գրկից
Քեզ կաղոթեի,
Որ դու այս մի բուռ շնորհքի տեղակ
Ինձ մի քանի բեռ բթություն տայիր,*

Որ ձևեր տայիր դու խորքի տեղակ

Եվ լույսի տեղակ

Հոգուս մի մամռոտ մթություն տայիր: [5, էջ 73]

Շնորհք-բթություն, մի բուռ-մի քանի բեռ, ձևեր-խորք, խիղճ-գոռություն, ամոթ-հոռություն, խոնավ խոհ-մտքի շխկշխկան չորություն բառերի և բառակապակցությունների արտահայտած իմաստի հակադիր լինելը դրսևորվում է միայն բերված բանաստեղծական հատվածում, և լեզվական մակարդակում իրար նկատմամբ հակադրական հարաբերություններ չունեցող բառեր ու կապակցություններ են: Ս. Մելքոնյանի «Ակնարկներ հայոց լեզվի ոճաբանության» գրքում լեզվական հականիշներն անվանվում են **բուն կամ համագործածական**, իսկ խոսքային հականիշները կոչվում են **համատեքստային կամ անհատական** հականիշներ [1, էջ 83]: Իհարկե, համատեքստային կամ անհատական հականիշները գեղարվեստական և ոճական արժեքով առավել հարուստ են, և դրանց միջոցով ստեղծված հակադրույթը միտքը, զգացմունքը արտահայտում են է՛լ ավելի արտահայտիչ, կենդանի ձևով:

Հականիշների համատեղ գործածությամբ ստեղծվող ոճական դարձույթներից է **հակադրությունը**: **Հակադրությունը** կամ **հակադրույթը** (հունարեն antithesis-հակադրում) իմաստով հակադիր արտահայտությունների կամ բառերի (հականիշների) գուգորդումն է խոսքային նույն հատվածում: Այն ոճական այնպիսի արտահայտչամիջոց է, երբ խոսքի մեջ գործածվում են իրար հակադիր, բացասող, իրար ներհակ հատկանիշներ, առարկաներ՝ իրենց համապատասխան հականիշ բառերով՝ դրանով իսկ արտահայտելով և ցայտուն դարձնելով խոսողի (գրողի) վերաբերմունքն ու գնահատականը նշված առարկաների, երևույթների ու հատկանիշների նկատմամբ [2, էջ 107]:

Մերթ ծաղկեցի այս հողի հետ,

Մերթ այս հողում կորա անհետ,-

Աշխարհ գալով ծնվողի հետ,

Մեռնողի հետ ինձ թաղելով... [7, էջ 422]

Եթե հատուկ միտում կա առավել ընդգծելու հակադրականությունը, նույնարմատ հականիշների օգտագործմամբ շեշտվում է կրկնակի բաղադրիչի իմաստը.

Նեղվում եմ, խփում են կրծքիս,

Ես գոհ եմ, իրենք են դժգոհ:

Ներում եմ, նստում են գլխիս,

Ես գոհ եմ, իրենք են դժգոհ: [5, էջ 116]

Հականիշ բառերով պայմանավորված հակադրությունն առավել ուժեղ է լինում, երբ բուն հակադրություն արտահայտող բառերն իրենց հերթին ունենում են հականիշ բառերով արտահայտված լրացումներ [1, էջ 84]: Նման դեպքերում թվում է, թե առկա է կրկնակի հակադրություն, բայց իրականում ստեղծվում է խորքային հակադրություն.

Օրորոցից եմ բերել

Անարցունք լացը նրա,

Եվ ժպիտներն արցունքոտ

Օրորոցից եմ բերել: [7, էջ 250]:

Հականիշները միշտ չէ, որ նույն նախադասության կազմում են լինում: Չափածո խոսքում դրանք կարող են տարբեր տների մեջ հանդես գալ [1, էջ 85]:

Բախտի խորհրդով եկանք-մոտեցանք,

Եվ մոտենալով այնքան հեռացանք,

Որ ետ կանչելու էլ բառ չմնաց:

Բախտի խորհրդով թողինք-հեռացանք,

Եվ հեռանալով այնքան մոտեցանք,

Որ բաժանվելու հնար չմնաց: [5, էջ 71]:

Երբեմն հականիշներին ենք դիմում անվանելու համար այնպիսի հասկացություն կամ երևույթ, որը որոշակի անվանում չունի, ոչ այս է, ոչ այն. միջին օղակ է: Այս դեպքում խոսքի հեղինակը դիմում է միաժամանակ երկու ծայրահեղ նշանակիչների ժխտմանը. դրան նա հասնում է կրկնակի ժխտման միջոցով: «Եզրային» գնահատականները չեզոքանում են, բերվում են հակադրության նշաձողի միջին որակի, միջինացված նորմի [3, էջ 233].

Ոչ կարգին քնել եմ աշխարհում,

Ոչ կարգին արթուն եմ մնացել,

Ոչ տուն եմ ունեցել մի կարգին,

Ոչ կարգին անտուն եմ մնացել: [4, էջ 333]

Առանձնացնենք նաև հականիշների կիրառություններ, որոնց արտահայտած հակադրությունը թույլ է: Սովորաբար այդպես է լինում, երբ հականիշ բառերից մեկը ժխտական, մյուսը հաստատական ձևով է օգտագործված լինում: Հականիշները կապված են լինում միասնության կամ երբեմն էլ տրոհական հարաբերությամբ: [1, էջ 87]

Աի, այս անսեր աշխարհում

Ինչքան սերեր ունեցա:

Ինչքան տերեր ունեցա

Ես այս անտեր աշխարհում: [5, էջ 370]

Թույլ հակադրությամբ գործածություններից առանձնապես ուշագրավն այն է, երբ հականիշներով ոչ թե հակադրություն, այլ ամբողջի գաղափար է արտահայտվում. [1, էջ 87]

Դու հողածին, դու և աստված

Դու և հաղթող, դու և պարտված,

Դու անտակ վիհ, դու և բարձունք,

Դու և ժպիտ, դու և արցունք: [5, էջ 57]

Բանաստեղծությունը վերնագրված է «Մարդ»: Ընդգծված և շարունակող տողերում հանդիպող հակադիր իմաստ արտահայտող հասկացությունների (տնակյաց-թափառիկ, խեղճ ու կրակ-անառիկ, հնամենի բնություն-գալիք) միջոցով բացահայտվում է մարդը՝ որպես հակասական միասնություն, որպես ներհակ ամբողջություն:

«Աշխարհն այնպես լույս ու մթին» բանաստեղծության բոլոր տողերը սկսվում են «Աշխարհն այնպես» արտահայտությամբ, որին հաջորդող հականիշ գույգերի միջոցով (*լույս-մթին, պարզ-խրթին, հանդարտ ու խոր-հոգնածխոր, շիտակ-ծուռ, մեղմ-դաժան, միակտուր-բաժան-բաժան, խենթ-խելոք, մենք ու մերոնք-խորթ ու օտար, մենակ ու լուռ-հաղորդական, ահագարհուր-անօգնական, շոշափելի-անիրական, չվերձանված-հասկանալի*) ստեղծվում է աշխարհի հակասականության ու անտրոսիկի ամբողջության պատկերը [7, էջ 480]:

Հաջորդ օրինակում հականիշների գործածության նպատակը հակադրությամբ այս կամ այն երևույթը, իրողությունը շեշտելը, առանձնացնելն է.

Այս, ինձ ծլել չթողին,

Էլ ուր մնաց կանաչել,

Ծանոթանալ չթողին,

Էլ ուր մնաց ճանաչել:

Ինձ հառաչել չթողին,

Էլ ուր մնաց շառաչել: [4, էջ 248]

Հականիշ բառերի կարևոր գործածություններից մեկն էլ այն է, որ ստեղծում են օքսիմորոն՝ նրբաբանություն (հունարեն oxymoron բառից է, որ նշանակում է սրամիտ անմտություն) [1, էջ 86]: Այս ոճական միջոցով առարկան, երևույթը բնութագրվում են իրենց բովանդակության հակառակ հատկանիշներով, և հենց դրանով էլ խոսքը դառնում է թարմ, ինքնատիպ.

Եվ ինչ է տվել ինձ բնությունը,-

Հավիտյան նորոգ իր հնությունը [5, էջ 106]:

Նորոգ հնություն, բիրտ քնքշանք, վախենալու խիզախություն, տառապանքի ուրախություն, անկրկնելի կրկնություն, ամենագորեղ անգորություն, փոքրիկ մեծություն, համառ հեզություն, կիրթ վայրենություն, ակնթարթային հավիտենություն, անսահման սահման, արցունքոտ ժպիտներ, արցունքոտ ծիծաղ. սրանք տարբեր բանաստեղծություններից դուրս գրված օքսիմորոններ են, որոնք առաջին հայացքից կարող են անտրամաբանական թվալ, բայց իրականում դրանք իմաստին խորություն են հաղորդում: «Հարկավոր չէին» վերնագրված բանաստեղծությունն ամբողջությամբ կառուցվում է օքսիմորոնների միջոցով՝ ստեղծելով ապրած ժամանակի, ձախողված հարաբերության, բաժանումի ցավի ու ավստսանքի տրամադրություն:

Հարկավոր չէին ոչ ինձ, ոչ էլ քեզ

Ոչ իմ անհամեստ համեստությունը,

Ոչ իմ անիմաստ իմաստությունը...[4, էջ 194]

Նույն բանաստեղծության հաջորդ տողերում Սահյանը ստեղծում է տրամաբանորեն անհամադրելի իմաստային միավորների պատկերավոր համադրություն *մտերմական խորություն, հաջողակ ձախորդություն, ինքնիշխան ճորտություն, նզովյալ օրհնություն, անօգնական օգնություն, անդաշնագիր դաշնություն, անջատված միասնություն, անսկեսուր հարսնություն, շիտակ թարսություն, բարդ պարզություն, ընդարձակ նեղություն, մեղավոր անմեղություն, անտիրական տեղ ու տուն, տիրական անտերություն, հաղթանակած պարտություն, պարտված հաղթություն* օքսիմորոնների միջոցով՝ ասելիքին հաղորդելով բովանդակային խորք, թարմություն և նուրբ հեզանք:

Օքսիմորոնից պետք է տարբերել հականիշ բառերի այնպիսի գործածությունը, երբ բնորոշը ոչ այնքան հասկացությունների անհամատեղելիությունն է, որքան փոխադարձ ժխտումը, բացառումը: Նման դեպքերում բառերի կապակցությունների մեջ ակնհայտ է տրամաբանական հակասությունը: Հականիշների այդպիսի կիրառությունը կոչվում է **հակասույթ** [1, էջ 87]: Եթե օքսիմորոն կազմող հականիշ բառերը գերազանցապես որոշիչ-որոշյալի հարաբերությամբ են կապվում, ապա հակասույթի բաղադրիչների կապակցությունը միանգամայն ազատ է և կարող է բազմազան արտահայտություն ունենալ:

...Որ սուտ սերմեր կան ճշմարիտ հողում

Չեմ կարող չասել, որ նախաստեղծման

*Թթխմոր օրվանից ի վեր
Փոքրերը շատ են մեծին չարչարում,*

Ու վատ բաներ կան այս լավ աշխարհում: [5, էջ 32]

Առանձնացնենք հականիշ բառերի ևս մեկ հետաքրքիր ոճական կիրառություն, որտեղ հակադրությունը կառուցված է հակադիր իմաստ ունեցող ոչ թե երկու, այլ երեք հասկացությունների միջոցով՝ ստեղծելով յուրօրինակ աստիճանավորում:

Մի տեղ իշխան ու տեր,

Մի տեղ համեստ հովիվ,

Մի տեղ ճորտ եմ եղել

Մեկին մոտ-մտերիմ,

Մեկին հազիվ ծանոթ,

Մեկին խորթ եմ եղել: [5, էջ 102]

Եզրակացություն: Այսպիսով, հայտնի է, որ Համո Սահյանը մշտապես ընդգծել է բանաստեղծության մեջ տողի, հանգի, անգամ մեկ բառի կարևորությունը: Այս համատեքստում կարևորվում է նաև հականիշ բառերի ոճական նշանակությունը: Սահյանական խոսքարվեստի բացառիկ գրավչության, միտքը, հույզը, ապրումը պոետական խոսքի ու պատկերի վերածելու բանաստեղծական վարպետության անբաժանելի մասերից մեկն էլ, անշուշտ, պայմանավորված է հականիշ բառերի ինքնատիպ գործածությամբ:

Մերթ ոտից գլուխ զարդեր եմ հագնում,

Մերթ այնպես անշուք, պարզ ու անզարդ եմ,

Մերթ քար ու քարափ, մերթ վայրի խոպան,

Մերթ կանաչ անտառ ու ցանած արտ եմ: [4, էջ 287]

Թեմային առնչվող օրինակները շատ են: Առանձնացնելով դրանցից մի քանիսը՝ փորձեցինք ցույց տալ հականիշների ոճական հնարավորությունները:

СТИЛИСТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ АНТОНИМОВ В СТИХАХ АМО САГЪЯНА

Хачатурян А. Г.

В рамках статьи предметом изучения становятся стилистически выраженные возможности антонимов на соответствующих примерах из стихотворений Амо Сагьяна.

Как отмечает профессор С. Мелконян, для определения стилистических закономерностей и правил, особое значение имеют примеры, их разнообразие (1, стр.4). Богатые примеры интересных проявлений стилистических особенностей лексико-семантических групп (синонимы, антонимы, омонимы, омографы) можно найти в стихах Амо Сагьяна.

Цель статьи заключается в изучении антонимов как вида семантической группы, рассмотрение их употребления в художественной речи Сагьяна как способа выражения поэтических эмоций, переживаний и мыслей.

Антонимы- это слова и выражения, имеющие против-положное значение, которые, встречаясь вместе в одном соответствующем отрезке речи, наделяются экспрессивным смыслом и эмоциональными оттенками. Подобраны примеры из творческого наследия Амо Сагьяна, которые являются богатым материалом для изучения стилистических возможностей антонимов.

Основное и важное стилистическое значение антонимов состоит в том, что благодаря их употреблению, в речи создаётся контраст. Оксюморон не является результатом обычных контрастов. Это такое словосочетание, компоненты которого выражают противоположные, часто взаимоисключающие и несовместимые признаки. От оксюморона отличается противоречие. Связь компонентов последнего свободна и может иметь разное выражение.

Лингвистические и словесные (контекстные) антонимы имеют разные стилистические возможности.

Ключевые слова: Амо Сагьян, антонимы, стилистическое значение, стихотворения, выразительность, противоположное значение.

STYLISTIC USE OF ANTONYMS IN HAMO SAHYAN'S POEMS

Khachatryan A. H.

Within the framework of the article, the stylistic expressive possibilities of antonyms become the object of study, based on the examples taken from Hamo Sahyan's poems.

As noted by Professor S. Melkonyan, for the definition of stylistic patterns and rules, examples and their variety are of particular importance. Rich examples of interesting expressions of stylistic features of semantic groups

(synonyms, antonyms, homophones, homographs) can be found in Hamo Sahyan's poems.

The purpose of the article is to study antonyms as a type of semantic group, to study their use in Sahyan's fiction speech as a way of expressing poetic emotions, feelings and thoughts.

Antonyms are words and expressions which have opposite meaning, and found together in the same corresponding segment of speech are endowed with expressive meaning and emotional nuances. Examples selected from Hamo Sahyan's creative heritage are rich material for studying the stylistic meanings of antonyms.

The main and important stylistic value of antonyms is that due to their use contrast is created in speech. The oxymoron is not the result of ordinary contrasts. It is a phrase, the components of which express opposite, often mutually exclusive and incompatible features. An oxymoron differs from a contradiction. The connection of the components of the latter is free and can have different expressions.

Linguistic and verbal (contextual) antonyms have different stylistic values.

Keywords: Hamo Sahyan, antonyms, stylistic value, poems, expressiveness, opposite meaning.

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Մելքոնյան Ս. Ա. Ակնարկներ հայոց լեզվի ոճաբանության: Երևան, «Լույս» հրատարակչություն: 1984: 248 էջ:
2. Եզեկյան Լ. Հայոց լեզու (երկրորդ, վերամշակված հրատարակություն): Երևան: Երևանի պետական համալսարանի հրատարակչություն: 2007: 402 էջ:
3. Հայոց լեզու և խոսքի մշակույթ: Երևան: ԵՊՀ հրատարակչություն: 2016: 512 էջ:
4. Համո Սահյան Երկեր երկու հատորով: Հատոր առաջին: Երևան: «Սովետական գրող» հրատարակչություն: 1984: 392 էջ:
5. Համո Սահյան Երկեր երկու հատորով: Հատոր երկրորդ: Երևան: «Սովետական գրող» հրատարակչություն: 1984: 441 էջ:
6. Համո Սահյան Դադձի ծաղիկ: Երևան: «Սովետական գրող» հրատարակչություն: 1986: 216 էջ:

7. Համո Սահյան Ընտրանի: Երևան: «Չանգակ» հրատարակչություն:
2017: 536 էջ:

Տեղեկություններ հեղինակի մասին

Խաչատրյան Ա. Հ. – դասախոս

Երևանի պետական կոնսերվատորիայի Գյումրու մասնաճյուղ

Էլ. փոստ maghaqyan.a@gmail.com

Ստացվել է խմբագրություն՝ 17.04.2023

Գրախոսվել է՝ 12.07.2023

**ԱՎՆԱՐԿՆԵՐ ՀԱՅԵՐԵՆԻ ՀՆՉՅՈՒՆԱՅԻՆ ՈՃԱԳԻՏԱԿԱՆ ՄՏՔԻ
ՊԱՏՄՈՒԹՅԱՆ. ԴԱԴԱՐ, ՀԱՆԳԱՎՈՐՈՒՄ, ՀՆՉԵՐԱՆԳ
(1950-2020-ԱԿԱՆ ԹԹ.)
Բերբերյան Վ. Տ.**

Հայ ոճագիտական, մասնավորաբար՝ հնչյունային ոճագիտական միտքը առնչվում, սերտորեն հաղորդակցվում է ռուսական ոճագիտական մտքին: Ռուս լեզվաբանության մեջ հնչյունային ոճագիտությամբ զբաղվել են Լոմոնոսովը, Շչերբան, Ավանեսովը, Պանովը և այլք: Հնչյունային ոճագիտության վերաբերյալ ուշագրավ դիտարկումներ ունեն նաև հայ լեզվաբանները:

Հնչյունային ոճագիտությունը արագ ու համակողմանի զարգանում է հատկապես այս վերջին երկու դարերում, և այդպիսի զարգացումը պահանջում է ուշադրություն: Վերջին շրջանի ուսումնասիրություններում մեկնաբանվում է ձայնային սիմվոլիզմը, որի առկայությունը հաստատվել է փորձերի արդյունքներով: Ողջ աշխարհում նոր թափ է ստանում փորձառական հնչյունաբանության բնագավառը: Նորագույն համակարգչային ծրագրերի, մեթոդների, սարքերի շնորհիվ հնարավոր է կարճ ժամանակահատվածում ուսումնասիրել ձայնը, կատարել ձայնային վերլուծության համապատասխան աշխատանքներ, որոնք կարևոր են, մասնավորաբար, հարցի ուսումնասիրության տեսանկյունից:

Հոդվածում ներկայացված են հնչյունային ոճագիտության զարգացման հիմնախնդիրները (1950-2020-ական թթ.): Ժամանակակից հայոց լեզվի հնչյունաբանությունը նկարագրում ու դասակարգում է հայոց լեզվի արդի փուլի հնչյունական համակարգը, բացահայտում լեզվում կատարվող հնչյունական գործընթացները, հնչյունների տարբեր կարգի փոփոխությունները, առաջացման պատճառները, օրինաչափությունները: Ուսումնասիրվել են հայոց լեզվի հնչյունային ոճագիտության մասին գրված կարևոր աշխատանքները, տարբեր

հետազոտություններում առկա դրույթները: Հիմնավոր անդրադարձ է կատարվել հնչյունային ոճագիտության հիմնական բաղադրիչներին՝ դադար, հանգավորում, հնչերանգ՝ մեկնաբանելով հայ և օտարերկրյա լեզվաբանների դրույթները: Մեթոդաբանական հիմք են դարձել եղած տեսական դրույթների համադրումը և վերլուծությունը: Գիտական գրականության նյութը ներկայացված է ժամանակագրական սկզբունքով:

Բանալի բառեր. հնչյունային ոճագիտություն, հնչերանգ, դադար, հանգավորում, հնար, ոճ, կիրառություն:

Ներածություն: Խոսքում հնչյունների գործածությունը դիտարկվում է որպես վերաբերմունքի արտահայտման միջոց. այն կատարում է ոճական-արտահայտչական կարևոր դեր: Հնագույն շրջանից սկսած՝ հնչյունները խմբավորվել են ըստ որևէ բնորոշ հատկանիշի: Հնչյունի (հնչույթի) ոճական նշանակության մասին հայ ոճագիտության մեջ եղել են տարբեր դիտարկումներ: Լեզվաբանները քննել են մի շարք տեսական հարցեր:

Ըստ մեր ձեռքի տակ ունեցած տեսական աղբյուրների՝ ներկայացնենք հայ լեզվաբանների ուշարժան մի քանի դիտարկումներ հնչյունային ոճագիտության հիմնական բաղադրիչների՝ դադարի, հանգավորման, հնչերանգի վերաբերյալ:

Դադար: Ըստ Օքսֆորդի բառարանի՝ խոսքի կամ ինչ-որ բանի կարճ ժամանակով դադարեցումը նախքան շարունակելը կոչվում է դադար [11]: Այն կարևոր նշանակություն ունի հատկապես բանավոր խոսքի արտահայտչականությունը ընդգծելու համար: Դադարը գրավում է ուշադրություն, խոսքը դարձնում հանդիսավոր, շեշտում մտքի ավարտվածությունը:

Ս. Արևշատյանը դադարը դիտարկում է խոսքի «հնչման կուլտուրա» ասվածի հիմնական բաղադրիչ, ավելին՝ առանձնացնում դադարի 5 տեսակ՝ քերականական, տրամաբանական, հոգեբանական, ձևական, ֆիզիոլոգիական: Քերականական դադարները ակնհայտ են գրավոր խոսքում. դրանց տևողությունը որոշվում է կետադրական նշաններով (մինչև՝ 1-4 վրկ): Հոգեբանական դադարը նպաստում է խոսքի պատկերավորմանը: «Խոսքի մեջ հոգեբանական դադարը արտասանած նախկին խոսքի հոգեկան ապրումների դադարն է և նոր հոգեբանական կյանքի ծնունդը» [2, 76]: Լայն չէ ձևական դադարի կիրառման ոլորտը. հիմնականում կիրառվում է բանաստեղծության

մեջ: Այն օգնում է՝ ընդգծելու ոտանավորի չափը: Ֆիզիոլոգիական դադարը կապվում է ֆիզիոլոգիական դրությունների՝ հիվանդության, շնչահեղձության, շփոթվածության, մկանային կաշկանդվածության և այլնի հետ: Օր.՝ փոքրիկ տղան նկատում է շուն, վազում է՝ ճչալով «Մամա՛... մամա՛... շունը...»:

Ֆ. Խլղայանը [5, 80] տարբերակում է շնչառական, ճարտասանական, բացատրության, պատճառի, հակադրության, նախադասության ավարտի, բառերի տրոհման և այլ բնույթի դադարներ՝ նշելով, որ դրանք գրավոր խոսքում արտահայտվում են համապատասխան նշաններով՝ ստորակետ, միջակետ, բութ, վերջակետ, կախման կետեր, բազմակետեր: Ինչպես՝ «Հաղորդավարի՝ մեծ սրահում արտասանած խոսքը...» և այլն:

Այլ աշխատություններում տարբերակվում են իմաստային-շարահյուսական և ռիթմական դադարներ: «Իմաստային դադարները կապվում են նախադասության կամ շարահյուսական ավելի փոքր միավորների (բառակապակցություն, բառ) առանձնացման հետ: (...) Ռիթմական դադարը (որը կարող է համընկնել կամ չհամընկնել շարահյուսականի հետ) նպատակ ունի առանձնանցնելու բանաստեղծության ռիթմական միավորները (տող, կիսատող, անդամ)» [9, 96]:

Հ. Պետրոսյանն [7, 385] արտասանական շղթայում տարբերակում է բացարձակ, միջկանկային, միջհնչաբառային, միջհնչաշարային և այլ դադարներ, որոնք, ըստ էության, նորություն էին:

Հնչյունային ոճագիտության մեջ կարևորվել է, հատկապես, տրամաբանական դադարի դերը. այն օգնում է խոսքը ճշգրիտ ձևակերպելու: Տրամաբանական դադար է տրվում նաև մտքի շփոթից խուսափելու համար: Բառակազմական, մասամբ իմաստային ընդհանրություններ ունեցող բառերի՝ առանց անհրաժեշտ դադարի արտասանությունը հնարավոր է տարընթերցման պատճառ դառնալ, օր.՝ *գործառույթ-գործառնություն-գործառություն, գերադասություն-գերակայություն-գերազանցություն, կասկածալի-կասկածելի, կազմակերպական-կազմակերպչական, փոխարինել-փոխարկել, պաշտոնական-պաշտոնեական* և այլն: Ինչպես բանավոր, այնպես էլ գրավոր խոսքում շփոթություն կարող է ստեղծվել արտասանությամբ մոտ բառերի կամ հարանունների դեպքում: Իմաստային անճշտություն է առաջանում նաև այն դեպքում, երբ իրար հաջորդում են բառեր, որոնցից մեկի վերջը հնչյունական կազմով նույնանում է մյուսի սկզբին՝ հմայիչ չէ-հմայիչ է, հարցեր-հարց էր, վկաներ-վկան էր [4, 58]:

Տրամաբանական ոչ ճիշտ, չհիմնավորված դադարները խոսքը դարձնում են անըմբռնելի և անհիմաստ: Մեծ է տրամաբանական դադարների ազդեցությունը խոսքի, արտասանության, ելույթի, ընթերցանության որակի վրա:

Գաղափարի ձևերից մեկն է համարվում նաև *մասնատումը* (*պարզեցացիան*), որին անդրադարձ են կատարում ժամանակակից լեզվաբանները: Մասնատման ոճական հնարավորությունները պահանջում են նորովի մեկնաբանում:

Այսպիսով՝ եթե նորագույն շրջանի ոճագիտական առաջին աշխատանքերում (ինչպես՝ Ս. Արևշատյան «Հռետորական արվեստի հիմունքներ» և այլն) միայն թվարկվում էին կամ լավագույն դեպքում ամփոփ նկարագրվում դադարի տեսակները, ապա հետագայում դադարը համակողմանիորեն ուսումնասիրվում է որպես հնչյունային ոճագիտության հիմնական բաղադրիչ:

Հանգ: Ըստ «Ոճաբանական տերմինների» բառարանի՝ հանգը չափածո ստեղծագործության տողերի նույն կամ նման հնչյունախմբերով վերջավորվելն է [5, 55]: Այն ծագում է վաղ: Գործածության առաջին օրինակները տեսնում ենք Նարեկացու, Շնորհալու, Ֆրիկի գործերում: Էդ. Ջրբաշյանը գրում է. «Սկզբում հանգերը միապաղաղ էին՝ ամբողջ բանաստեղծության կամ նրա մեծ հատվածների տողերը վերջանում էին միևնույն հանգով, որը համարվում էր վարպետության ցուցանիշ» [9, 174]: Ժամանակի ընթացքում երևան են գալիս հանգավորման տարբեր բանաձևեր:

Պ. Պողոսյանը [8, 123] հավելում է, որ հանգը մի կողմից լեզվի օբյեկտիվ իրողության արդյունք է (նրանում կարևոր տեղ ունի ժողովրդի արտասանական կարողությունը, որը նույնպես օբյեկտիվ երևույթ է, անհատի կամքից անկախ, զարգացող ու փոփոխվող երևույթ), մյուս կողմից էլ արդյունք է լեզվագործածության, որ սուբյեկտիվ երևույթ է (պայմանավորված է խոսողի կամ գրողի նպատակադրված ընտրությամբ):

Ըստ Լ. Եզեկյանի [3, 112]՝ հանգի գեղագիտական ու ոճական արժեքը, նշանակությունը, խոսքի ներդաշնակության համար ավելի պարզորոշ են դառնում, երբ մանավանդ նկատի ենք ունենում նրա այն դերը, որ կատարում է տողերի վերջավորությունը չափածո գործերում: Նա բերում է հետևյալ օրինակը. Այս ձմեռվա պաղ **համբույրով** // Այս եղևնու անուշ **բույրով**, // Հազար ու մի **հրապույրով** // Եկավ Նոր տարին... /Մահյան/

Անգլերենի զարգացման բոլոր շրջաններում հանդիպում ենք տարբեր հանգերի: Սովորաբար տարածում ունեն` ա) ճշգրիտ հանգերը, օր.՝ **might-night**, բ) մոտավոր հանգերը, օր.՝ **flesh - fresh - press**, գ) բաղադրյալ հանգերը, օր.՝ **bottom - forgot** ‘em - shot him, դ) աչքի հանգ. (eye-rhyme), օր.՝ **love - prove, flood - brood** [10, 18]:

Ռուս ոճագիտական մտքի պատմության մեջ հանգի մասին խոսվել է մշտապես: Սկզբնապես հանգը կիրառվում էր անկանոն, ժամանակ առ ժամանակ, և միայն 16-րդ դարում է համակարգված դրսևորվում. Իվան Ֆեդորովի կողմից 1581թ.-ին տպագրված Օստրոգի Աստվածաշնչի նախաբանը համարվում է ամենահին օրինակը. **Всякого чина православный читателю // Господу Богу благодаренье воздаймо яко благодателю. // Сподобил убо нас, аще и напоследок летом, // Познати вою свою с благим ответом. // В се время люто и плача достойно // Ужасается, сие зря, сердце богобойно, // Яких много супостат, яких хищных волков, // Бесовских наваждений, еретических полков...**

17-րդ դարում հանգը դառնում է ռուսերենի չափածոյի կանոնավոր տարր: Կա տեսակետ, որ այն ներթափանցել է լեհական պոեզիայից, քանի որ մեծ է եղել լեհական պոեզիայի ազդեցությունը [12]: Տրեդիակովսկին ռուսական պոեզիա ներմուծեց արևմտաեվրոպական, նախկինում ռուսերենին անհայտ ձևեր, ինչի արդյունքում երևան եկան հանգի տարբեր տեսակներ: Ռուսերենում անհամեմատ ավելի շատ են ոչ ճշգրիտ հանգերը, որոնք հաճախ համեմատվում են ռացիոնալ և իռացիոնալ թվերի հետ: Ռուս հետազոտողների գնահատմամբ՝ գլոբալիզացիան իրականացվել է նաև պոեզիայում, սկսել է գերիշխել ազատ բանաստեղծությունը, և ողջ աշխարհում միայն ռուսական դպրոցն է շարունակում դիմակայել կիրառելի հանգեր:

Այսպիսով՝ հանգն ունի ոճական զգալի դեր. նպաստում է հուզական ներգործության ուժեղացմանը, ստեղծում արտահայտչականություն: Հանգերը բազմազան են իրենց բնույթով, կազմությամբ, տեսակներով: Օր.՝ ռուսերենում և այլ լեզուներում հանդիպում են դաքսիլային, հիպերդաքսիլային հանգեր, որոնց մեջ շեշտվում են տողի վերջից երրորդ, չորրորդ վանկերը: Սրանք բնորոշ չեն հայերենին: Մեր լեզվում քիչ են նաև իզական հանգերը, քանի որ շեշտը գրեթե միշտ ընկնում է վերջին վանկի վրա:

Հնչերանգ: Ըստ շվեյցարացի լեզվաբան Շ. Բալլիի՝ հնչերանգը խոսքի մշտական մեկնաբանն է: Այն ձայնի տոնի, տևողության, ուժգնության, դադարի, տեմպի և այլ բաղադրիչների դրսևորումների

ամբողջությունն է: Ամերիկյան և եվրոպական տարբեր լեզվաբաններ հնչերանգը հիմնականում դիտարկում են որպես միայն մեղեդիի (հիմնական տոն) փոփոխություն: Խոսքի հնչերանգը պայմանավորված է խոսողի հոգեբանությամբ, խոսքի կառուցվածքով, իրադրությամբ, այն բանով, թե ում է ուղղված խոսքը, և այլ երևույթներով [8, 131]: Իսկապես, միևնույն բառը, բառակապակցությունը, արտահայտությունը, նախադասությունը տարբեր հնչերանգով արտասանելիս կարող ենք զանազան նրբիմաստներ արտահայտել, այսպես՝ **Բա նա ուսանող է (ժխտում): Այ նա ուսանող է (հիացմունք): Նա ի՛նչ ուսանող է որ (արհամարհանք): Ա՛յ, նա ուսանող է (հաստատում):** Հնչերանգը նաև ընդգծում է գլխավոր ասելիքը, որը կատարվում է ուժգնության շեշտի միջոցով («Նա ի՛մ ընկերն է»), ձայնի բարձրացմամբ («Ընկե՛րս եկավ»), տևական շեշտով («Ես շա՛տ եմ քեզ կարոտել»): Հնչերանգը խոսքում արտասանական փոփոխություններ է առաջացնում: Հույզերի և զգացումների փոփոխությունների հետ միասին փոխվում է ոչ միայն խոսքի արագությունը, այլև բարձրությունը, ուժգնությունը, տևողությունը, խոսքի կառուցվածքը: Ուժեղ հույզերի ժամանակ խոսքն ստանում է հուզական կառուցվածք. նախադասությունները մեծ մասամբ վերածվում են հարցականի, հրամայականի կամ բացականչականի, հաճախական են դառնում համառոտ և միակազմ նախադասությունները, ինչպես և այն փոփոխություններն ու ձևերը, որոնք կոչված են հույզեր ու զգացումներ արտահայտելու համար [8, 137]: Պ. Պողոսյանի այս դիտարկումները գիտականորեն համոզիչ են:

Ըստ Էդ. Ադայանի [1, 229]՝ հնչերանգը բարդ ամբողջությունն է ձայնային-առոգանական տարրերի, որոնք բաժանվում են հետևյալ կարգերի՝ *շեշտային հնչերանգներ, առոգանական հնչերանգներ, սահմանային-զատական հնչերանգներ*: Լեզվաբանը կիրառում է նաև հատուկ տերմիններ՝ հնչերանգային ամբողջություն, հնչերանգային ավարտվածություն:

Ըստ Հ. Պետրոսյանի [7, 384]՝ հնչերանգը հնչյունաբանական վերահատույթային (առոգանական) միավոր է, որի կադապարում գործառում են մեղեդիականությունը, տեմպը, տակտը, ռիթմը, խոսքերանգը: Լեզվաբանի դիտարկմամբ՝ հնչերանգը գրավոր խոսքում արտահայտելը դժվար է կամ անիրագործելի, այդ պատճառով որևէ տարրն է հատուկ կետադրությամբ արտահայտվում:

Լ. Եզեկյանը [3, 111] խոսքի ոճական բնութագրությունն ամբողջական դարձնելու նպատակով առանձնացնում է արտասա-

նության երեք տարբերակ, որոնք բնութագրվում են խոսքի հստակության, տեմպի տարբերություններով և կոչվում արտասանական ոճեր, այսպես արտասանական չեզոք ոճ, արտասանության ճարտասանական ոճ, արտասանության ազատ ոճ:

Ռուս լեզվաբանության մեջ արտասանական ոճերի հարցը բարձրացրել է Շչերբան 1910-ական թթ.: Նա առանձնացրել է հնչյունական երկու ոճ՝ լրիվ (ամբողջական) և խոսակցական [13]: Ի տարբերություն Շչերբայի՝ Ավանեսովը առանձնացնում է արտասանական երեք հիմնական ոճ՝ գլխավոր, չեզոք, դրանցից տարբեր ուղղություններով ճյուղավորված բարձր, խոսակցական:

Ռուս ժամանակակից հետազոտող Ա. Պ. Ժուրավևի աշխատանքներում զգալի տեղ ունեն ռուսաց լեզվի հնչյունների՝ որպես լեզվական միավորի, արտահայտչականության հարցերն ու խնդիրները: Նա նշում է, որ ամեն մի հնչյուն ստեղծում է, այսպես ասած, տպավորություն. հնչյունները կարող են լինել լավ և վատ, մեծ և փոքր, հարթ և սուր, նուրբ և կոպիտ, կարճ և երկար և այլն: Օրինակ՝ [a]-ի հնչյունական նշանակությունը նկարագրվել է հետևյալ հատկանիշներով. այն է թողնում լավ, համարձակ, թեթև, ակտիվ, պարզ, ուժեղ, գեղեցիկ, վեհ, պայծառ, ուրախ, [ֆ]-ն ունի վատ, մութ, տխուր, վախկոտ, ձանձրալի, հանգիստ հատկանիշներ [14]: Մեր լեզվում նմանօրինակ ուսումնասիրության իրականացումը հնարավորություն կտա բացահայտելու յուրաքանչյուր հնչյունի ոճագիտական բնութագիրը:

Եզրակացություն: Այսպիսով՝ հնչյունային ոճագիտության հիմնական բաղադրիչների՝ դադարի, հանգի, հնչերանգի վերաբերյալ սկզբնապես ներկայացվել են լեզվական մակարդակի սահմանումներ, որոնց հաջորդել են ոճաբանական վերլուծություններ, դասակարգումներ. ունենք հանգավորման տարբեր բանաձևեր, դադարին, հնչերանգին վերաբերող դասակարգումներ: Հարցի քննությունը նույն ճանապարհն է անցել նաև օտար լեզուներում, որտեղ առկա է հարուստ գրականություն՝ ոլորտին վերաբերող: Լեզվի հնչյունների որակի գնահատումը կարևոր երևույթ է: Հնչյունային ոճագիտության հիմնական բաղադրիչներն ունեն միջազգային ճանաչում, հետևապես այս ուղղությամբ հետազոտությունները կարևոր են, հատկապես, հայագիտության զարգացման ուղղությամբ:

**ОБЗОР ИСТОРИИ АРМЯНСКОЙ ФОНЕТИЧЕСКОЙ
СТИЛИСТИЧЕСКОЙ МЫСЛИ: ПАУЗА, РИФМА, ТЕМБР
(1950-Е – 2020-Е ГОДЫ)**

Берберян В. Т.

Армянская стилистическая мысль, в частности фонетическая стилистическая мысль, тесно связана с русской стилистической мыслью. В русском языкознании фонетической стилистикой занимались Ломоносов, Щерба, Аванесов, Панов и другие. У армянских лингвистов также есть замечательные наблюдения о фонетической стилистике.

Фонетическая стилистика развивалась быстро и всесторонне, особенно в последние два века, и это развитие требует внимания. В последних исследованиях интерпретируется звуковая символика, существование которой подтверждено результатами экспериментов. Область экспериментальной фонетики набирает силу во всем мире.

В статье представлены проблемы развития фонетической стилистики (с 1950-х годов до наших дней). Фонология современного армянского языка описывает и классифицирует фонетический строй современного этапа армянского языка, выявляет фонетические процессы, происходящие в языке, изменения разного порядка звуков, причины их возникновения, закономерности. Были изучены работы, написанные о фонетической стилистике армянского языка, положения в различных исследованиях. Обращались к основным компонентам фонетической стилистики: тембр, пауза, рифма. Были интерпретированы наблюдения армянских и зарубежных лингвистов. Методологической основой является сочетание и анализ существующих теоретических положений. Мы постарались представить материал научной литературы в хронологическом порядке.

Ключевые слова: фонетическая стилистика, тембр, пауза, рифма, прием, стиль, употребление.

**MENTIONS FROM A HISTORY OF ARMENIAN PHONETIC STYLISTICS
THOUGHT: PAUSE, RHYME, TIMBRE
(FROM THE 1950s TO THE 2020s)**

Berberyan V. T.

Armenian thinking regarding the phonetic and stylistic senses is related to the Russian stylistic thought. In Russian linguistics, Lomonosov, Shcherba,

Avanesov, Panov and others dealt with phonetic stylistics. Armenian linguists also have remarkable observations about phonetic stylistics.

Phonetic stylistics has developed rapidly and comprehensively especially in these last two centuries, and such development demands attention. In recent studies, sound symbolism is interpreted, the existence of which was confirmed by the results of experiments. The field of experimental phonetics is gaining momentum around the world.

The article presents the problems of phonetic stylistics development (from the 1950s to the present day). The phonology of the Modern Armenian language describes and classifies the phonetic system of the modern stage of the Armenian language by revealing the phonetic processes taking place in the language and the changes in the different order of sounds as well as the reasons for their occurrence, the patterns. We have studied the works related to phonetic stylistics of the Armenian language, the provisions in various studies. Reference was made to the main components of phonetic stylistics: timbre, pause, rhyme. We have interpreted the observations of Armenian and foreign linguists. The methodological basis is the combination and analysis of existing theoretical provisions. We have tried to present the material of scientific literature chronologically.

Keywords: phonetic stylistics, timbre, pause, rhyme, devices, style, usage.

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Աղայան Է. Լեզվաբանության հիմունքներ: Երևան: Երևանի համալսարանի հրատ.: 1987: 736 էջ:
2. Արևշատյան Ս. Հռետորական արվեստի հիմունքներ: Երևան: Հայպետուսմանկհրատ: 1961: 212 էջ:
3. Եզեկյան Լ. Ոճագիտություն: Երևան: Երևանի համալսարանի հրատ.: 2006: 376 էջ:
4. Զաքարյան Հ., Ավետիսյան Յու. Ոճագիտություն, տեքստագիտություն, հայոց լեզվի պատմություն: Երևան: «Զանգակ» հրատ.: 2018: 292 էջ:
5. Խլղաթյան Ֆ. Ոճաբանական տերմինների բառարան-տեղեկատու: Երևան: «Լույս» հրատ.: 1976: 110 էջ:
6. Շահվերդյան Թ. Ոճագիտություն: Երևան: «Լուսակն» հրատ.: 2010: 272 էջ:

7. Պետրոսյան Հ. Հայերենագիտական բառարան: Երևան: «Հայաստան» հրատ.: 1987: 686 էջ:
8. Պողոսյան Պ. Խոսքի մշակույթի և ոճագիտության հիմունքներ, գիրք առաջին: Երևան: Երևանի համալսարանի հրատ.: 1990: 424 էջ:
9. Ջրբաշյան Էդ., Մախչանյան Հ. Գրականագիտական բառարան, Երևան: «Լույս» հրատ.: 1980: 350 էջ:
10. Sachkova E. V. Lectures on English Stylistics. M. MIIT. 2012. 94 p.
11. <https://tinyurl.com/muj8jvmv> (22.06.2023)
12. <https://stihi.ru/2008/01/20/3156> (22.06.2023)
13. <https://shortest.link/kgq3> (11.04.2023)
14. <https://shortest.link/jjeF> (11.04.2023)

Տեղեկություններ հեղինակի մասին

Բերբերյան Վ. Տ. – դասախոս

Երևանի պետական համալսարան,

ՀՀ ԿԳՄՄՆ «ԿՁՆԱԿ»

Էլ. փոստ՝ walter.berberyan@mail.ru

Ստացվել է խմբագրություն՝ 24.04.2023

Գրախոսվել է՝ 28.06.2023

**ԱԶԳԱՅԻՆ ԻՆՔՆՈՒԹՅԱՆ ՈՐՈՆՈՒՄՆԵՐԸ ՄԱՅՔԼ ԱՐԼԵՆ ԿՐՏՍԵՐԻ
«ԴԵՊԻ ԱՐԱՐԱՏ» ՎԵՊՈՒՄ
Գալստյան Ն. Բ.**

Ելնելով ժամանակի մարտահրավերներից, մարդու օտարման խնդրից՝ ընտրված թեման այսօր, քան երբևէ, արդիական է:

Հողվածում ամերիկահայ անգլիագիր գրող Մայքլ Արլեն Կրտսերի «Դեպի Արարատ» վեպ-հուշագրությամբ վեր ենք հանել գրողի՝ իր հայկական արմատներին մոտենալու, ամերիկյան բազմազգ խառնարանում իր տեղն ու դերը ճշգրտելու ինքնաորոնման, ինքնաճանաչման փորձերը, որոնք մի կողմից ազգային ինքնությունը պարզելու մղում էին, մյուս կողմից՝ պատմական խորությամբ ու կտրվածքով հայերին ու Հայաստանը աշխարհի մարդկությանը ծանոթացնելու ցանկություն:

Ազգապահպանության կարևորագույն ազդակը Մայքլ Արլեն Կրտսերի համար արմատներին և երկրին ամուր կառչած լինելն էր: Նա անգլիագիր այն հայ գրողներից էր, որ պատկերեց հայի հոգեբանությունը, կյանքի իրողություններն ու երևույթները, անաչառ ներկայացրեց օտար իրականության մեջ հայի ճակատագրի և կեցության խնդիրները, մշակույթը, դարավոր պատմությունը, հզոր տերությունների կողմնակալ վերաբերմունքը, տվեց ցեղասպանության պատմաքաղաքական, ազգային և բարոյահոգեբանական գնահատականը, դարձավ ցեղասպանության դատապարտման պահանջատերը: Մայքլ Արլեն Կրտսերը, պահպանելով ազգային պատկանելության գիտակցությունը, «Դեպի Արարատ» վեպ-հուշագրությամբ նպաստեց ոչ միայն հայապահպանությանը, այլև հայաճանաչությանը: Որպես օտարներին չձուլվելու կռվան՝ արժևորվեց ազգային ինքնության պահպանումը, գեղարվեստական մտածողության համաձիրում շոշափեց նախնյաց ազգային դիմորոշության հիմնարար ելազձեր:

Բանալի բառեր. ցեղասպանություն, հուշագրություն, ազգային ինքնություն, հայոց պատմություն, ազգային ոգի, դատապարտում, ազգային արմատներ, վկայություն, ազգի ողբերգություն, հիշողություն:

Ներածություն: Ազգային ինքնության, ազգապահպանության յուրահատուկ մոտեցում ենք տեսնում Մայքլ Արլեն Կրտսերի «Դեպի Արարատ» հուշագրական վեպում, որը լույս է տեսել 1975թ.-ին՝ արժանանալով «Ազգային գիրք մրցանակին»: 1977թ.-ին հեղինակի մասնավոր արտոնությամբ գրքի հայերեն թարգմանությունը, որը կատարվել է արևմտահայերեն, առաջին անգամ հրատարակվել է Բեյրութի նախ՝ «Ազդակ թերթում»՝ որպես թերթոն, ապա տպագրվել է առանձին գրքով, Երևանում այն արևելահայ թարգմանությամբ լույս է տեսել 2002 թվականին: Գիրքը անարդար աշխարհի դեմ յուրօրինակ մի բողոք է, գրողը ցավով է նշում, որ Երկիր մոլորակի վրա դժվար է միաժամանակ լինել հայ և երջանիկ լինել:

Հոդվածի նպատակն է Մայքլ Արլեն Կրտսերի արձակ ստեղծագործության ուսումնասիրության միջոցով բացահայտել և արժևորել ազգային ինքնության թեման՝ իր արտացոլումներով և դրսևորումներով:

Ներկա ժամանակներում աշխարհասփյուռ հայության առջև ծառայած նորոյա մարտահրավերների, լինելության բարդ իրավիճակների պայմաններում թեման առավել քան երբևէ, հրատապ է և ունի արդիական հնչողություն:

Մայքլ Արլեն Կրտսերը, լինելով օտար միջավայրի ծնունդ, ներդաշնակված քաղաքակրթության և մշակույթի օտար արժեքներին և չափանիշներին, գիտակից ճիգով փորձում է վերագտնել իր ազգային արմատները: «Հայու այս նորօրեայ տիպարը, - ինչպես իրավացիորեն նշում է Ն. Պերպերյանը, - կամաւոր ընտրութեամբ եւ հանձնառութեամբ կը յայտնագործէ իր հայկականութիւնը» [1, էջ 3]:

Օտար ազգերին չձուլվելու, ազգային հիշողության մեջ ինքնության պահպանման գիտակցությունը պահպանելու նպատակով Արլեն Կրտսերը պատկերում է ինչպես սեփական ազգի, այնպես էլ իր ընտանիքի պատմությունը: Ամեն մի ժողովրդի ինքնության կարևորագույն բաղկացուցիչ մասը նրա՝ ազգային գիտակցությունն ու ինքնագիտակցությունը պահպանող պատմական հիշողությունն է:

«Դեպի Արարատ» վեպում ինքնակենսագրականը շարադրված է պարզ ու բնական, առանց շլացուցիչ տարրերի: Ժանրի մեջ չկա հայտնության միտում. Արլեն Կրտսերն իր պատանեկան հայացքի տակ ներկայացնում է մի ողջ ազգի ողբերգությունը, ազգայինից օտարվածությունը: Ժանրային տեսակետից յուրահատկությունն այն է, որ պատումի մեջ գրողը հավատարիմ է լուսանկարչական ճշտությանը, որն ակնհայտորեն գերադասում է գեղարվեստական հյուսվածքից: Գրեթե ժամանակագրական տարեգրության սկզբունքով են կերտված Անգլիան, Ամերիկան, Երևանը, Կոստանդնուպոլիսը, վարժարանային անմոռաց օրերը, ընկերները, մայրը, հայրը՝ Մայքլ Արլեն Ավագը, հորեղբայրները, դպրոցի տեսուչի կինը, Վ. Սարոյանը, Սարգիսը և վիպական մյուս կերպարները: Հիշողությունների միջից հառնում են կենդանի գծված դրվագային հերոսներ կամ մանրամասներ, որոնք գրողի ճակատագրի հանդեպ ընթերցողին համակում են սիրով ու տազնապաներով: Վեպում գերիշխող են հուշագրական-մեմուարային տարրերը:

Հուշագրության մեջ Արլեն Կրտսերը առաջ է քաշում ազգային ինքնության մի շարք կարևոր խնդիրներ՝ հայր և որդի փոխհարաբերություն, տարագրություն և հայրենիքի որոնում, որոնց վրա էլ դնում է իր շեշտադրումը: «Իր ինքնակենսագրական վեպերում՝ «Տարագիրները», «Դեպի Արարատ»,- գրում է ամերիկացի հայագի գրականագետ Մարգարետ Պետրոսյանը իր «Մայքլ Արլեն Կրտսերը ազատագրում է հորը» հոդվածում,- Արլեն Կրտսերը գործի է դնում իր ընտանիքի անցյալի ոսպնյակները և իր ամերիկյան անցյալը, ինչն էլ օգնում է նրան բացահայտելու իր ճշմարիտ ինքնությունը» [5, էջ 127]:

Կտրված լինելով ազգային միջավայրից, չստանալով հայեցի դաստիարակություն, կրթություն՝ նա իրեն երբեք գտարյուն անգլիացի կամ անգլոամերիկացի չի համարել: «Ինքզինքս ընհանրապես ամերիկացի կը զգայի, կամ թերեւս՝ ժամանակի մը համար անգլո-ամերիկացի, բայց յստակօրէն կար նաեւ պակսող բան մը: Պակսող կամ յաւելեալ բան մը; Սկսայ գիտակցիլ որ ինձի կ'ընկերանայ «հայ ըլլալու» տեսակ մը շուք, զոր ուրիշ մարդիկ երբեմն կը նկատեին, կամ՝ որուն պարագայաբար կ'ակնարկէին, բայց որ հայրս ըսած էր թէ իրականին մեջ գոյութիւն չունէր: Ուստի նաեւ ես կ'ըսէի թէ ատիկա գոյութիւն չունէր» [1, էջ 13]: Խոր ըմբռնումով է մոտենում դառն իրողությանը. հայրը դա արել է հանուն իր բարօրության, հանուն իր բարեկեցիկ ապագայի: Եղեռնից մազապուրծ, հրաշքով Անգլիայում կամ

եվրոպական այլ երկրներում ապաստանած հայ մարդն արժանանում էր արհամարհանքի. օտար երկրում հայ լինել նշանակում էր երկրորդ կարգի մարդ լինել, անտեսված լինել: «Կը թուեր հայ ըլլալը ուներ թեթևօրէն վտանգավոր կամ երկրորդ կարգի բան մը. այլապէս՝ հարս այնքան վճռական չէր ըլլար անկէ անդին անցնելու: Եւ ուստի՝ որդեգրեցի այդ տուեալը ու հետեւեցայ իրեն: Հայերը ուրիշ էին» [1, էջ 14],- գրում է Մայքլ Արլեն Կրտսերը պատանեկան տպավորությունների մասին:

Ինչպէս շատ ու շատ հայեր, այնպէս էլ հայր Արլենը, վախը սրտում, իր մեջ կրելով և հոգու խորքում պահելով պատմական դաժան իրողությունը, փորձում էր շրջանցել այն՝ կամաց-կամաց ընդօրինակելով օտարի վարքուբարքը, սովորույթները, ապրելաձևը, փորձում էր փախչել ինքն իրենից, իր անունից, իր տեսակից, մի խոսքով՝ այն ամենից, ինչը կհիշեցներ 20-րդ դարի եղեռնը: Եվ քանի որ նոր միջավայրը թելադրում էր նոր կենսապայմաններ, կյանքի նոր ռիթմ ու որակ, ուստի որդուն հանուն բարեկեցիկ կյանքի և բարօրության հեռու պահեց հայությունից, ազգային պատմությունից: Այնուամենայնիվ, ապրելու ու գոյատևելու ինչ ձև էլ որ ընտրեր, թաքցներ իր էությունը, թե նահանջեր, միևնույն է, Եղեռնն իր կնիքը պիտի դներ ոչ միայն նրա, այլ նաև հետագա սերնդի ճակատագրի վրա: Այն փոխանցվելու էր սերնդեսերունդ, արտացոլվելու էր մարդկանց առօրյայում, կենցաղում, մարմնավորում էր գտնելու գրականության մեջ: Մայքլ Արլեն Ավագը, ազգայինից նահանջելով, հիշեցնում է Շահնուրի «Նահանջը առանց երգի» վեպի հերոսներ Պետրոսին և Սուրենին: Օտար միջավայրում հարմարվելու, տեղ ու դիրք գտնելու, հանգիստ ու խաղաղ կյանք ունենալու համար Պետրոսը դառնում է Պիեռ, Տիգրան Գույումձյանը՝ Մայքլ Արլեն: Սուրենի նման Արլեն Ավագը ստեղծագործում է օտար լեզվով. դա դեռ ոչինչ, ցավալին այն էր, որ նրանց ստեղծագործություններում ազգային թեմատիկան չէր շոշափվում: Հայր Արլենը անգամ սահմանափակում է իր հարաբերությունները հայրենակիցների հետ, աշխատում էր հնարավորինս հեռու մնալ նրանցից: Արլեն Ավագը փորձում էր ջնջել իր հայկական ինքնությունը, դատապարտում էր իրեն ու իր ընտանիքին տարագրության համար: Նրան զայրացնում էին որդու տված հարցերը Հայաստանի և հայերի մասին. նա ամեն կերպ փորձում էր նրա մեջ սպանել ազգայինը, մոռացության մատնել ժառանգորդաց հիշողությունը, կտրել հայկական միջավայրից, լեզվից, պատմությունից:

«Հայրս կը հարցապնդէի Հայաստանի մասին, բայց ասիկա հազուադէպօրէն կը փորձէի, որովհետեւ ան այնքան զգալիօրէն կը փափաքէր կապ չունենալ նիւթին հետ - փաստօրէն անբարեացակամ կը գտնուէր այնքան պարզութեամբ դրած իմ հարցերուս հանդէպ,- գրում է Արլեն որդին և ավելացնում,-միշտ բան մը կար մեր միջեւ – եւ (ըստ երեւոյթին) անհասկանալի բան մը: Օտարականներ էինք իրարու» [1, էջ 18]:

Հուշագրական վեպում գրողը վկայում է, որ տանը երբ մենակ էին լինում, մայրը հորն անվանում էր Տիգրան: «Ասիկա միակ միջոցն էր, որպէսզի մանուկի տրամաբանութեանս մէջ գիտնայի, թէ հայրս անզիւացիէ մը տարբեր եւ աւելի բան մըն էր: Շատոնց, յետմիջօրէի մը մայրս բացատրեց թէ «հայկական անուն մըն է»» [1, էջ 10]: Արլեն որդուն հետապնդում է «հայ լինելու» սովերը: Հայերի և Հայաստանի մասին նա պատկերացում է կազմում հայկական համայնքների հետ պատահական շփումներով, հայոց եկեղեցում դասախոսություններ կարդալով, Վ. Սարոյանի հետ հանդիպումով, ավելին՝ արմատները ճանաչելու համար սկսում է կարդալ հայ ժողովրդի պատմությանը վերաբերող գրականություն՝ Դարեհի արձանագրությունից, հույն պատմիչների երկերից մինչև եղեռնին վերաբերող վավերագրեր:

1974թ.-ին Վ. Սարոյանի խորհրդով Մայքլ Արլեն Կրտսերը այցելում է Հայաստան՝ տեսնելու նախնյաց հայրենիքը, մոտիկից շփվելու հայերի հետ, ուսումնասիրելու իր ազգի դարավոր պատմությունը, նրա ողբերգական անցյալը: «Ուրախ եմ, որ որոշեցիր ճանչնալ հայերը, - ըսաւ Սարոյեան, - իւենթնալիք ժողովուրդ է: Կամ՝ երբեմն այդպէս կը թուին: Բայց շատ պարզ մարդիկ են: Պիտի ըսեմ քեզի, եթէ կ'ուզես զիտնալ հայերու մասին, պետք է Հայաստան երթաս, կամ ինչ որ կը մնայ անկէ: Պետք է Հայաստան երթաս - Խորհրդային Հայաստան» [1, էջ 57]: «Դեպի Արարատ» Հայաստան, սովորական ուղևորություն չէր, այլ յուրօրինակ էքսկուրս դեպի ավետյաց երկիրն ու պատմությունը, ուր գրողը պետք է վերագտներ իր անցյալի իրական պատկերը, գտներ իրեն հուզող հարցերի («ինչ կնշանակէ հայ ըլլալ», «ինչ էին հայկական հարցերը») պատասխանները և պարզեր իր ազգային ինքնությունը: «Մկիզբէն իսկ զիտէի,- գրում է Արլեն Կրտսերը,- տարօրինակ ճամփորդություն մը պիտի ըլլար: Թո՛ղք մը դէպի անցեալ, ինչպէս եւ թո՛ղք մը դէպի ներկայի խանդավառող բաժինը - թէեւ ինձի համար դժուար էր ճշդել որ ի՞նչ անցեալ եւ որուն ներկան պիտի գտնէի: Ամբողջ կեանքիս ընթացքին, Հայաստան եւ հայերը մաս կազմած էին երազիս մը, անիկա եւ անոնք

հոն էին, տեղ մը, ազատ, գրեթէ անտեսանելի: Հիմա կը ճամփորդէի դեպի երագ: Պիտի կարենայի տեսնել ինչ որ պիտի տեսնէի: Պիտի կարենայի գտնել ինչ որ պիտի գտնէի» [1, էջ 61]:

Միանգամայն ճիշտ է նկատել Դավիթ Գասպարյանը. «Անհայտության առաջ կանգնած մարդը, պատահականորեն իմանալով իր ազգային պատկանելության մասին, որոշում է խորանալ դեպի արմատները, գնալ դեպի Արարատ: Այս դեպքում Արարատը ոչ միայն հայության համար սրբազան սար է, այլև խորհրդանշում է մարդկության նոր դարձը ազգաձուլման մարդահեղեղ - ջրհեղեղից» [2, էջ 8]: Այստեղ՝ Հայաստանում, լինում է հին եկեղեցիներում, տաճարներում, Ծիծեռնակաբերդում, որտեղ վեր է հառնում Եղեռնի հուշարձանը: «Աշխարհի բոլոր հայերը - ասում է Սուրենը Արլենին,- պետք է այցելեն այս յուշարձան, ամեն հայ պետք է գիտնայ թե ինչ կը նշանակե անոր առջև կանգնիլ եւ իր ոսկորներուն մէջ զգալ Հայաստանի ողբերգությունը: Հայերը բնաւ չեն կրնար մոռնալ ինչ որ պատահեցաւ իրենց: Հայերը բնաւ պետք չէ մոռնան: Յեղասպանութիւն մըն էր: Աշխարհի առաջին ցեղասպանութիւն էր» [1, էջ 75]:

Այստեղ՝ հայոց բնօրրանում, Արլեն որդին ուսումնասիրում է իր ազգի պատմությունը, հասկանում, թե որքան դժվար է այս աշխարհում հայ լինելը: Ո՞վքեր են եղել հայերը. ռազմիկներ և զինվորականներ, որ ոչ միայն պաշտպանել են իրենց երկիրը նվաճողներից, այլև մարտնչել են օտար երկրների համար: Ունեցել են իրենց հզոր պետությունը, որը, սակայն, ինչպես նկատում է գրողը, իրենց անխոհեմ քաղաքականության, անմիաբանության պատճառով կորցրել են և դարեր շարունակ գտնվել են այլ պետությունների հպատակության ներքո, երբեմնի ըմբոստ հայր դարձել է հարմարվողական: Հայերը եղել են հմուտ արհեստավորներ, վաճառականներ, ճարտարապետներ, երկրագործներ, վարչարարներ, արվեստի մարդիկ, եղել են հզոր լեռնցիներ, համարձակ, անվախ, գործունյա, որ կարող էին շենացնել իրենց երկիրը, մինչդեռ ծառայել են թուրքին, հպատակվել նրան: Արլեն Կրտսերը պատմական կտրվածքով կարողացել է վեր հանել հայերի հոգեբանության մեջ կատարվող բացասական բոլոր տեղաշարժերը: Գրողը հայերին խիստ քննադատում է իրենց բաժին ընկած ճակատագրի համար: Արլեն Կրտսերի համոզմամբ ցեղասպանության պատճառը ոչ միայն արտաքին գործոններն էին, այլև ներքին՝ պայմանավորված հայերի վարքով, հոգեբանությամբ: Հենվելով պատմական աղբյուրների, ուսումնասիրությունների վրա՝ գրողը պատմաբանի հայացքով փորձում

է ցույց տալ երկու ժողովուրդների թշնամանքի, հակամարտության պատճառները. ըստ գրողի՝ դրանք զուտ կրոնական, մշակութային, քաղաքական և սոցիալ-տնտեսական էին: Միանգամայն ճիշտ է նկատել Արփի Մարտիրոսյանը. «Գրողին միշտ չէ, որ հաջողվել է հաղթահարել պատմական աղբյուրների միջև եղած հակասությունները և առանց գիտակցելու քաղաքական, սոցիալական, տնտեսական գործոնները, դրանք դրել է նույն հարթության վրա՝ թերագնահատելով կամ հաճախ նաև թուլացնելով կրոնականն ու մշակութայինը» [4, էջ 12]: Ցեղասպանության ժամանակ, ըստ Արլենի, քաղաքական շարժառիթը առաջնային դիրք էր գրավել կրոնամշակութայինի նկատմամբ, մինչդեռ քաղաքական և կրոնամշակութային շարժառիթները նույն հարթակում էին: Օտար պատմիչների կողմից գրված պատմական գրքերն ու հոդվածները զերծ չէին անստույգ տվյալներից ու փաստերից և երբեմն խճճում են գրողին, և նա չի կարողանում հավաստի ներկայացնել Ցեղասպանության դրդապատճանները: Առերեսվելով հայոց պատմությանը՝ Մայքլ Արլեն Կրտսերը հասկանում է, թե որքան դժվար է հայ լինել, թե ինչ է նշանակում հայ ըլլալ. «Հայ ըլլալ կը նշանակե պայմաններուն բերմամբ պարտաւորուիլ վեր բարձրանալ կամ վար իյնալ - կամ ամէն պարագայի տակ, եզերքը մնալ - այսպէս ըսուած ազգութեան եւ ստացուածքի հրամայականէն, եւ այսպէս՝ ազատ եղած են սովորական կյանքի մը համար պայքարիլ փորձելու եւ ավելի համեստ երազներ տեսնելու եւ երազներուն հետ կարելի չափով լավ վարուելու» [1, էջ 293]:

Հայոց պատմության իմացությունը, ցեղասպանության իրադարձությունները բոցավառում են Արլեն Կրտսերի ազգային ոգին, ձևավորում ազգային մտածողությունը և մղում դեպի ազգային արմատներ: Անգլոամերիկացի մեծացած գրողը գալիս է այն պարզ եզրակացության, որ «եթէ պոկվեցիր քո սեփական արմատներից, օտարացնող հողմը ցաքուցրիվ կանի քեզ, ու դու կկորցնես մարդկային միայն քեզ հատուկ դիմագիծը: Հայրս փորձեց պոկվել իր հայությունից, - հարցազրույցներից մեկում ասում է Արլեն Կրտսերը, - բայց անգլիացի էլ չդարձավ. չէր կարող դառնալ» [3, էջ 23]:

Վեպն աչքի է ընկնում պատմական փաստերով: Մայքլ Արլեն Կրտսերը Ցեղասպանությունը ներկայցրեց որպես պատմական օբյեկտիվ իրողություն, իստորեն դատապարտեց եվրոպական գերտերությունների կեղծ երեսպաշտությունը, շահախնդիր և անտարբեր վերաբերմունքը:

Հայաստան կատարած ճամփորդությունից հետո Արլեն կրտսերը հաճախ էր մտածում հոր մասին: Կյանքի վերջին տարիներին հայր Արլենին հանգիստ չէր տալիս այն միտքը, որ ինքը կորցրել է իր ազգային ինքնությունը, որը ոչ այլ ինչ է, եթե ոչ հոգեպես մեռնել, և նա իրեն մեռած մարդ էր համարում: Գործած «մեղքը» հանգիստ չէր տալիս նրան, հետապնդում էր ամեն քայլափոխի:

Արլեն որդին, գալով Հայաստան, թոթափում է հոր հոգում ծանրացած բեռը, քավում «մեղքը», մերձենում կեղեքված, տանջված ու բզկտված, բայց իր կենսունակությունը, ազգային ինքնությունը չկորցրած հայ ժողովրդին, դառնում նրա մի մասնիկը:

Մայքլ Արլեն Կրտսերն ազգային ինքնության, ազգապահպանության կարևորագույն հայտանիշն է համարում ազգի պատմության իմացությունը: Նրա «Դեպի Արարատ» հուշագրությունը նման է Ֆրանսագիր Վահե Գողեյի «Հայաստան» և Ռուբեն Մելիքի «Առասպելը հայկական» պոեմներին՝ ժողովրդի պատմության և նրա լինելության իմաստավորման արժարժումներով: Իսկ դա պատահական զուգադիպություն չէ: Այդ ընդհանրության աղբյուրը բխում է հենց հայ ժողովրդի պատմությունից ու նրա իմաստասիրությունից, որ տարբեր ճանապարհներով, բախտի ու կենաց խութերը հաղթահարելով, ծլարձակում, կենսավորվում են որպես ավանդներ օտարագիր հայ գրականության մեջ:

Եզրակացություն: Ելնելով ժամանակի մարտահրավերներից, մարդու օտարման խնդրից՝ Մայքլ Արլեն Կրտսերը փորձել է պահպանել հայի ազգային ինքնությունը, մարդկությանը ներկայացրել հայ ժողովրդի դարավոր պատմությունը, օտար իրականության մեջ հայի ճակատագրի և կեցության խնդիրները, մշակույթը, ցեղասպանության հարցը՝ տալով դրա պատմաքաղաքական, ազգային և բարոյահոգեբանական գնահատականը, դառնալով ցեղասպանության դատապարտման պահանջատերը:

ПОИСКИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В РОМАНЕ МАЙКЛА АРЛЕНА МЛАДШЕГО «ПУТЕШЕСТВИЕ К АРАРАТУ»

Галстян Н. Б.

Исходя из вызовов времени, выбранная нами в качестве темы проблема человеческого отчуждения, как никогда актуальна.

В статье американо-армянского англоязычного писателя Майкла Арлена Младшего «Путешествие к Арарату» мы показываем попытку писателя приблизиться к своим армянским корням, скорректировать свое место и роль в американском многонациональном кратере самопознания, которые, с одной стороны, были толчком к выяснению национального самосознания, а с другой стороны, в исторической глубине и стремлении представить армян и Армению мировому человечеству. Для Майкла Арлена Младшего самым важным порывом сохранения национального стала привязанность к корням и Родине. Он был одним из тех армянских писателей, которые писали на английском языке, изображали армянскую психологию, реалии и явления жизни, беспристрастно представляли проблемы судьбы и существования армян в чужой действительности, культуре, многовековой истории. Предвзятое отношение сильных мира сего ко всему показало историко-политическую, национальную и морально-психологическую оценку Геноцида и стало осуждением всего этого. Майкл Арлен Младший, сохранив сознание национальной принадлежности, мемуарным романом «Путешествие к Арарату» способствовал сохранению армянской нации. Как борьба за неуподобление инородцам ценилось сохранение национальной идентичности, а в комплексе художественного мышления затрагивались коренные очертания исконной национальной направленности.

Ключевые слова: геноцид, мемуары, национальная идентичность, армянская история, национальный дух, осуждение, национальные корни, свидетельство, трагедия нации, память.

THE SEARCH FOR NATIONAL IDENTITY OF MICHAEL J. ARLEN'S NOVEL "PASSAGE TO ARARAT"

Galstyan N. B.

Based on the challenges of the time, the problem of human alienation, the topic we have chosen is more relevant than ever. In the article by the American-Armenian English-speaking writer Michael J. Arlen "Passage to Ararat", we show the writer's attempt to get closer to his Armenian roots, to correct his place and role in the American multinational crater of self-knowledge, which, on the one hand, was an impetus for clarifying national self-consciousness, and on the other hand (in the historical depth and the desire) to introduce the Armenians and Armenia to world humanity. For

Michael J. Arlen the most important impulse to preserve the national was attachment to the roots and the Motherland. He was one of those Armenian writers who wrote in English, portrayed the Armenian psychology, realities and phenomena of life, impartially presenting the issues of the fate and existence of Armenians in a foreign reality, culture, centuries-old history. The preconceived attitude of the powerful of this world to everything showed the historical-political, national and moral-psychological evaluation of the Genocide and became a condemnation of all this. Michael Arlen the Younger, preserving the consciousness of national identity, contributed to the preservation of the Armenian nation with his memoir novel "Passage to Ararat". As a struggle for dissimilarity to foreigners, the preservation of national identity was valued, and in the complex of artistic thinking, the fundamental outlines of the original national orientation were affected.

Keywords: Genocide, memoir, national identity, Armenian history, national spirit, condemnation, national roots, testimony, tragedy of the nation, memory.

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Արլեն Մ. Ճ. Դեպի Արարատ: Պեյրուֆ: 1977: Համագրային Վահէ Մէթեան տպարան: 294 էջ:
2. Գասպարյան Դ. Ցեղասպանության արտացոլումը անգլիագիր հայ գրողների երկերում:// «Հայոց լեզու և գրականություն» ամսագիր: 2014: Թիվ 6(101): էջ 3-15:
3. Կարճիկյան Հ. «Մշտապես դեպի Արարատ»: «Գրական թերթ»: Երևան: 2002: 4 հունիսի: էջ 25-27:
4. Մարտիրոսյան Ա. Մայքլ Արլեն Կրտսերի գեղարվեստական աշխարհը: Երևան: ԵՊՀ հրատ.: 2009: 132 էջ:
5. Bedrosian M. The Magical Pine Ring, Culture and the Imagination in Armenian American Literature. Detroit. Wayne State University Press. 1991. 249 p.

Տեղեկություններ հեղինակի մասին

Գալստյան Ն. Բ. - հայցորդ

ՀՀ ԳՍԱ Մ. Արեղյանի անվան գրականության ինստիտուտ,

ՀՀ ՊՆ ՁՈՒ

Էլ. փոստ՝ hasmikbakurgalstyan@mail.ru

Ստացվել է խմբագրություն՝ 31.03.2023

Գրախոսվել է՝ 05.05.2023

УДК 801.8
DOI 10.54151/27382559-23.1pb-68

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

КОНЦЕПТ «ВОЛГА» В РОМАНЕ ГУЗЕЛЬ ЯХИНОЙ «ДЕТИ МОИ»
Сукиасян К. Т.

Статья посвящена анализу концепта Волги в романе Гузель Яхиной «Дети мои». В русской культуре главным водным топосом является величественная Волга. Образ Волги – своего рода мегаобраз. Эта могучая река воспета многими русскими поэтами и писателями. Тема Волги своеобразно решается и Гузель Яхиной. Ее роман – это объяснение в любви великой русской реке, которая является значимым персонажем произведения, ею он начинается и ею заканчивается. В романе «Дети мои» река представлена в восприятии немцев, которые переехали из Германии в Поволжье еще во времена Екатерины. За полтора века российские немцы полюбили Волгу. Для них она – главная природная сущность, объект поклонения, кормилица, вечный спутник и друг. Роман отразил чувства к реке, которые есть в каждом волжанине. Волга как доминанта русского пейзажа в романе составляет тот структурный элемент, который способствует и помогает писательнице выразить духовные искания героев, их надежды, настроения. Огромная любовь к русской природе у Яхиной сосредоточена на Волге, ее просторах, берегах и, конечно же, на людях, там живущих. В Волге воплощена и философия природы, и социально–этические идеи эпохи. Для всех героев романа Волга–это не только река, но и сама природа, более того, сама жизнь. Весь роман–это возрождение сакрального восприятия реки.

Ключевые слова: Волга, река, Поволжье, Гнаденталь, хутор, берег, немцы, пейзаж, сказки, пословицы, кормилица.

Введение. С самых древних времен в русском национальном художественном мышлении осознавалась взаимосвязь родной природы и человеческого бытия.

В славянской мифологии человек в природе находил живое существо, которое готово было отозваться и на скорбь, и на его веселье. Особенно значимы были вода и водные топасы: река, озеро, море. Реки кормили, защищали, давали человеку здоровье.

Так, Ярославна в «Слове о полку Игореве» в плаче обращается к могучему Днепру, прося защиты для Игоря и его воинов. Она желает полететь «кукушкой по Дунаю», «омочить шелковый рукав в Каяле-реке» и «утереть князю его раны на могучем его теле». [8, с. 408]

В русской культуре главным водным топосом, безусловно, является могучая, величественная Волга. Образ Волги - своего рода мегаобраз. Он вошел в фольклор, быт, культуру и литературу. «... С Волги... начинают Россию. И где нет Волги..., кажется, что нет и России или что Россия там не настоящая», - отмечает Василий Розанов, выразивший мысли, чувства всех россиян. [7, с. 74] Волга не перестает быть образом прекрасным, величественным и загадочным. Первые писатели - Н. М. Карамзин, М. В. Ломоносов, А. Н. Радищев, И. А. Гончаров, А. Н. Островский, кто обратился к образу Волги. Их традиции продолжают современные писатели. Тема Волги своеобразно и неповторимо решается в романе «Дети мои» и молодой российской писательницей Гузель Яхиной.

Яхина выросла на Волге, и ее роман - объяснение в любви великой русской реке, которая является значимым персонажем произведения, ею он начинается и ею заканчивается.

В романе Волга представлена в восприятии немца Якоба Баха, предки которого жили в Германии, может быть, на берегу прекрасного Рейна. Бах - сельский учитель и живет в немецком поселке Гнаденталь в Поволжье. Писательнице интересен феномен поволжских немцев, никогда не живших на этих территориях. Переехали они в эти места по приглашению императрицы Екатерины. Поволжские немцы не ассимилировались, не обрусели, а сохранили свою культуру, нравы, получили автономию. Яхина представляет культурный код немецкого народа, волею судеб оказавшегося в центре России.

Якоб Бах, как и немцы, как и советские люди, попадает в жуткую мясорубку - от революции к коллективизации, раскулачиванию, голоду и репрессиям - и в ней пытается выжить и спасти близких. Частная история «маленького человека» вплетена в широкий исторический контекст. В одном из интервью Яхина признается: «мне важно было создать историю о

маленьком человеке. Об учителе, который в очень зрелом возрасте встречает свою любовь». [13, с. 4]

Бах уединился на хуторе. Этот хутор – не реальный, а сказочный топос, где прошли лучшие годы жизни героя. Никто не верил в существование этого хутора, расположенного на правом берегу Волги, где «горы... неприступны совершенно, нет там ничего, кроме бесконечного дремучего леса». [12, с. 78]

Волга разделила мир надвое. Для Баха мир разделен на правый и левый берега реки, на мир с жизнью магической, волшебной и жизнью обыденной, суровой, порой даже трагической. В волшебном мире Якоб творит, пишет свои сказки, он оказался ходячей фольклорной энциклопедией. Бах знал «песенки и шванки, пословицы и поговорки, прибаутки и присказки». [12, с. 90] Весь этот фольклор на берег Волги был привезен с германской родины еще во времена Екатерины, обращавшейся к предкам Баха словами: «Дети мои».

В своем сказочном мире Якоб Бах счастлив. Он любил и любовался Волгой, где «левый берег переходил в степь, из-за которой каждое утро вставало солнце... Убегали за горизонт поля и бахчи, пестрели как башкирское одеяло.» [12, с. 13] Каждое утро, просыпаясь, Якоб возвращался в обыденный, суровый мир. Это мир ткачей, сапожников, рыбаков, крестьян - свидетелей «года разоренных домов», «года Безумия», «страшного года», который Бах назвал «годом голодных», а «наблюдать с обрыва год Мертвых детей сил не было» [12, с. 108] ни у Баха, ни у гнадентальцев. Многие события в романе вдохновлены немецкими сказками и легендами. «А для меня, - отмечает Г. Яхина, - немецкая сказка – поговорить о советской сказке, которая, как многим в середине 1920-годов казалось, сбывается, а затем выяснилось, что не сбывается или сбывается очень извращенным и жестоким способом... Сказки сбываются жестоко, ужасно и кроваво». [13, с. 3]

Бах вспоминает германский фольклор, записывает и получает за это такое желанное молоко (он один воспитывает новорожденную дочь – Анче). Но партийному начальнику Гофману не нужны традиционные сказки, в которых аккумулирована народная мудрость и выражены боль и страдания людей. Его интересуют сказки, переделанные в угоду изменившимся реалиям. Он словно иллюстрирует распространенный лозунг строителей коммунизма: «сказку сделать былью.» Бах начал писать, а «сказок он помнил так много, что мог бы купить на них целую бочку

молока» [12, с. 240] Якоб понял, чего не хочет слышать комиссар Гофман: никакой религии, магии, никаких чародеев и волшебников – никаких бывших героев, «пусть про них бывшие люди и читают: гимназисточки с офицеришками да дамочки интеллигентские.» [12, с. 240] Бах внял требованиям Гофмана: «...тут тебе и сказка с трудовой моралью, и инструкция по уходу за яблоневым садом: и культурная революция, и агропрос». [12, с. 211]

Жители Гнаденталя с упоением читали его сказки и ждали новые. И Бах, и хуторяне заметили, что сказки сбываются, они вещи. Якоб пытается писать счастливые сказки, избегая всего трагического. Но сказочник не может изменить ход кровавых исторических событий: экспроприацию, коллективизацию, шпиономанию, большую ложь. На волне шпиономании был арестован Бах – человек, обладавший талантом любви к слову. Он потерял возможность говорить и писать. Герой любил, трудился, заботился о своей земле, своем саде, растил детей в безграничной заботе. Воспитанный на сказках, легендах, преданиях, Бах в критические минуты жизни сознательно выбирает Добро и отвергает Зло, делает правильный нравственный выбор. Волга, подобно стене, оберегает героя от невзгод, свалившихся на Баха. Но порой даже великая река не может справиться с тотальным злом. В Волге гибнут люди. Река в своих глубинах хранит память о событиях прошлого, с которыми сталкивается Бах. На дне реки Якоб встречает мертвых людей, животных, затонувшие лодки и баржи. Всех на дне спрятала Волга. Для нее все равны: и «тела юные, молодые, зрелые. Мужские и женские. Старческие и детские. Одетые в робы и дорогие платья, лен и холстину, железо и кожу... все сошлось и слепилось в один неразъемный массив: головы русые, головы черные и седые... . Тела устилали дно Волги». [12, с. 481] Все мгновенно, но вечна Волга, - утверждает писательница.

Бах пытается на дне противиться реке, «но Волгу не преодолеть», и тогда «он растворился в Волге. И вода стала нежной и ласковой и была теперь - как теплое масло, как дыхание, как шелк». [12, с. 483] Якоб на дне реки понял самое главное - «терпеливое милосердие» реки, «накрывающее волной и уносящее течением все дикое, жестокое, варварское». [12, с. 482] Река впитывает в себя все, что видел Бах и что не видел, что было до его рождения. Вместе с рекой течет время, проходят и уходят режимы, меняется власть, люди рождаются и умирают, а река течет постоянно, она неизменна. В романе, как видим, появляется еще одна трактовка Волги.

Образ Волги, ее присутствие ощущается буквально во всех эпизодах романа, образ реки пронизывает все клеточки произведения. Волга, как часть романной структуры, влияет на ход действия. Образ реки помогает писательнице ярче, убедительнее показать внутренние противоречия страны. У Яхиной каждый раз этот образ открывается по-разному.

Мимо немецких поселений несет свои воды Волга. Она объединяет немцев с другими жившими по соседству народами. За полтора века жизни в Поволжье российские немцы полюбили Волгу. Для них она – главная природная сущность, объект поклонения, кормилица, вечный спутник и друг. В одном из интервью Яхина призналась: «Я была удивлена и обрадована это увидеть – узнать в чувствах поволжских немцев свою собственную любовь к Волге. И я написала в романе об этом чувстве большой реки, которое есть в теле каждого волжанина». [14]

Яхина показывает нам, что жизнь людей с детства и до старости неразрывно связана с рекой. В детстве – забавы и игры на реке. Анче – маленькими ручонками тянется к Волге. Она тотчас оставляет игрушки, подходит ближе к Волге: «смотрит на левый берег, едва различимый в июльском мареве, и в глазах ее загорается озорная мысль. (А если упасть на волны и поплыть)». [12, с. 224] Или, «забравшись в лодку, Анче метнулась было на нос и привычно свесила руки за борт, чтобы ловить пальцами кипящие брызги». [12, с. 318]

Взрослых же Волга привлекает всегда удачной рыбалкой. Во время голода она стала кормилицей, спасительницей от смерти. Река во время голода утрачивает свое поэтическое очарование, поход на реку теперь имеет только практическую цель. У взрослых гнадентальцев был очень милый ритуал. Рано утром первым делом они шли к Волге напиться воды до того, «как сесть завтракать и начинать прочие хлопоты». [12, с. 14] И все колонисты любили спеть «что-нибудь громкое, задорное, к примеру, «Ach Wolge, Wolge». [12, с. 15]

Все персонажи общаются с рекой. Волга у Гюзель Яхиной больше, чем просто «предмет природы». Общаясь с нею, персонажи романа исподволь приоткрывают свой характер, чувства, мысли. Река – это смысл их существования, это сама жизнь. У каждого гнадентальца с детских лет воспитано это чувство большой реки и «... где бы он ни находился – в лесу или в степи – организм его может безошибочно определить направление и даже с закрытыми глазами найти дорогу к Волге». [12, с.

185] Волга также была дорогой в большой мир, помогала строить сам хутор (по ней сплавливали лес) и была кормилицей в голодное время.

В устном народном поэтическом творчестве Волга всегда изображалась как кормилица. Народ относился к реке с любовью, называл матушкой, приписывал ей черты, которые ассоциировались с материнским началом: рождением, плодородием, кормлением. В одной песне поется:

«Воспоила – вскормила меня Волга–матушка,
Воспитала меня легка лодочка ветляненка,
Возлелеяли меня мамки – няньки волоны быстрые». [2, с. 77]

Г. Яхина, продолжая фольклорные традиции, представила мощь, силу главной водной артерии России, благодаря которой выживали люди в самые трудные времена.

Значительное число волжских пейзажей в романе причастны к образу главного героя. Вся жизнь Якоба Баха сосредоточена на Волге, ее просторах, ее берегах. Он замечает мельчайшие изменения, происходящие на реке: «Волга то застывала, скованная льдом, то продолжала неспешное течение к Каспию... то, что происходило по всей Волге». [12, с. 397] В романе между героем и рекой выстраивается особый тип отношений. Река может помочь, осчастливить, откликнуться на его чувства, а может изменить его судьбу. Так, Волга уносит детей Баха, оставляя ему лишь звенящую пустоту: «не было ни мыслей, ни чувств. Голова была пуста - как ведро. И тело было пусто». [12, с. 408] Река все дальше и дальше уносила детей от Баха. Движение волн выражают, с одной стороны, чувства и переживания героя, а с другой - скоротечность человеческой жизни и вечность природы и мироздания: «Якоб еще долго смотрел на вечный бег Волги». [12, с. 408] Он слышит величественный ритм волн реки и ему хочется упасть на волны. Бах уверен, что «Волга накроет» его, успокоит и поможет победить страх, поселившийся в его душе. [12, с. 224] Когда ему было страшно, то «его охватывал озноб», и «из всех ощущений оставалось одно-единственное - холод». [12, с. 96] Страшно было, когда на его глазах насиловали любимую жену и он, потрясенный этим, потерял голос, замолчал на долгие годы, страшно было, когда по реке перестали ходить пароходы, не стали в ней ловить рыбу, а «...потянулись эскадры, катера и канонерки, ошестинившись дулами орудий». [12, с. 100] Герой и река ассоциируются в «Детях моих» как единое целое. Для Якоба Волга - воплощение чистоты, правды, доброты и любви. Волга ему настолько

дорога и близка, что только ей может доверить свою Клару: «будь его воля, - рассуждает Бах, - схоронил бы Клару в Волге: лучше быть съеденной рыбами, чем червями». [12, с. 199] В романе переплетены тема смерти и тема реки. Тема Волги приобретает трагическое звучание.

В легендах, преданиях Волга и другие реки предстают в образе людей. Волга описана как самостоятельное и живое существо. Она фигурирует вместе с другими реками. Мотив подобных преданий один: реки спорят, кто быстрее, кто сильнее. В качестве соперников или соперниц Волги называли разные реки. В одном из преданий в соперничестве участвуют не две, а три реки: брат Днепр и сестры Волга и Двина. Прежде они были людьми, рано осиротели, долго скитались по свету «и придумали, наконец, пойти по белу свету и разыскать для себя такие места, где бы можно было разлиться большими реками., ходили три года, разыскали место и приостановились все трое ночевать в болотах». [2, с. 33]

Сестры оказались хитрее, и поэтому, как только брат уснул, они двинулись в путь и заняли самые лучшие места и потекли реками. Поутру проснувшийся брат обнаружил, что его обманули, он кинулся в погоню, но догнать сестер не смог. В другой легенде соперницей Волги выступает ее сестра Вазуза. Сестры спорят, кто глубже и полноводнее. Волга оказывается быстрее и принимает воды Вазузы к себе, неся ее к Каспийскому морю. Волга оказывается достойнее и лучше Вазузы, которая пыталась обхитрить сестру. Она наделяется положительными качествами, выступает образцом нравственности, а Вазуза служит примером недостойного поведения. В результате это неправильное поведение явилось причиной ее проигрыша.

В «Детях моих» Волга также одушевлена, ей приписываются человеческие качества. Волга то «зияет черными трещинами», то «набухает горбами тертого льда», то «пытается вздохнуть», то «шевелилось разбухшее от талых вод тело Волги». [12, с. 203]

Она может быть опасной и тревожной: «Вдруг Волга начала бурлить» или «Не унимается Волга, заволновалась пуще прежнего». [12, с. 71]

В романе встречаются примеры типологической общности между описанием писательницей Волги и народным представлением о реке. Мощною рекой выступает Волга и у Яхиной. Она грозная и неприветливая и «... тогда рыбаки терпеливо ждут, когда мамка-Волга утихомирится вконец». [12, с. 145]

Первое, на что обращаешь внимание, читая роман, это то, что писательница создает разные лики реки. Мы видим Волгу молчаливую, таинственную, холодную, но чаще ясную, сияющую: «Волга простиралась... - ослепительно синяя, сияющая, вся прошитая блестками полуденного солнца, от горизонта и до горизонта». [12, с. 40]

Не скупился автор на выразительные средства, рассказывая о родной реке. Поражает обилие эпитетов: тихая, смиренная, синяя, темно-голубая, изумрудно-черная, заснеженная. Вода в реке прозрачная, холодная, тихая, серебристая. Волга представлена в романе в разное время года. Так, «... дубы и клены - шершавые на ощупь, стволы пахнут весенней влагой, морщинистая кора кое-где прострелена зелеными листьями. Вот и тропа, еще хранящая их утренние следы, - прямая, ведет к берегу. Да и сама Волга - вот она, рукой подать, уже блестит меж коричневых древесных спин». [12, с. 56] А осенью, «когда степь выцвела и поседела от солнца, а леса на правом берегу вспыхнули рыжим и багряным... лед на реке встал в ноябре... Волга, и небо над ней стояли чистые, и тихие». [12, с. 100-101] Зимой «снег нетающим одеялом лег на степь и лес, а Волга покрылась пятнами первого льда». [12, с. 221]

Красота, мощь и непредсказуемость реки представлена также в одном из древнейших фольклорных жанров – в пословицах, которые всегда придавали речи выразительность и образность: «Кануть в Волгу», «Таскать воду в Волгу», «В тазу Волгу переплыл», «Много воды утечет в Волге», «Когда Волга вверх потечет», «Все реки текут в Волгу». [12, с. 171] Прочитав пословицы, записанные Бахом, Гофман оценил их высоко: «Прелесть какая... Волга – это замечательно, это очень даже правильно». [12, с. 171]

Пословицы как «сгусток мудрости» древних, как поколениями проверенный опыт для Яхиной становятся инструментом моделирования художественной картины мира.

Исторически сложившийся уклад жизни во многом предопределен местом действия. Так, в «Детях моих», с одной стороны, Волга с крутыми берегами и Поволжьем, а с другой - громоздилась над рекой могучими горами и падала в воду отвесно, как срезанная ножом». [12, с. 165] Это и география романа и указания автора на главный пейзаж ее книги.

Заключение. Итак, Волга как доминанта русского пейзажа в романе «Дети мои» составляет тот структурный элемент, который способствует и помогает читателю понять духовные искания героев, их надежды,

настроения, наконец, силу любви. Огромная любовь к русской природе у Яхиной сосредоточена на Волге, ее просторах, ее берегах, и, конечно же, на людях, там живущих. В Волге воплощена и философия природы, и социально-этические идеи эпохи. Для всех героев романа Волга—это не только река, но и сама природа, более того - сама жизнь. Весь роман – это возрождение сакрального восприятия реки.

**«ՎՈՂԳԱ» ՀԱՄԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆԸ ԳՈՒԶԵԼ ՅԱԽԻՆԱՅԻ
«ԻՄ ԵՐԵԽԱՆԵՐԸ» ՎԵՊՈՒՄ
Սուքիասյան Կ. Տ.**

Հոդվածը նվիրված է Գուգել Յախինայի «Իմ երեխաները» վեպի «Վոլգա» հասկացության վերլուծությանը: Ռուսական մշակույթում ջրի հիմնական թոնիրն է վեհաշուք Վոլգան: Վոլգայի պատկերը մի տեսակ մեզա-պատկեր է: Այս հզոր գետը փառաբանվում է ռուս շատ բանաստեղծների և գրողների կողմից: Վոլգայի թեման յուրահատուկ կերպով լուծել է Գուգել Յախինան: Նրա վեպը ռուսական մեծ գետի հանդեպ սիրո բացատրությունն է, որը գործի նշանակալի կերպար է, որով այն սկսվում և ավարտվում է դրանով: «Իմ երեխաները» վեպում գետը ներկայացվում է գերմանացիների ընկալմամբ, ովքեր Գերմանիայից տեղափոխվել են Վոլգայի շրջան Եկատերինայի ժամանակ: Մեկուկես դար շարունակ ռուս գերմանացիները սիրահարվել են Վոլգաներին: Նրանց համար նա է հիմնական բնական էությունը, պաշտամունքի առարկան, կերակրողը, հավերժական ուղեկիցն ու ընկերը: Վեպն արտացոլում էր գետի հանդեպ զգացմունքները, որոնք գտնվում են յուրաքանչյուր վոլժանի մեջ: Վոլգան՝ որպես ռուսական լանդշաֆտի գերիշխողը, վեպում կառուցվածքային տարրն է, որը նպաստում և օգնում է գրողին արտահայտել հերոսների հոգևոր որոնումները, նրանց հույսերը, տրամադրությունները: Յախինայի մեծ սերը ռուսական բնության հանդեպ կենտրոնացած է Վոլգայի, նրա ընդարձակումների, բանկերի և, իհարկե, այնտեղ ապրող մարդկանց վրա: Վոլգան մարմնավորում է ինչպես բնության փիլիսոփայությունը, այնպես էլ դարաշրջանի սոցիալ-էթիկական գաղափարները: Վեպի բոլոր հերոսների համար «Վոլգա»-ն ոչ միայն գետ է, այլ նաև բնություն, առավել ևս՝ հենց կյանք: Ամբողջ վեպը գետի սրբազան ընկալման վերածնունդն է:

Բանալի բառեր. Վոլգա, գետ, Վոլգայի մարզ, Գնադենտալ, ագարակ, առափնյա, գերմանացիներ, բնապատկերներ, հեքիաթներ, ասացվածքներ, թաց դայակ:

THE CONCEPT OF THE "VOLGA" IN THE NOVEL "MY CHILDREN"
BY GUZEL YAKHINA
Sukiasyan K. T.

The article is devoted to the study of the concept of the "Volga" in Guzel Yakhina's novel "My Children". In Russian culture, the main water topos is the majestic Volga. The image of the Volga is a kind of mega-image. This mighty river is glorified by many Russian poets and writers. The theme of the Volga was peculiarly described by Guzel Yakhina. Her novel is an explanation in the love for the great Russian river, which is a significant character of the work, with which it begins and ends with it. In the novel "My Children", the river is presented in the perception of the Germans who moved from Germany to the Volga region in the time of Catherine. For a century and a half, Russian Germans fell in love with the Volga. For them, she is the main natural entity, the object of worship, the breadwinner, the eternal companion and friend. The novel reflected the feelings for the river, that are embodied the native dwellers of the Volga region. The Volga- as the dominant of the Russian landscape in the novel is the structural element that contributes and helps the writer to express the spiritual searches of the heroes, their hopes, moods. Yakhina's great love for Russian nature is focused on the Volga, its expanses, banks and, of course, on the people living there. The Volga embodies both the philosophy of nature and the socio-ethical ideas of the era. For all the heroes of the novel, the Volga is not only a river, but also nature itself, moreover, life itself. The whole novel is a revival of the sacred perception of the river.

Keywords: Volga, river, Volga region, Gnadental, farm, coast, Germans, landscape, fairy tales, proverbs, wet nurse.

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьев А. Н. Славянская мифология. М.: «Эксмо». 2008. 520 с.
2. Дворецкова К. И. Волга в песнях и сказаниях. Саратов, «Саратовское областное издательство». 1937. 176 с.

3. Кожина Т. Н. Волга как прецедентный знак русской культуры. Волгоград, 2002. 276 с.
4. Легенды о Волге интернет ресурс http://edc-samara.ru/~volga/ch2/ch2_2/ch2_2.htm (02.03.2023)
5. Пропп В. Я. Мифология сказок. Питер, «Лабиринт». 2021. 256 с.
6. Розанов В. В. Русский Нил. М., «Республика». 2003. 112 с.
7. Русские народные загадки, пословицы, поговорки. (Сост; Круглов. Ю.Г.) М.: «Просвещение». 1990. 335 с.
8. Слово о полку Игореве. М.: «Детгиз». 1979. 637 с.
9. Топоров В. Н. Еще раз о названии Волга. М.: «Наука». 1991. 160 с.
10. Никольский В. А. Природа и человек в русской литературе 19в. Калинин, «Калининский гос. ун-т.» 1973. 89 с.
11. Фольклор. Поэтическая система. М.: «Наука». 1977. 336 с.
12. Яхина Г. «Дети мои». М.: «АСТ». 2018. 487 с.
13. Яхина Г. «Мне не хотелось делать Зулейху 2». <https://www.livelib.ru/news/post/34578-mne-ne-hotelos-delat-zulejhu-20-guzel-yahina-o-totalnom-diktante-i-novom-romane> (04.03.2023)

Сведения об авторе

Сукиасян К. Т. — кандидат филологических наук, доцент

Ширакский государственный университет

Эл. почта: haso.s@mail.ru

Поступила в редакцию 03.04.2023

Прошла рецензию 07.07.2023

**ՓԱՍԻԱՆՆԵՐ ՈՒ ԱՍԵՐ ՄԿՅՈՒԹԱԿԱՆ ՑԵՂԵՐԸ ՀԱՅԿԱԿԱՆ
ԼԵՌՆԱՇԽԱՐՀՈՒՄ ԵՎ ՄԻՋԻՆ ԱՍԻԱՅՈՒՄ
Խորիկյան Հ. Գ.**

Քսենոփոնի տեղեկությունները Հայաստանի էթնիկական կազմի մասին բազմիցս են քննվել մասնագիտական գրականության մեջ, և ուսումնասիրողները հաճախ հակադիր կարծիքներ են հայտնել Հին Հայաստանի էթնոաշխարհագրական իրողությունների վերաբերյալ: Այս հարցերին անդրադարձել ենք նաև մենք, ինչը թույլ է տվել քննության առնել նաև Ստրաբոնի տարակարծությունների տեղիք տված մի տեղեկությունը:

Հին աղբյուրների քննությունը ցույց է տալիս, որ իրանական փասիաններ կոչված ցեղի մի հատվածը բնակվել է ներկայիս Արևմտյան Վրաստանի Փոթի քաղաքի շրջակայքում, իսկ հայաստանյան փասիանները տեղադրվում են Երասխ գետի վերին հոսանքի և Ուղթիս գետի ակունքների շրջանում: Հյուսիսում փասիանների գոյությունը ցույց է տալիս, որ Հայաստանում հաստատված փասիանները շարժվել էին Կովկասից և, ըստ երևույթին, սկզբնապես հաստատվել Անփայտ Բասեանում և աստիճանաբար տարածվել դեպի հարավ՝ Բասեան, և հաստատապես իրենց անունը պահպանում են գավառանվան մեջ:

Սկյութական ցեղերն իրենց արշավանքների ճանապարհին հաստատվել էին նաև Հայաստանի տարբեր հատվածներում՝ փասիանները՝ հետագա Բասեան, իսկ աս կոչված սկյութները՝ Ասեաց փոքր գավառներում: Ընդ որում՝ Ստրաբոնի հիշատակած ասիական ասերին ու փասիաններին կարելի է համարել Հայաստանում հիշատակված ասերի ու փասիանների միջինասիական ճյուղը: Ե՛վ Քսենոփոնի, և՛ Ստրաբոնի տեղեկություններում կարևորն այն է, որ նշված ցեղերը հիշատակվում են կողք կողքի, գրեթե նույն անուններով և համարվում են սկյութական ժողովուրդ:

Սկյութական արշավանքների ժամանակ Հայկական լեռնաշխարհում հաստատված սկյութական ասեր և փասիաններ ցեղերն արդեն մ. թ. ա. V դարի վերջին ձուլվել էին հայերին և իրենց անունը պահպանել էին սուկ աշխարհագրական անվանումների մեջ:

Ինչ վերաբերում է միջինասիական ասերի ու պասիանների մասին Ստրաբոնի տեղեկությանը, ապա սրանք ևս սկյութական ցեղեր են եղել, և նրանց մի հատվածը բնակվել է Հայաստանում, Արևմտյան Վրաստանում ու Հյուսիսային Կովկասում:

Բանալի բառեր. Հայաստան, հայեր, փասիաններ, Փասիս գետ, Քսենոփոն, Ստրաբոն, սկյութներ, իսալդայներ, ասեր, պասիաններ:

Ներածություն: Հայ և օտարալեզու մասնագիտական գրականության մեջ խնդրո առարկա հարցերի վերաբերյալ կան տարբեր տեսակետներ, որոնք երբեմն աչքի են ընկնում խիստ հակադիր մոտեցումներով: Խնդրո առարկայով զբաղված հետազոտողների տեսակետներին մանրամասն կանդրադառնանք քննության ընթացքում, չնայած պետք է նշենք, որ ուսումնասիրողներից Բ. Հարությունյանն է առավել ամբողջական զբաղվել հայաստանյան փասիանների ու ասերի տեղադրության ու էթնիկական նույնականացման հարցերով:

Եթե հայ հետազոտողների պարագայում Հին Հայաստանի էթնիկական կազմի խնդիրները քննվել են հայ ժողովրդի կազմավորման տեսությունների տեսանկյունից, ապա, օրինակ, վրացական պատմագրության մեջ բնիկ հայկական տարածքներն ընդգրկվել են վրաց ժողովրդի ձևավորման սահմաններում՝ նենգափոխելով հայոց հին պատմության իրողությունները: Հետևաբար, գոնե այս առումով ցանկացած նոր ուսումնասիրություն արդիական է և հավուր պատշաճի պատասխան է հայոց հին պատմությունը կեղծողներին:

Անշուշտ, հոդվածի գիտական նորույթն այն է, որ մեր եզրակացությունները նոր լույսով կհաստատեն Հին Հայաստանի պատմական զավառներում հայերի վաղնջական առկայության իրողությունը, իսկ Միջին Ասիայի պասիանների և աս[ի]ների հետ հայաստանյան փասիանների ու ասերի նույնացումը թույլ կտա նոր լույսով քննել Արևմտյան Վրաստանի, Հյուսիսային Կովկասի և Միջին Ասիայի էթնիկական պատմությունը: Ուստի, մեր նպատակն է սկզբնաղբյուրների անաչառ վերլուծությամբ և լեզվական նյութի քննությամբ ցույց տալ, որ սկյութական ցեղերի տեղաշարժերը

չփոփոխելով հայաստանի ժողովրդագրական պատկերը, քանի որ հնդեվրոպացի սկյութները ձուլվեցին տեղաբնիկ հայերին:

Հայաստանյան փասիանները և առ սկյութները: Փասիանները, որոնց մի հատվածը բնակվել է ներկայիս Արևմտյան Վրաստանի Փոթի (իմա՝ Փասիս) քաղաքի շրջակայքում, եղել են իրանական ցեղ, և նրանց անունը մ. թ. ա. V դարում հնչում էր, ըստ երևույթին, Վասեան և դեռևս չէր վերածվել Բասեանի (Ժամանակակից Փասինը) [12, էջ 70-72]¹: Եթե Հայաստանում հաստատված փասիանների պարագայում այս բացատրությունը հավանական է, ապա Փասիս քաղաքի շրջանում հաստատված փասիանների դեպքում այդ տեսակետն արդեն որոշակիորեն խոցելի է դառնում, քանի որ հյուսիսային և հարավային փասիանների ցեղանվան ստուգաբանության համար պետք է փնտրել լեզվական ընդհանուր օրինաչափությունից բխող անուն: Ըստ էության, հազիվ թե հայերենի հնչյունական փոփոխություններով ևս փասիանների անունը Հյուսիսային Կովկասում ուշ ժամանակներում հնչեր բասեան (մանրամասն տե՛ս ստորև):

Քսենոփոնից առաջ Փասիս գետը և քաղաքը հիշատակում են, օրինակ, Սկիլաքս Կարիանդացին և Հերոդոտոսը [37, էջ 260; 13, I, 2; 104; II, 103; IV, 37, 38, 45, 86; VI, 84], ինչն առնվազն խոսում է այն մասին, որ փասիանները գոնե հետագայի Ռիոն գետի ստորին հոսանքի շրջանում ավելի վաղ էին հաստատվել: Օրինակ, Հերոդոտոսի տեղեկություններից մեկում կարդում ենք, որ սկյութները մտածում էին Մեդիա ներխուժել Փասիս գետի հոսանքով [13, VI, 84]²: Այսինքն՝ սկյութական էթնիկական տարրի առկայությունը Փասիսի հոսանքի շրջանում հաստատվում է նաև աղբյուրներով: Սակայն պետք է նշենք, որ Հերոդոտոսի ոչ մի տեղեկությունում Փասիս գետը չի կարող նույնանալ հայկական Երասխին:

Բ. Հարությունյանը հայաստանյան փասիաններին տեղադրում է Երասխ գետի վերին հոսանքի և Ուղթիս գետի ակունքների շրջանում [12, էջ 70]: Սակայն փասիանները տարածվել են նաև Երասխ գետի աջ ափին և պետք է զբաղեցրած լինեին ավելի մեծ տարածք, ինչպես բուն

¹ Հ. Աճառյանը նշում է անհայտ ծագմամբ Բասիանե իգական անունը (1, էջ 383), որը թերևս կապված է Բասեան գավառանվան հետ: Ներկայումս էլ հանդիպում է Բասեն իգական անձնանունը:

² Ս. Կրկյաշարյանի կողմից Փասիսի նույնացումը հայկական Արաքսին սխալ է [13, էջ 608], քանի որ Հերոդոտոսը նշում է սկյութների արշավանքի երթուղու միայն սկզբնակետի մասին:

Բասեանը, այնպես էլ Անփայտ Բասեանը՝ Վանանդը: Հյուսիսային փասիանների և Փասիս-Ռիոն գետի ազդեցությամբ էլ հույները Երասխն անվանում են Փասիս³: Հյուսիսում փասիանների գոյությունը ցույց է տալիս, որ Հայաստանում հաստատված փասիանները շարժվել էին Կովկասից և, ըստ երևույթին, սկզբնապես հաստատվել Անփայտ Բասեանում և աստիճանաբար տարածվել դեպի հարավ՝ Բասեան, և հաստատապես իրենց անունը պահպանում են գավառանվան մեջ: Տեղին է նշել, որ Փասիս կոչվել է նաև Ճորոխ գետը, որը գտնվել է ասիական Սկյութիայում [29, էջ 314; 30, էջ 732-733]⁴, այսինքն՝ Երասխի վերին հոսանքից հյուսիս՝ Ճորոխի ավազանում, սկյութների առկայությունը հաստատում են տարբեր հեղինակներ: Պատահական չէ նաև, որ անտիկ պատմագրության մեջ Կողքիսը տեղադրվել է Սկյութիայում [29, էջ 306], ինչը խոսում է ոչ թե տեղական բազմաթիվ ցեղերի հավաքական ամբողջությունը ցույց տալու, այլ հենց սկյութական էթնիկական տարրի լուրջ առկայության մասին:

Փասիանների երկրից դուրս գալուց հետո հույները երեսուն և հինգ փարսախս (շուրջ 200 կմ) անցնում են տառխների երկրով [19, էջ 101]: Տառխների և փասիանների սահմանը ձգվել է Մեծբաց լեռներից հյուսիս՝ Կարմիր-Փորակ լեռներից արևմուտք: Տառխները հետագա Տայքի բնակիչներն էին, իսկ նրանց երկիրը սեպագիր արձանագրությունների Դայաենի-Դիաուխի երկիրն է [34, էջ 26-42]: Ուսումնասիրողների կարծիքով՝ Դիաուխին ընդգրկել է ներկայիս Էրզրում քաղաքի շրջանը և Եփրատի (Կարասու) վերնագավառը [34, էջ 27; 32, էջ 424] և, հնարավոր է, Աբունի-Հավնունիքը (ծայրահեղ դեպքում նրա արևմտյան մասը) [20, էջ 70-71]: Ելնելով այն իրողությունից, որ Հերոդոտոսը Եփրատի ակունքները տեղադրում է Հայաստանում [13: I, 180], ուրեմն Դիաուխիի տարածքը համարված է Հայաստան, իսկ Քսենոփոնի մոտ էլ փասիանների և տառխների երկրները Հայաստան են: Հավանաբար, Բասեանում և Անփայտ Բասեանում փասիանների հաստատվելուց հետո տառխները հետ էին քաշվել հյուսիսային ուղղությամբ և, ըստ էության, Դիաուխիի և Տայքի միջև բացարձակ նույնացում չի կարող

³ X դարում Կոստանդին Ծիրանածինը Երասխ-Արաքսն անվանում է Ֆասիս, Բասեան գավառը՝ Փասիան [9, էջ 14-16, 17-18]: VI դարի բյուզանդացի պատմիչ Մենանդրոսը Բասենը (Բասեան) հիշատակում է Βασσιανή անվանաձևով [52, էջ 166]:

⁴ Ա. Լեբեղևը մանրակրկիտ վերլուծությամբ ցույց է տալիս կովկասյան բազմաթիվ անունների հնդարիական ստուգաբանությունը: Օրինակ, Փասիս գետի անունը բխեցնում է *bhās-* «փայլել, շողալ» բառից [30, էջ 751]:

լինել, օրինակ նաև, Եփրատի վերնագավառը ավելի ուշ գտնվում էր աշխարհացույցյան Բարձր Հայք աշխարհի կազմում:

Հետաքրքիր է Քսենոփոնի այն տեղեկությունը, որ, այսպես կոչված, հայաստանյան փասիաններից առանձին գոյություն է ունեցել փասիանների մի հատված ևս, որը բնակվել է Արևմտյան Վրաստանի Փասիս (ներկայիս Փոթի) քաղաքի շրջանում [19, էջ 129]: Հավանական է, որ փասիանները եղել են իրանական ցեղ, որի «ան» վերջավորությունն իրանական հոգնակիակերտն է, և հույները չեն հասկացել այդ հանգամանքը: Ցեղի անունը փասի է, որի վրա հույներն ավելացրել են «Շ» վերջավորությունը՝ քաղաքն անվանելով Փասիս [12, էջ 70]⁵: Նշենք նաև, որ փասիանները ժամանակին բնակվել են նաև ներկայիս կարաչայների և բալկարների զբաղեցրած տարածքում, ու սկսած XIV դարից՝ բասիանի էթնոնիմը, XVII-XVIII դարից՝ Բասիանիի վարչական տարածքը Դիգորի հարևանությամբ հանդիպում են վրացական աղբյուրներում: 1745 թվականի ռուսական ատլասի քարտեզում բասեան ժողովուրդը հիշատակվում է Չերեք գետի վերին հոսանքի շրջանում՝ օսերի և լեչխումցիների հարևանությամբ, ընդ որում՝ նրանց թյուրքալեզու լինելը XIV-XV դարերում կասկածելի է [12, էջ 71; 21, էջ 94, 96-97]⁶:

Շարունակելով տառիների երկրից հունական գորաբանակի երթուղու նկարագրությունը՝ նշենք, որ հույները դուրս են գալիս Հայաստանից և մտնում խալյուբների երկիրը [8, էջ 120; 6, էջ 3-15]: Մակայն բնական պայմանները թույլ չեն տալիս հույներին խալյուբների երկրով՝ Կղարջքով, դուրս գալ Սև ծով, և նրանք խալյուբների երկրից հարկադրված անցնում են Հարպասոս գետն (իմա՝ Ճորոխը) ու մտնում սկյութենների երկիրը և նրանց երկրով ընթանում «չորս կայան՝ քսան փարսախս՝ հարթավայր տեղերով դեպի գյուղերը, որոնցում մնացին երեք

⁵ Բասեան/ք գավառանվան մեջ -եան/ք-ը կապում են ուրարտական -iani վերջավորության հետ, օրինակ Abiliani-Աբեղեանք և այլն [16, էջ 147], սակայն իրանական վերջավորության դեպքում էլ հայերեն -եան/ք զարգացումը ևս հնարավոր էր, և նույնիսկ հնարավոր է, որ Քսենոփոնի ժամանակ փասիան անվան մեջ այդ փոփոխությունն արդեն կար: Հարկավ, Փասիս գետն ունի նաև քարթվելական (*Pati-ից) կամ չերքեզ-աղբղեական (փաս արմատը բխեցնում են փսա, փսի, փսե «ջուր» բառից) ստուգաբանություն [25, էջ 168], սակայն այդ ստուգաբանությունները թույլ են:

⁶ Նշենք նաև, որ Թռեղքի (վրացերեն Թրիալեթի) ուրումների (պոնտական թուրքախոս, բայց ուղղափառ հույների թուրքական անվանումը) մեջ մտնում են նաև պատմական հայկական Բասեն գավառի վերաբնակիչները [հունադավան հայերը]՝ փասենները [35, էջ 213]:

օր և պարենավորվեցին» [19, էջ 103-104]⁷: Կղարջքից անցնելով ճորոխը՝ հույներն իրենց ճանապարհը շարունակել էին ճորոխի ձախ ափով: Հույները նախ մտել էին սկյութենների կամ «աս» կոչված սկյութների (Պլինոս Ավագի սակասանները) երկիրը՝ Ասեաց փոքր կամ Արսեաց փոքր գավառը [11, էջ 98-99], որից հետո շարունակել էին իրենց ճանապարհը, այսպես կոչված, թշնամի սկյութենների երկրով: Սկյութեններ-խալդայներ անվանումը հավաքական հասկացություն է, և ասերն ու հեսպերիտները (իմա՝ ասպեյրները) հանդիսացել են սկյութական առանձին ցեղեր: Սկյութենների երկրից՝ Ծանախոձոր գետի վերին հոսանքի շրջանից [11, էջ 94, 97]⁸ հետո հույները մտնում են մակրոնների երկիրը և դուրս գալիս Հայաստանից:

Սկյութենների կապը սկյութների հետ շատ հնարավոր է: Սակայն շատ հնարավոր է, որ «սկյութեն» անվանումն էլ ընդհանրական էր, ուստի հեսպերիտ կոչված ցեղը (ասպեյրների անունն այդպես էր արտացոլվել հույների մոտ, իսկ հեսպերուհիները հունական դիցաբանության մեջ նիմփաներ էին, որոնք երկրի ծայր արևմուտքում պահպանում էին ոսկե խնձորները), որը ոչ մի դեպքում չի կարող նույնանալ ասպեյրների [39, էջ 194-200] հետ, պարզապես դրանցից մեկն էր և թողել է իր հետքը Սպեր գավառանվան մեջ [11, էջ 97]:

Սկյութենները, մեր կարծիքով, նույն խալդայներն են՝ ընդհանրական ընկալմամբ: Տարբերությունն այն է, որ եթե խալդայների անունը հույներն իմացան հայերից և ընդունեցին որպես որոշակի ցեղի անուն, ապա սկյութենների անունը, որոնք հայերի համար նույն խալդայներն էին, հույներն արդեն ընդունեցին որպես հենց կոնկրետ ցեղի ինքնանուն, որի մասին հունական աշխարհն ուներ որոշակի պատկերացում: Հույները, խալդայ-խալդայների երկրից դուրս գալով, կրկին մտել էին Հայաստան և այդ մասին չեն իմացել: Խալդայների մի մասը, որ սկյութեններն էին, մտել են Հայաստանի մեջ, ընդ որում՝ խոսքը հավանաբար Գյումնիասի (հետագայի Արմանան է [5, էջ 65]) սկյութենների մասին է: Պատահական չէ, որ «Կյուրոպեդիա»-ի տեղեկություններում հստակ երևում է, որ խալդայներն այսպես թե այնպես կապված էին հայերի հետ, և երկու ժողովուրդների դաշինքը

⁷ Հունական գորաբանակի՝ փասիանների և սկյուտիների երկրով անցնելու մասին գրում է նաև Դիոդորոս Սիկիլիացին [4, էջ 67]:

⁸ Մետաղագործությամբ զբաղվող սկյութենները Պլինիոս Ավագի մոտ կոչվում են արմենոխալդայներ կամ հայախալդայներ՝ ի տարբերություն պոնտական խալդայների [11, էջ 97]:

պահպանվում էր, ըստ Քսենոփոնի, նաև իր ժամանակներում: Համենայն դեպս, «Անաբասիս»-ի վերջում խալդայների և մակրոնների միջև հիշատակվող խալդայները ինքնավար էին [19, էջ 197]:

Դատելով շարադրանքից՝ այստեղ պարզորոշ կերպով սկյութենները կոչված են խալդայներ: Որ Հարպաստան անցնելուց հետո հույները կրկին մտել էին Հայաստան, կարող է վկայել «Կյուրոպեդիա»-ի մի շատ արժեքավոր տեղեկությունը: Խալդայներին, որոնք եկել էին հաշտություն կնքելու, Կյուրոսը հարցնում է. «Արդյոք չէի՞ք ցանկանա, որ դուք ևս վճարեք նույնքան, ինչքան և *մյուս Արմենները* (ընդգծումը մերն է-Չ.Խ.), և թույլտվություն ստանայիք մշակելու Արմենիայի հողերը, որքան որ կամենայիք» [18, էջ 112; 53, էջ 258-259]: Սույն տեղեկությունում ակնհայտորեն խալդայները, որոնք բռնել էին հայացման ուղին, համարված են ուղղակիորեն Հայաստանի բնակիչներ, հայաստանցիներ, և խալդայները, որոնք մինչ այդ մտնում էին XIII սատրապության մեջ, ըստ «Անաբասիս»-ի, անկախացել էին մ. թ. ա. V դարի վերջերին:

Խալդայների համադրումը սկյութեններ կոչվող որոշակի ցեղի հետ անընդունելի է: Քսենոփոնի սկյութենները, լինելով նույն սակ-սկյութները, հայերը խալդայներ են կոչել, և այն, ինչ հայերի համար խալդայներ էին, հույների համար էլ սկյութներ են եղել: Սկյութենները ևս խալդայներ էին հայերի համար, սակայն հետաքրքիր է ուշադրություն հրավիրել այն հանգամանքի վրա, որ հայկական աղբյուրները միայն Ճորոխի վերին և միջին հոսանքի շրջանում հաստատված սակ-սկյութներին են անվանում խալդայներ, չնայած նրանք հաստատվել էին նաև Հայաստանի այլ շրջաններում, օրինակ՝ Շակաշենում:

Սկյութների անունից էլ պետք է ծագեր Սկյուդիսես լեռնաշղթայի [7, էջ 225-227] անունը, որ Պոնտական լեռնահամակարգի ճյուղավորումներից մեկն է [33, էջ 81]: Խալդայ հավաքական անունով ցեղերը, որոնք հնդեվրոպական էին, մեծ մասամբ հայացան (XIII սատրապության տարածքում գտնված մասը- Խ. Ն.), իսկ Կղարջքի շրջանում՝ վրացացան: Դրա հետևանքով Խաղտիք կամ Խալդայների երկիր հասկացությունն աստիճանաբար տարածվեց հայերից հյուսիս-արևմուտք բնակվող մերձսևծովյան ցեղերի վրա, այսինքն՝ Պոնտական լեռների հյուսիսահայաց լանջերի տեղաբնիկների վրա, որոնք զբաղեցնում էին Տրապիզոնից մինչև Ճորոխ գետն ընկած տարածքները [11, էջ 101]: Խաղտիք է համարվել նաև Արսեսա-Արսիք աշխարհը (Սպերը Արսեաց փոքրի հետ), որտեղ հաստատվել էին «աս» կոչված

սկյութական ցեղերը (օսերի նախնիներն են), և ավելի ուշ Խաղտիք է անվանվում ճան-մակրոնների երկիրը [11, էջ 109-111]:

Սկյութներ-սկյութենների մասին խոսելիս նշենք նաև, որ Պլինիոս Ավագի հիշատակած սակասանները [48, էջ 358] տեղադրվում են հայոց «Աշխարհացոյց»-ի Ասեաց կամ Արսեաց փոքր գավառի տարածքում: Sacasani ցեղանվան մեջ «sac»-ը նշանակում է սկյութ, «as»-ը տվյալ սկյութական ցեղի անվանումն է, «an»-ը՝ սկյութա-իրանական լեզուներին հատուկ հոգնակիակերտ մասնիկը, որին ավելացված է լատինական «i» հոգնակիակերտը [11, էջ 98-99]⁹: Այսպիսի բացատրությունը թույլ է տալիս ենթադրել, որ սկյութական ցեղերն իրենց արշավանքների ճանապարհին հաստատվել էին նաև Հայաստանի տարբեր հատվածներում՝ փասիանները հետագա Բասեան, իսկ աս կոչված սկյութները՝ Ասեաց փոքր գավառներում: Անկասկած, հայկական էթնոսի միջավայրում դրսեկ ցեղերը որոշ ժամանակ հետո ձուլվելու էին հայերին՝ պահպանելով իրենց անունները հայկական գավառանունների մեջ: Պատահական չէ, որ հետագայի աշխարհացոյցյան Բագրևանդ գավառի տարածքում գտնվող հունական զորաբանակի զորավարներ Խեյրիսոփոսի և Քսենոփոնի «այդ ի՞նչ երկիր է» հարցին գեղջավազը պատասխանում է, թե Արմենիան է, և հարևան երկիրը խալյուբների երկիրն է, և ցույց է տալիս այնտեղ տանող ճանապարհը [19, էջ 98]: Չնայած այն իրողությանը, որ հույներն այնուհետև անցել են

⁹ Բ. Հարությունյանն այս տեսանկյունից է բացատրում նաև Բագրատունիների ասպետ տիտղոսը՝ «ասերի պետ կամ կառավարիչ» իմաստով [11, էջ 101]: Ս. Պետրոսյանի սրամիտ կարծիքը, որ *արս արմատը («կողմ», «ծայրամաս» նշանակությամբ) ընկած է Արսեաց փոքր կամ Ասեաց փոքր, Արսիք տեղանունների մեջ և «արսիներ» կոչվել են «արսում» (ծայրամասում) ծառայության մեջ գտնված արքունի սահմանապահ զորամասերը [15, էջ 82-83] հավանական չէ, քանի որ փոքր-ձոր բաղադրիչի առկայությունը չի համադրվում նրա մեկնաբանության հետ, իսկ Արսիք աշխարհագրական հասկացության մեջ մտել է Սպերը Ասեաց փոքրի հետ: Ստրաբոնը Վանա լիճն անվանում է Արսենե [38, էջ 498; 42, էջ 51; 41, էջ 936], որը նույնացրել են Ուրմիո լճի հետ՝ համարելով լճի Ադի անվան հունականացված ձևը կամ սրբագրել են «(Պ)արսեսա» [14, էջ 238-239], այսինքն՝ Արսենե լճանունն ինքնին արդեն որևէ կապի հնարավորություն չի թողնում Ս. Պետրոսյանի վերոնշյալ բացատրության հետ: Եվ հետո, Արսեաց փոքր տարբերակի դեպքում «ր»-ն, հնարավոր է, աճական է, եթե ընդունում ենք տեղանվան ծագումն աս սկյութների անունից: Ս. Պետրոսյանի նշած «արս» ռազմավարչական միավորի գոյությունն անհավանական է ոչ միայն ընդգրկած մեծ տարածքով (Սպեր, Արսեաց փոքր, Կղարջք, Շավշեթ, Աճարա, Սամցխե), այլև այն առումով, որ նշված միավորից արևելք կար Գուգարաց բղեշխությունը՝ կողմնապահական-կուսակալական փոխարքայության գործառույթներով [10, էջ 54]:

փասիանների և տառիանների երկրներով և մտել խայրութների երկիրը, այդուհանդերձ փասիանները և տառիանները գյուղապետի համար սուկ հայեր էին, և միայն խայրութներն էին, որ համարվում էին այլազգիներ:

Միջինասիական աս[ի]ներ ու պասիաններ: Ասվածի լույսով այժմ անդրադառնանք Ստրաբոնի մի տեղեկությանը, որը թույլ կտա հետաքրքիր եզրակացություն կատարել: Ամասիացի մեծ աշխարհագետը գրում է, որ սկյութ կոչված դահերից արևելք ապրող ցեղերը հայտնի են **մասսագետներ** և **սակեր** անունով, մնացածներին անվանում են **սկյութ** ընդհանրական անունով, բայց յուրաքանչյուր ցեղ ունի իր անունը: Շարունակելով միտքը՝ Ստրաբոնը գրում է, որ այս բոլոր ցեղերը քոչվոր են, և այդ ցեղերից առավել հայտնի են հույներից Բակտրիանան գրաված աս[ի]ները, պասիանները, թոխարները¹⁰ և սակարաուլները (Ἄσσιοι καὶ Πασσιανοὶ καὶ Τόχαροι καὶ Σακάρουλοι) [51, էջ 260; 38, էջ 483], որոնք եկել էին Յաքսարտայի (ներկայիս Սիր-Դարյայի) մյուս՝ հյուսիսային ափից: Պասիաններին ուսումնասիրողները փորձել են նույնացնել պարս[ի]երի, ապասիակների, պավսիկների, գասիանների [49, էջ 5] և այլն, իսկ ասերին՝ իսսե[դոնների] [49, էջ 6], արսիների (*Arsi) հետ կամ էլ Ստրաբոնի աս[ի]ներ և պասիաններ հատվածը սրբագրել են աս[ի]ներ կամ ասիաններ [24, էջ 165-167; 23, էջ 77-79; 47, էջ 98; 44, էջ 328]: Մեր քննության համար նման սրբագրումը և ասերի ու պասիանների տեղորոշման ճշգրտումը Ամու-Դարյայի ու Սիր-Դարյայի միջագետքում կարևոր չէ, քանի որ խնդիրն այլ պարզաբանման կարիք ունի: Վերևում կատարված մեր քննությունը թույլ է տալիս ասիական ասերին ու պասիաններին համարել Հայաստանում հիշատակված ասերի ու փասիանների միջինասիական ճյուղը, թեկուզ և ասերն ու պասիաններն ավելի ուշ են հիշատակվում և նշված ցեղերի տեղաշարժի ժամանակի և երթուղու քննությունն այլ ուսումնասիրության նյութ է: Ե՛վ Քսենոփոնի, և՛ Ստրաբոնի տեղեկություններում կարևորն այն է, որ նշված ցեղերը հիշատակվում են կողք կողքի, գրեթե նույն անուններով և համարվում են սկյութական ժողովուրդ: Այս համատեքստում ասերի և փասիանների գոյությունը հնարավոր է նաև Միջին Ասիայում, ըստ այդմ էլ՝ ասերի և պասիանների անունների սրբագրման կարիք չկա: Այն, որ պասիանների անունը Հայաստանում և Ռիոն գետի շրջանում կարող էր հունարեն հնչել փասիան, այդ առումով կան տարբեր բացատրություններ. օրինակ, հին

¹⁰ Հմմտ. Տայք աշխարհի Թուխարք բերդի կապը թոխարների անվան հետ:

պարսկերեն *Parnabūzu-հունարեն Φαρνάβζος [2, էջ 191] (ընդ որում π/φ հնչյունային համարժեքությունը պայմանավորված է թերևս բարբառային առանձնահատկություններով. Πιδος<Φιδος<*pītā [46, էջ 190]), Parnu հմմտ. Φάρνος [24, էջ 326] անձնանունները: Նկատենք նաև, որ պասիանների անունը հին ժամանակներում կարող էր հնչել նաև բասիան ձևով, ինչպես, օրինակ, ասուրերեն Պարտատուա/Բարտատուա-հունարեն Պրոտոթյուես/Pirtatu-Birtatu-Πρωτοθύης, Purpurasu-Burburasu [24, էջ 203, 318, 326] (անկախ ասուրերենով հիշատակումից երկու դեպքում էլ բառի արմատը տարբեր իմաստներով ունի իրանական ծագում) անձնանունները, օսական «Նարթական էպոսի» հերոս Բատրագ-Պատարագ [26, էջ 17, 20] անունը, ասուրերեն Parsuanurարտերեն Barsua տեղանունը, Բալա-Պալա [27, էջ 128-131]¹¹, բրիզներփոյուզներ [22, էջ 910-911] ցեղանունները: Սկյութերեն pit «հայր»-հունարեն πιδος, πιδεις, φιδος նույն նշանակությամբ ու հետագա հնչյունական փոփոխություններով [36, էջ 142]: Հնարավոր է նաև բդե(ա)շխ<*bidixš(a)<*pitiaxša<*pati-xšāh(?) անցումը [17, էջ 519]: Ավելի ուշ շրջանի օրինակներից է հայերեն ու վրացերեն Բակուր-պարթևական Պակո/ուրը: Հին պարսկերեն հատուկ և հասարակ անուններն այլ լեզուներով հնչում էին անվան սկզբնատառի փոփոխությամբ, օրինակ՝ հին պարսկերեն Parga-էլամերեն Bar-rák-ka, հին պարսկերեն Parsa-էլամերեն Ba-ir-šá [50, էջ 28-29] կամ վրացերեն pocx (փոցխ-հայերեն p'oc'x)-մեգրելերեն bucx-լազերեն bucx, վրացերեն prec-il- (պատոել, ծվատել)-լազերեն bracel- [45, էջ 203-204] և այլն: Կամ էլ բառի սկզբնատառը չէր փոխվում. վրացերեն *Bevroz* անունը ծագում է հին իրանական **baivar*-«բյուր, 10 հազար» բառից [40]:

Ն. Մառն Աբխազիայից արևելք և հարավ՝ ներկայիս Ռիոն գետի ավազանում հիշատակում է բաս-փաս արմատով աշխարհագրական անվանումներ և Փասիս գետի անունը կապում է փասերի, այսինքն՝ արխազների անվան հետ: Ն. Մառն արխազական ծագում է վերագրում նաև հայկական Բասեան գավառին, որը հիշատակում են հույները փասիաններ ցեղի անունով [31, էջ 48-49]: Անկասկած, Ն. Մառնի տեսակետները հեռու են իրականությունից, քանի որ արխազների տարածումը չէր կարող նման լայն աշխարհագրություն ունենալ, էլ

¹¹ Գ. Ղափանցյանի մոտ կան նաև բազմաթիվ օրինակներ, երբ հատուկ անունները, թերևս խուռական, գործածվել են B/P զուգահեռ ձևերով. Bizia-Pizia, Papante-Babante, Bazi-Pazi և այլն [27, էջ 78, 96, 218-219, 227]: Գ. Ջահուկյանը գտնում է, որ Գր. Ղափանցյանի նշած որոշ անուններ ունեն իրանական ծագում [17, էջ 424-425]:

չասած, որ Ռիոն գետի փասիանները ևս արխագական ծագում չեն ունեցել: Այս հարցում կարևորն այն է, որ թեկուզ այլ լեզվով Բ-փ համարժեքությունը հնարավոր է:

Պասիան էթնանունը փասիան ձևով կարող էր հնչել նաև Φασιανοί/Φασιανικοί թոչունի անվան ազդեցությամբ [43, էջ 248-249], իսկ թոչնանունն ուղղակիորեն կապված է Փասիս գետի անվան հետ և նշանակում է Փասիս գետի շուրջն ու եզերքները [3, էջ 483-484]: Հարկավ, մենք լեզվաբան չենք, բայց բերված համեմատությունները կարող են հաստատել, որ փասիան-պասիան-բասեան անունների ծագումնաբանական կապը հնարավոր է, և այս տեսակետը մասնագետ լեզվաբանները կարող են էլ ավելի հիմնավորել:

Եզրակացություն: Կատարված քննությունը ցույց է տալիս, որ սկյութական արշավանքների ժամանակ Հայկական լեռնաշխարհում հաստատված սկյութական ասեր և փասիաններ ցեղերն արդեն մ. թ. ա. V դարի վերջին ձուլվել էին հայերին և իրենց անունը պահպանել էին սոսկ աշխարհագրական անվանումների մեջ: Այս առումով հետաքրքրություն է ներկայացնում մ. թ. IV դարի լատին հեղինակ Կլավդիոս Կլավդիանոսի այն տեղեկությունը, որում հաղորդվում է. «...Փասիսի շուրջ ապրող արմենները» [28, էջ 255]: Փասիսը, անկասկած, հայկական Երասխն է, որը գտնվել է արմեններ-հայերի հողերում, ընդ որում՝ հետաքրքիր է, որ հեղինակի մոտ կան հաղորդումներ Արաքսի մասին ևս, սակայն, ինչպես երևում է, հեղինակը Արաքսը համարում է սկյութական գետ [28, էջ 253]:

Ինչ վերաբերում է միջինասիական ասերի ու պասիանների մասին Ստրաբոնի տեղեկությանը, ապա սրանք ևս սկյութական ցեղեր են եղել, և նրանց մի հատվածը բնակվել է Հայաստանում, Արևմտյան Վրաստանում ու Հյուսիսային Կովկասում:

**СКИФСКИЕ ПЛЕМЕНА ФАСИАНОВ И АСИЕВ НА АРМЯНСКОМ
НАГОРЬЕ И В СРЕДНЕЙ АЗИИ**
Хорикян О. Г.

Сведения Ксенофонта об этническом составе Армении неоднократно рассматривались в специальной литературе, и исследователи нередко высказывали противоположные мнения об этногеографических реалиях Древней Армении. Эти вопросы мы также рассматривали, что позволило нам изучить вызвавшую разногласия одну информацию Страбона.

Изучение древних источников показывает, что часть племени иранских фасианов жила в окрестностях современного города Поти- в Западной Грузии, а армянские фасианы были размещены в верховьях реки Ерасх и истоках реки Ултис. Существование фасианов на севере указывает на то, что фасианы, обосновавшиеся в Армении, переселились с Кавказа и, по-видимому, сначала поселились в Анпайт Басеане, а затем постепенно распространились на юг, в Басеане, и определенно сохраняют свое название в названии гавара (кантон).

Скифские племена на пути своих набегов также поселились в разных частях Армении: фасианы в позднем Басеане, а так называемые асии-скифы- в Асеацпор гаварах. Более того, упомянутых Страбоном азиатских асиев и пасианов можно считать среднеазиатской ветвью упомянутых в Армении асиев и фасианов. В сведениях и́ Ксенофонта, и́ Страбона важно то, что упомянутые племена упоминаются рядом, почти с одинаковыми именами и считаются скифским народом.

Во времена скифских нашествий поселившиеся на Армянском нагорье скифские племена асиев и фасианов уже в конце V века до н. э. ассимилировались с армянами и сохранили свои имена только в географических названиях.

Что касается сведений Страбона о среднеазиатских асиях и пасианах, то они тоже были скифскими племенами и часть их проживала в Армении, Западной Грузии и на Северном Кавказе.

Ключевые слова: Армения, армяне, фасианы, река Фасис, Ксенофонт, Страбон, скифы, халдеи, асии, пасианы.

SCYTHIAN TRIBES OF THE PHASIANS AND ASII IN THE ARMENIAN HIGHLAND AND CENTRAL ASIA

Khorikyan H. G.

Xenophon's data about the ethnic composition of Armenia has been repeatedly examined in the professional literature, and the researchers have often expressed opposing opinions about the ethnogeographical realities of Ancient Armenia. We have touched upon these issues, too, which allowed us to examine the information given by Strabo that caused disagreements.

The examination of the ancient sources shows that a part of the tribe called Iranian Phasians lived in the vicinity of the present-day city of Poti in Western Georgia, and Armenian Phasians were located in the upper courses of

the Yeraskh River and the sources of the Ultis River. The existence of Phasians in the north indicates that the Phasians established in Armenia having moved from the Caucasus and most likely settled in Anpayt Basean initially, gradually spreading to the south, to Basean, firmly retaining their name in the canton name.

During their invasions the Scythian tribes also settled in different parts of Armenia: the Phasians in the canton of Basean, and the so-called Asii Scythians in the canton of Aseatspor. Moreover, the Asian Asii and Pasiani indicated by Strabo can be considered the Central Asian branch of the Asii and Phasians mentioned in Armenia. What is important both in Xenophon's and Strabo's accounts is that the mentioned tribes are mentioned side by side, with almost the same names, and are considered the Scythian people.

During the Scythian invasions, the Scythian Asii and Phasiani tribes, settled in the Armenian Highland had already assimilated with the Armenians by the end of 5th century BC and kept their name only in geographical names.

As for Strabo's information about the Central Asian Asii and Pasiani tribes, these were also Scythian tribes and some part of them lived in Armenia, Western Georgia and the North Caucasus.

Keywords: Armenia, Armenians, Phasians, River Phasis, Xenophon, Strabo, Scythians, Chaldaeans, Asii, Pasiani.

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Աճառեան Հ. Հայոց անձնանունների բառարան: Ա. Հատոր. Ա-Գ: Հալէպ: «Կիլիկիա» հրատարակչատուն: 2006: XXIV+ 633 էջ:
2. Աճառեան Հ. Հայոց անձնանունների բառարան: Ե. Հատոր. Վ-Ֆ: Հալէպ: «Կիլիկիա» հրատարակչատուն: 2006: 382 էջ:
3. Աճառյան Հ. Հայերեն արմատական բառարան: Դ հատոր. Պ-Ֆ: Երևան: Երևանի համալսարանի հրատարակչություն: 1979: 675 էջ:
4. Դիողորոս Սիկիլիացի. Պատմական գրադարան, թարգմ. բնագրից, առաջաբան և ծանոթագրություններ Ս. Կրկյաշարյանի: Երևան: Հայկական ՄՍՀ ԳԱ հրատարակչություն: 1985: 203 էջ:
5. Խորիկյան Հ. Հայաստանը և Այսրկովկասը Աքեմենյան Պարսկաստանի վարչական բաժանումներում (պատմաաշխարհագրական ուսումնասիրություն): Երևան: Հեղինակային հրատարակություն: 2014: 172 էջ:

6. Խորիկյան Հ. Խայտուքների նույնականացման և տեղադրության հարցի շուրջ // Հայագիտական հանդես: Ստեփանակերտ: 2012: № 3: Էջ 3-15:
7. Խորիկյան Հ. Ապոլոդորոսի մի տեղեկության շուրջ// Պատմաբանասիրական հանդես: 2008: № 1: Էջ 222-231:
8. Խորիկյան Հ. Աքեմենյան Պարսկաստանի XIX սատրապության էթնիկական կազմի վերաբերյալ //Բանբեր Երևանի համալսարանի: 2006: № 2: Էջ 114-126:
9. Կոստանդին Ծիրանաձին. Կայսրության կառավարման մասին, թարգմ. բնագրից, առաջաբան և ծանոթագրություններ Հր. Բարթիկյանի: Օտար աղբյուրները Հայաստանի և հայերի մասին. 6: Բյուզանդական աղբյուրներ. Բ: Երևան: Հայկական ՄՍՀ ԳԱ հրատարակչություն: 1970: LXV+ 368 էջ:
10. Հակոբյան Ա. Կրկին հայոց բղեջխությունների գլխավոր գործառույթի մասին // Բանբեր Արևելագիտության ինստիտուտի: 2021: № I/2: Էջ 53-75:
11. Հարությունյան Բ. Մեծ Հայքի վարչաքաղաքական բաժանման համակարգն ըստ «Աշխարհացոյց»-ի: Երևան: Երևանի համալսարանի հրատարակչություն: 2001: 404 էջ:
12. Հարությունյան Բ. Աքեմենյան Պարսկաստանի XVIII սատրապության տեղադրության շուրջ // Հանդես ամսօրեայ: Վիեննա: 1999: № 1-12: էջ 45-114:
13. Հերոդոտոս. Պատմություն ինը գրքից, թարգմ. Ս. Կրկյաշարյանի: Երևան: Հայկական ՄՍՀ ԳԱ հրատարակչություն: 1986: 651 էջ:
14. Մովսիսյան Ա., Մալխասյան Ս., Կարապետյան Լ. Հայաստանն ըստ անտիկ հեղինակների պատմաաշխարհագրական տեղեկությունների: Երևան: ԵՊՀ հրատարակչություն: 2020: 388 էջ:
15. Պետրոսյան Ս. «Ասպետ» տիտղոսի և «Ասպետություն» գործակալության նախնական բնույթի պարզաբանման փորձ // Լրաբեր հասարակական գիտությունների: 1983: № 4: Էջ 77-85:
16. Ջահուկյան Գ. Բ. Ուրարտերենը և հայերենը // Ուրարտու-Հայաստան: Երևան: Հայկական ՄՍՀ ԳԱ հրատարակչություն: 1988: էջ 127-168:
17. Ջահուկյան Գ. Հայոց լեզվի պատմություն. նախագրային ժամանակաշրջան: Երևան: Հայկական ՄՍՀ ԳԱ հրատարակչություն: 1987: 748 էջ:

18. Քսենոփոն. Կյուրոպեդիա, թարգմ. Ս. Կրկյաշարյանի: Երևան: Հայաստանի Գրողների միության «Նոր-Դար» հրատարակչություն: 2000: 411 էջ:
19. Քսենոփոն. Անարխաիս, թարգմ. Ս. Կրկյաշարյանի: Երևան: Հայկական ՍՍՀ ԳԱ հրատարակչություն: 1970: 282 էջ:
20. Арутюнян Н. Топонимика Урарту. Ер.: Изд.-во АН Армянской ССР. 1985. 308 с.
21. Волкова Н. Г. Этнонимы и племенные названия Северного Кавказа. М.: Изд.-во «Наука». 1973. 208 с.
22. Гамкрелидзе Т. В., Иванов Вяч. Вс. Индоевропейский язык и индоевропейцы. Книга вторая. Тбилиси: Изд.-во Тбилисского университета. 1984. 1328 с.
23. Грантовский Э. О восточноиранских племенах кушанского ареала. // Центральная Азия в кушанскую эпоху. Т. II. 1975. С. 76-92.
24. Грантовский Э. Ранняя история иранских племен Передней Азии. М.: Изд.-во «Наука». 1970. 395 с.
25. Доватур А. И., Каллистов Д. П., Шишова И. А. Народы нашей страны в «Истории» Геродота. М.: Изд.-во «Наука». 1982. 455 с.
26. Дюмезиль Ж. Осетинский эпос и мифология. М.: Изд.-во «Наука». 1976. 276 с.
27. Капанцян Гр. Хайаса-колыбель армян: этногенез армян и их начальная история. Ер.: Изд.-во АН Армянской ССР. 1947. 290 с.
28. Латышев В. В. Известия древних писателей о Скифии и Кавказе. // Вестник древней истории. 1949. № 4. С. 227-305.
29. Латышев В. В. Известия древних писателей о Скифии и Кавказе. // Вестник древней истории. 1947. № 1. С. 280-316.
30. Лебедев А. В. Индоарийские имена в саге об Аргонавтах, ономастике Колхиды и надписях Северного Причерноморья. // Индоевропейское языкознание и классическая филология XXV(1). Материалы чтений, посвященных памяти профессора И. М. Тронского. Санкт-Петербург. 2021. С. 728-782.
31. Марр Н. Я. О языке и истории абхазов. М.-Л.: Изд.-во Академии наук СССР. 1938. 439 с.
32. Меликишвили Г. Урартские клинообразные надписи. М.: Изд.-во Академии наук СССР. 1960. 504 с.
33. Меликишвили Г. А. К истории древней Грузии. Тбилиси: Изд.-во АН Грузинской ССР. 1959. 507 с.

34. Меликишвили Г. Диаухи. // Вестник древней истории. 1950. № 4. С. 26-42.
35. Народы Кавказа. Т. II, под. ред. Б. А. Гарданова и др. М.: Изд.-во Академии наук СССР. 1962. 684 с.
36. Оранский И. М. Введение в иранскую филологию. М.: Изд.-во восточной литературы. 1960. 490 с.
37. Скилак Кариандский. Перипл обитаемого моря. // Вестник древней истории. 1988. № 2. С. 260-269.
38. Страбон. География в 17 книгах, перевод, статья и комментарии Г. А. Стратановского. Л.: Изд.-во «Наука». 1964. 943 с.
39. Хорикиян О. Г. К локализации саспиров XVIII сатрапии Ахеменидской Персии. // Иран-наме. Научный востоковедческий журнал. Алматы: 2015. № 3-4. С. 194-200.
40. Chkeidze T. Georgia v. Linguistic Contacts with Iranian Languages. https://iranicaonline.org/articles/georgia-v-?fbclid=IwAR0PEByivKKDt94qwqPyp_rgWmtSBDa3LTH9dJB6mTIpUWMR2AsKzdc6lg (25.11.2022).
41. Claudii Ptolemaei Geographia. e codicibus recognovit, prolegomenis, annotatione, indicibus, tabulis instruxit Carolus Müllerus. Voluminis primi. Pars secunda. Parisiis. Editore Alfredo Firmin-Didot. 1901. II+1023 p.
42. Claudii Ptolemaei Geographia. Ed. C. F. A. Noebbe. T. II. Lipsiae. Sumptibus et typis Caroli Tauchnitii. 1845. 269 p.
43. Dan A. The Rivers Called Phasis // Ancient West & East. 2016. № 15. P. 245-277.
44. Herzfeld E. The Persian Empire. Studies in Geography and Ethnography of the Ancient Near East. Wiesbaden. Franz Steiner Verlag GMBH. 1968. XXIII+392 p.
45. Klimov G. A. Etymological Dictionary of the Kartvelian Languages. Berlin-New York. Mouton de Gruyter. 1998. XIII+ 504 p.
46. Lubotsky A. Scythian Elements in Old Iranian // Indo-Iranian Languages and Peoples (Proceedings of the British Academy 116). Ed. N. Sims-Williams. Oxford. 2002. P. 189-202.
47. Piankov I. V. The Tochari - Who Are They? // Anabasis. Studia Classica et Orientalia. 2010. № 1. P. 97-106.

48. Pliny. Natural History. Vol. II. Libri III-VII. with an English translation by H. Rackham. Cambridge-Massachusetts-London. Harvard University Press. 1947. IX+ 664 p. Loeb Classical Library.
49. Taishan Yu. The Name “Sakā” // Sino-Platonic Papers. 2014. № 251. P. 1-10.
50. Tavernier J. Iranica in the Achaemenid Period (ca. 550-330 B.C.). Lexicon of Old Iranian Proper Names and Loanwords. Attested in Non-Iranian Texts // Orientalia Lovaniensia Analecta. № 158. Leuven-Paris-Dudley. MA. Uitgeverij Peeters en Departement Oosterse Studies. 2007. LXIV+ 850 p.
51. The Geography of Strabo. with an English translation by H. L. Jones. Vol. V. Cambridge-Massachusetts-London. Harvard University Press. 1969. VIII+542 p. Loeb Classical Library.
52. The History of Menander the Guardsman. Introductory Essay, Text, Translation, and Historiographical Notes R. C. Blockley. Liverpool. Francis Cairns (Publications). 1985. 307 p.
53. Xenophon. Cyropaedia. Vol. I. with an English translation by W. Miller. Cambridge-Massachusetts-London. Harvard University Press. 1960. XVI+399 p. Loeb Classical Library.

Տեղեկություններ հեղինակի մասին

Խորհրդյան Հ. Գ. – պատմական գիտությունների դոկտոր, դոցենտ

Շիրակի պետական համալսարան

Էլ. փոստ՝ hovhkor78@mail.ru

Ստացվել է խմբագրություն՝ 20.03.2023

Գրախոսվել է՝ 07.06.2023

**ԱՄՆ-Ի ՔԱՂԱՔԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ ՊԱՂԵՍՏԻՆՅԱՆ ՀԱՐՅԻ ՆԿԱՏՄԱՍԲ
1967 ԵՎ 1973 ԹԹ. ԱՐԱԲԱ-ԻՐԱՅԵԼԱԿԱՆ ՊԱՏԵՐԱԶՄՆԵՐԻ
ԺԱՄԱՆԱԿԱՇՐՋԱՆՈՒՄ
Հովհաննիսյան Ա. Հ.**

Հոդվածում հետազոտության առարկա են դարձել պաղեստինյան հակամարտության հանդեպ ԱՄՆ-ի քաղաքականության փոփոխման միտումները և պատճառները 1967-1973թթ. արաբ-իսրայելական պատերազմների, ինչպես նաև դրանց նախորդող և հաջորդող որոշակի ժամանակահատվածում: Հատուկ շեշտադրում է կատարվում Պաղեստինի ազատագրության կազմակերպության (այսուհետև՝ ՊԱԿ) ձևավորման խնդրին, որը ստիպում է ԱՄՆ-ին որդեգրել նոր դիրքորոշումներ՝ կապված այս իրողության հետ: Վերլուծության է ենթարկվել տարածաշրջանում ԱՄՆ-ի ռազմաքաղաքական և դիվանագիտական մոտեցումների շարժնթացքը, որի արդյունքում ներկայացվում են ամերիկյան քաղաքականության երկու հստակ միտումները, այն է՝ 1. Հրաժարում նախորդ տասնամյակների «արտաքննապես չեզոք» քաղաքականությունից և միջնորդավորված պատերազմի միջոցով ԽՍՀՄ հեղինակությանը հարված հասցնելը: 2. Սիրաշահել արաբներին՝ նրանց պարտադրելով խաղաղություն, և այդ մեխանիզմի գլխավոր գործիքը Իսրայելի ռազմական գերազանցության մշտական ապահովումն էր: Հոդվածում փաստերը հետազոտված ու մեկնաբանված են պատմական անաչառության, համեմատական վերլուծության ու համադրման, պատճառահետևանքային կապերի վերլուծության մեթոդների հիման վրա: Որպես եզրահանգում՝ առաջ է քաշվում այն թեզը, որ արաբական երկրների աճող ուժը, նավթային գործոնը, ինչպես նաև 1970-ականների կեսին միջազգային հարաբերություններում լարվածության թուլացումը ստիպեցին ԱՄՆ-ին կիրառել արաբական երկրներին առանձին-առանձին սիրաշահելու և վերջիններիս Իսրայելի հետ սեպարատ հաշտության կնքմանը մղելու

քաղաքականություն, որի առաջին քայլը Քեմփ-Դեյթի համաձայնագրով հակախորհրդային ճամբարից արաբական ամենաազդեցիկ և հզոր երկրի՝ Եգիպտոսի դուրսբերումն էր:

Բանալի բառեր. ՊԱԿ, ՖԱԹՀ, փուլային ծրագիր, 242-րդ բանաձև, հունիսյան ազդեցիկ, Նիքսոն, Նասեր, Արաֆատ:

Ներածություն: 1957-1967թթ. ընկած ժամանակահատվածը կարելի է բնութագրել որպես արաբա-խորհրդային հակամարտության խորացման շրջան: Այս փուլում քաղաքական ասպարեզ է իջնում մի նոր ուժ, կազմակերպություն, որին վիճակված է ինքնուրույն արաբական պետություն ստեղծելու բարդ ու դժվարին գործը [1, էջ 18]: 1964թ. Արաբական լիգայի կողմից Նասերի մտահղացմամբ ստեղծվեց Պաղեստինի ազատագրության կազմակերպությունը (ՊԱԿ) [2, էջ 139]: Արաբա-խորհրդային հարաբերությունների լարվածության խորացման պատճառներն էին տարածքային հիմնախնդիրները, պաղեստինցի արաբ փախստականների ճակատագիրը, Հորդանան գետի ջրերի օգտագործման հարցը [3]:

«Սրան գուցահեռ Մերձավոր Արևելքից ԽՍՀՄ-ի դուրս մղումը չէր հանվում ամերիկյան քաղաքականության օրակարգից» [4, էջ 78]: Եգիպտոսում Նասերի իշխանության գալուց հետո ԱՄՆ-ը չէր կորցրել հույսը սերտ հարաբերություններ հաստատել Եգիպտոսի հետ: Սակայն արաբական ազգային-ազատագրական շարժումները, 1956թ. Իրադարձությունները սպառնում էին ԱՄՆ ստրատեգիական և նավթային շահերին: Սա էր հիմնական պատճառներից մեկը, որ ԱՄՆ քաղաքական ծրագրերում ավելի էր աճում Իսրայելի դերը: «ԱՄՆ-ի անհաջող փորձը՝ ներքին հեղաշրջման միջոցով տապալել Սիրիայի բաասիստական կառավարությունը, հանդիսացավ պատճառ այն քաղաքական կուրսի, որը ենթադրում էր օգտագործել Իսրայելի ուժերը սեփական դիրքերի ամրապնդման համար» [5, էջ 75-76]:

Նպատակ և արդիականություն: Ներկայացնել ԱՄՆ դիրքորոշումը 1967 և 1973թթ. արաբա-խորհրդային պատերազմների, ինչպես նաև այդ ժամանակամիջոցում հակամարտության կարգավորման հայեցակարգերի վերաբերյալ:

Հիմնախնդրի ուսումնասիրվածության աստիճանը: Խնդրո առարկա հարցով զբաղվել են հայ արաբագետներ Ե. Աբգարյանը, Ն. Հովհաննիսյանը, Ռ. Կարապետյանը, Հ. Գրիգորյանը, Շ. Կարամանուկյանը, իսկ օտար հեղինակներից՝ Ե. Պրիմակովը,

Օվջիննիկովը, Զվյագելսկայան, Ջ.Ջեֆրին, Թ.Ուոլկերը, Խ. Մուհամմադը, Ռ. Սլաթերը, Վ. Խալիդին և այլք:

Իսրայելի կողմից սանձազերծած պատերազմը սկսվեց 1967թ. հունիսի 5-ին: Դեռ 1,5 տարի առաջ Իսրայելը պատերազմ սկսելը համարում էր որոշված գործ: 1966թ. դեկտեմբերից Իսրայելը, ձեռնարկելով սահմանային հրաձգություններ Սիրիայի «Հորդանանի և Լիբանանի հետ՝ 1967թ. ապրիլի 5-ին հայտարարեց, որ Սիրիայի գործողությունները ենթակա են պատժի» [6, էջ 373]: Իսրայելի օդուժը մոտ 70 կմ ներխուժեց սիրիական տարածք, ուժակոծեց Դամասկոսը՝ ստանալով հավաստիացումներ, որ անհրաժեշտության դեպքում ԱՄՆ-ն և Անգլիան կօգնեն [6, էջ 375]: Դրա լավագույն վկայությունն էր ԱՄՆ պաշտպանության նախարար Մակնամարայի հայտարարությունը՝ կոմունիստական ներթափանցումը կանխելու համար միջոցների օգտագործման մասին: Եգիպտոսը, որը Սիրիայի հետ ուներ համատեղ պաշտպանության պայմանագիր՝ կնքված 1966թ. հայտարարեց «որ չեզոք դիրք չի գրավի»: Սինայից, Ղազայից և Շարամ էլ-Շեյխից դուրս բերվեցին ՄԱԿ-ի ուժերը և այնտեղ տեղակայվեցին եգիպտական զորքեր: Մայիսի 28-ին Եգիպտոսը հայտարարեց ինչպես իսրայելական, այնպես էլ օտարերկրյա նավերի առաջ Աքաբայի ծովածոցը փակելու մասին: Այս 2 հանգամանքները փրկեցին Սիրիային ջախջախումից: Իսրայելը, հաշվի առնելով ստեղծված իրավիճակը, որոշեց հարվածի ուղղությունը փոխել դեպի Եգիպտոս: Վաշինգտոնում կայացած եռակողմ հանդիպման ժամանակ (ԱՄՆ, Իսրայել, Անգլիա) «կազմվեց գործողությունների միասնական ծրագիր ընդդեմ Եգիպտոսի» [6, էջ 380]: ԱՄՆ-ը Իսրայելին հատկացրեց 27 մլն դոլարի ռազմական օգնություն և նորագույն զինտեխնիկա: Իսրայելը նպատակ ուներ գործել հանկարծակի հարձակման և կայծակնային հարվածի սկզբունքով: Հաշվի առնելով, որ Թել-Ավիվը գտնվում է Կահիրեից 400, իսկ Դամասկոսից՝ 200 կմ հեռավորության վրա, կարելի է հասկանալ, որ այստեղ հարձակվող կողմը ստանում է բացահայտ ռազմական առավելություն: Նույնն էր նաև Հորդանանի պարագան, որի արևմտյան սահմանները գտնվում էին Թել-Ավիվից ընդամենը 17 կմ հեռավորության վրա: Երեքժամյա օդային գրոհի ընթացքում ոչնչացվեց եգիպտական օդուժի կեսը՝ մոտ 400 ինքնաթիռ, շարքից հանվեցին եգիպտական օդանավակայանները: Դրան հետևեց սիրիական և հորդանանյան օդուժի մեծ մասի ոչնչացումը: Այդ ընթացքում

իսրայելական հետախուզությունը օգտվում էր ՆԱՏՕ-ի հետախուզական բաժնի տվյալներից [7, էջ 30]:

Իսրայելը անցավ գործողությունների 2-րդ փուլին՝ ցամաքային հարձակմանը: Մինչ ընթանում էին մարտերը Եգիպտոսի դեմ, Իսրայելը Միրիայի և Հորդանանի հարցում իրականացնում էր «նուրբ պաշտպանության» տակտիկա՝ բաժանելով այս երկրները միմյանցից, և ռազմական ուժի տեղակայման միջոցով խանգարում էր նրանց միջև հաղորդակցությանը: Վեցօրյա պատերազմի ընթացքում Իսրայելը գրավեց ավելի քան 60.000 կմ քառ. տարածք՝ 15 մլն բնակչությամբ: Եգիպտոսից գրավվեց Սինան և Ղազան, Հորդանանից՝ նույնանուն գետի արևմտյան ափը, Արևելյան Երուսաղեմը, Բեթղեհեմը և Նաբլուսը, Միրիայից՝ 3 ապառազականացված գոտիները և Գոլանյան Բարձունքները: «Եգիպտոսի, Միրիայի և Հորդանանի դեմ Իսրայելի 1967թ. հունիսյան ագրեսիայի հետևանքով կոնֆլիկտը վերաճեց միջազգային ճգնաժամի» [6, էջ 380]:

Պատերազմական գործողություններին զուգահեռ և հետո ՄԱԿ-ում քննարկվում էին նախ՝ ռազմական գործողությունների դադարեցման, ապա՝ հարցի լուծման 5 նախագծեր: Առաջին 3 նախագծերը՝ այդ թվում նաև խորհրդային և ալբանական, պահանջում էին իսրայելական զորքերի անվերապահ դուրսբերում գրավված տարածքներից: ԱՄՆ-ի և 18 լատինամերիկյան երկրների նախագծերը այդ հարցը շաղկապում էին բոլոր հարցերի քննարկման հետ [6, էջ 380]: Չնայած ոչ մի տարբերակ չհավաքեց ձայների 2/3-ը, հուլիսի 14-ի նիստի ժամանակ ՄԱԿ-ը 99 ձայնով դատապարտեց Իսրայելի կողմից Երուսաղեմի կարգավիճակը փոխելու հանգամանքը: ԱՄՆ-ի դիրքորոշման պատճառով գլխավոր հարցի իսրայելական զորքերի դուրսբերման շուրջ որոշում չընդունվեց: Հունիսի 19-ին ԱՄՆ նախագահ Ջոնսոնը հայտարարել էր, որ ԱՄՆ չի պահանջելու Իսրայելից դուրս գալ գրավված տարածքներից՝ խաղաղության բացակայության պայմաններում, և զորքերի դուրս գալը պետք է կապվի Իսրայելի գոյության համար անվտանգության երաշխիքներ տալու հետ: ԱՄՆ դիտավորյալ ձգձգում էր ԱԽ կողմից կրակի դադարեցման բանաձևի ընդունումը՝ հնարավորություն տալով Իսրայելին գրավել ավելի շատ տարածքներ [8, էջ 111]:

1967թ. նոյեմբերի 22-ին ՄԱԿ-ի ԱԽ-ը ընդունեց 242-րդ բանաձևը, որը հիմնված էր անգլիական տարբերակի վրա [9]: Այն նախատեսում էր՝ ա) Իսրայելական զորքերի դուրսբերում 1967թ. պատերազմի ժամանակ գրավված տարածքներից, տարածաշրջանի ցանկացած պետության

տարածքային ամբողջականության և անկախության գոյություն ունենալու իրավունքի ճանաչում, և բ) Ազատ ծովային երթևեկության ապահովում և ապառազմականացված գոտիների ստեղծման ճանապարհով տարածաշրջանի բոլոր պետությունների տարածքային անձեռնմխելիության երաշխավորում:

Հարցին անրադարձել է Հ. Գրիգորյանը. «242-րդ բանաձևը կրում էր փոխզիջումային բնույթ և դրական երևույթների հետ մեկտեղ առկա էր նաև էական թերություն՝ ճգնաժամի հիմնական բովանդակությունը կազմող պաղեստինյան հարցը հանգեցվում էր միայն պաղեստինցի փախստականների խնդրին և պատշաճ լուծում չէր ստանում: Կոչ անելով ճանաչել 1948-49թթ. պատերազմի հետևանքով ձևավորված սահմանները՝ բանաձևը առաջ չէր քաշում պաղեստինյան անկախ արաբական պետության ստեղծման հարցը: Այսպիսով, 242-րդ բանաձևը որոշակիորեն հակասում էր 1947թ. նոյեմբերի 29-ի բանաձևին, որը նախատեսում էր արաբական պետության ստեղծում Պաղեստինում» [7, էջ 47]:

242-րդ բանաձևի անգլիական տեքստում «the» կամ «all» հոդի բացակայությունը տեղի տվեց վիճաբանությունների: Անգլերեն տեքստում ասվում էր «Withdrawal of Israeli armed forces from territories occupied in recent conflict» [10, էջ 140]: Վերոհիշյալ հոդերի բացակայությունը Իսրայելին թույլ էր տալիս խուսանավել՝ պնդելով, որ չեն նշված կոնկրետ տարածքներ, հետևաբար՝ բանաձևը պահանջում է որոշ հետքաշում, ոչ թե ամբողջությամբ: Իսրայելի գործողությունները արժանանում էին ԱՄՆ-ի լուր համաձայնությանը, որի նպատակն էր ամեն կերպ բարձրացնել Իսրայելի պաշտպանունակությունը: 1969թ. Հակամարտության կարգավորման համար ԱՄՆ համաձայնեց ՄԱԿ-ի ԱԽ մասնակցությամբ խորհրդատվական նիստեր սկսել: Բայց հենց սկզբից պետքարտուղարությանը տրվել էին գաղտնի հրահանգներ. «Վարչակազմը չի ուզում արագ հաջողություններ քառակողմ նիստերի ժամանակ» [11, էջ 73]: Արտաքինից ԱՄՆ ցուցաբերում էր արտակարգ ակտիվություն՝ զանազան փաստաթղթերի նախագծեր կազմելու հետ կապված: ԱՄՆ-ի պետքարտուղար Ռոջերսը հանդես եկավ հայտարարությամբ, որտեղ ասվում էր. «Վաշինգտոնը ճիշտ չի համարում, որ հակամարտության կարգավորումը արտացոլի կամ ազդի բոլոր նվաճումների վրա» [12, էջ 113]: Նիքսոնի ձևակերպմամբ. «Մեր քաղաքականությունը ուղղված է նրան, որ արաբներին սիրաշահելու միջոցով նրանց պարտադրվի մշտական խաղաղություն:

[12, էջ 114] Միաժամանակ նախատեսվում էր ապահովել Իսրայելի ռազմական առավելությունը արաբական երկրների նկատմամբ:

1970թ. սեպտեմբերին Հորդանանում ստղծվել էր բարդ իրադրություն, երբ ՊՂՇ-ի մի մասը հանդես էր գալիս պաղեստինցիների շահերի հաշվին Իսրայելի հետ անջատողական հաշտություն կնքող Հուսեյն թագավորի տապալման օգտին, իսկ ՊԱԿ-ի պաշտոնական ղեկավարությունը Արաֆաթի գլխավորությամբ նման հարց չէր դնում [7, էջ 64]: Հորդանանում սկսվեց քաղաքացիական պատերազմ և Սիրիայի միջամտությունը կարող էր հանգեցնել Հորդանանում ամերիկամետ վարչակարգի անկմանը: Սիրիայի վրա ճնշում գործադրելու նպատակով ԱՄՆ որոշեց ուժ ցուցադրել [7, էջ 66]:

Նիքսոնը հայտարարեց, որ «Կամ ԱՄՆ կամ Իսրայելը պետք է զինված միջամտություն կատարեն Հորդանանում, եթե Սիրիան կամ Իրաքը օգնության գան պաղեստինյան պարտիզաններին»: ԱՄՆ հույս ուներ, որ կոնֆլիկտը Հորդանանի բանակի և ՊՂՇ ջոկատների միջև կթուլացնի հակամարտության շարժումները և կլիկվիդացնի ՊԱԿ-ը: Իսրայելի վարչապետ Գ. Մեիրը խոստացավ ներխուժել Հորդանան և միաժամանակ հարվածելով Սիրիային՝ տապալել սիրիական կառավարությունը, մեծացնել «Գոլանյան Պլացդարմի» տարածքները: Նիքսոնի ցուցումով սեպտեմբերի 19-ին Գերմանիայում տեղակայված ԱՄՆ-ի զորքերը բերվեցին մարտական պատրաստականության, իսկ 6-րդ նավատորմը սկսեց շարժվել Սիջերկրականի արևելյան ափերը: Ռոջերսը մեղադրեց Սիրիային Հորդանան ներխուժելու համար, իսկ Հուսեյն թագավորը ամերիկյան դեսպան Բրաունին կոչ արեց սիրիացիների դեմ անհապաղ միջոցներ ձեռք առնել [7, էջ 67]: Սեպտեմբերի 20-ին սիրիական տանկերը ՊԱԲ տարբերանշաններով մտան Հորդանան [7, էջ 68]: Ռազմական գործողությունների ընդլայնումը զուգահեռ էր ընթանում ԱՄՆ-ի այն ջանքերի ուժեղացման հետ, որոնք նպատակ ունեին քաղաքական, դիվանագիտական խուսանավման և միջարաբական հակասություններից օգտվելու միջոցով պառակտում մտցնել արաբների շարքերում: Եվ միայն Եգիպտոսի նախագահ Նասերի միջամտության շնորհիվ սեպտեմբերի 28-ին Կահիրեում ուժի մեջ մտավ կրակը դադարեցնելու մասին համաձայնագիրը: Կոնֆլիկտի արդյունքում պաղեստինցի փախստականները և զինված ջոկատները հաստատվեցին հարավային Լիբանանում՝ այն դարձնելով ևս մեկ պայթյունավտանգ տարածք: Վաշինգտոնի արձագանքները հորդանանյան իրադարձությունների նկատմամբ ցույց տվեցին

ամերիկա-իսրայելական համագործակցության բարձր աստիճանը [12, էջ 191]: Ռազմական օգնությունը Իսրայելին ավելի շատացավ 1972թ. նախագահական ընտրությունների նախօրեին: ԱՄՆ-ն լրջորեն վախենում էր, որ համապարփակ կարգավորումը կարող է վնասել Իսրայելին: Այդ նպատակով 1971թ. սեպտեմբերին ԱՄՆ հրաժարվեց մասնակցել ԱԽ նիստերին: Իսրայելի վարչապետ Մեիրի հետ պայմանավորվածություն ձեռք բերվեց, որ համապարփակ կարգավորման ուղիների փնտրումը կդադարեցվի և փորձ կարվի հասնել եգիպտա-իսրայելական սեպարատ հաշտության կնքման: Այդ ուղղությամբ ԱՄՆ-ի առաջին քայլը եղավ 1972թ. սեպտեմբերին ՄԱԿ-ի ԱԽ որոշման նախագծի վրա վետո դնելը: Այդ նախագիծը դատապարտում էր Իսրայելի նոր ռազմական գործողությունները Լիբանանի դեմ: 1973թ. հուլիսին ԱԽ ԱՄՆ-ի վետոն վկայում էր հոգուտ այն բանի, որ ԱՄՆ վճռականապես դեմ է համապարփակ քաղաքական կարգավորմանը [11, էջ 94]:

1973թ. սկսվեց ռազմական մեծ քանակի տեխնիկայի տեղափոխումը ԱՄՆ-ից Իսրայել: Այն նպատակ ուներ օգնել Իսրայելին պահպանել գրավված տարածքները: Նոր պատերազմի անխուսափելիության մեջ ոչ ոք չէր կասկածում: Սակայն այս անգամ ԱՄՆ դեմ էր, որ Իսրայելը առաջինը սկսի կանխիչ գործողությունները: Պետքարտուղար Քիսինջերը պարզաբանում էր, որ կանխիչ գործողությունները միջազգային հասարակությանը կտրամադրեն Իսրայելի դեմ և կդժվարացնեն վերջինիս աջակցելու ԱՄՆ-ի միջոցառումները [13, էջ 66]: 1973թ. հոկտեմբերի 6-ին Եգիպտոսը սկսեց պատերազմը: Այս անգամ Իսրայելի 1967թ. հաջողությունները չկրկնվեցին: Իսրայելը կորցրեց մոտ 250 ինքնաթիռ (ՌՕՈւ-ի գրեթե կեսը) և 900 տանկ [5, էջ 85]: ԱՄՆ սկսեց զենքի զանգվածային տեղափոխում Իսրայել, իսկ արաբական երկրները դիմեցին նավթային էմբարգոյի՝ կտրուկ նվազեցնելով մերձավորարևելյան նավթի առաքումը ԱՄՆ և Արևմտյան Եվրոպա: Հոկտեմբերի 9-12-ը ՄԱԿ-ի ԱԽ քննարկեց իրադրությունը: ԱՄՆ պահանջում էր կրակի դադարեցում և զորքերի հետքաշում մինչև 1973թ. հոկտեմբերի 5-ի սահմանները: Հոկտեմբերի 20-ին ԱՄՆ-ի նախագահը դիմեց Կոնգրեսին՝ խնդրելով շտապ կարգով 2.2 մլրդ դոլարի օգնություն հատկացնել Իսրայելին: Մոսկվա ժամանեց Քիսինջերը, որտեղ մշակվեց համատեղ բանաձև կրակի դադարեցման մասին, որը 1973թ. հոկտեմբերի 22-ին ընդունվեց ՄԱԿ-ի ԱԽ կողմից: Ըստ 338-րդ բանաձևի [9]՝ նախատեսվում էր՝

1. կրակի անհապաղ դադարեցում,
2. ՄԱԿ-ի ԱԽ 1967թ. #242-րդ բանաձևի անհապաղ կատարում,
3. բանակցությունների սկսում շահագրգիռ կողմերի միջև:

Եզրակացություն: Արաբական երկրների աճող ուժը, նավթային գործոնը, ինչպես նաև 1970-ականների կեսին միջազգային հարաբերություններում լարվածության թուլացումը ստիպեց ԱՄՆ-ին վերանայել պաղեստինյան կոնֆլիկտի կարգավորման հարցում իր մոտեցումները: Սակայն, մեր կարծիքով, իրականում ԱՄՆ-ի իսրայելամետ մոտեցումները բացարձակ չնվազեցին: Ավելին, ԱՄՆ սկսեց կիրառել արաբական երկրներին առանձին-առանձին սիրաշահելու և վերջիններիս Իսրայելի հետ սեպարատ հաշտության կնքմանը մղելու քաղաքականություն: Դրանով ԱՄՆ ոչ միայն «մեծացնում էր խաղաղարարի իր իմիջը», այլև «արդար իրավարարի» կերպարով փորձում էր շահել արաբական վարչակարգերի վստահությունը՝ փաստացի պառակտելով արաբական աշխարհը: Այս ամենի իրականացման առաջին քայլերից մեկը հանդիսացավ Քեմփ-Դևիդի համաձայնագրի կնքումը, որի արդյունքում հակաիսրայելական ճամբարից դուրս եկավ արաբական ամենաազդեցիկ և հզոր երկիրը՝ Եգիպտոսը:

ПОЛИТИКА США В ОТНОШЕНИИ ПАЛЕСТИНСКОГО ВОПРОСА ВО ВРЕМЯ АРАБО-ИЗРАИЛЬСКИХ ВОЙН В 1967 И 1973 ГГ.

Оганнисян А. Г.

В статье предметом исследования стали тенденции и причины изменения политики США в отношении палестинского конфликта в 1967-1973 гг. во время арабо-израильских войн, а также в определенный период, предшествующий и следующий за ними. Особое внимание уделяется формированию Организации освобождения Палестины (ООП), что вынуждает США занимать новые позиции, связанные с этой реальностью. Проанализирована направленность военно-политических и дипломатических подходов США в регионе, в результате чего представлены две четкие тенденции американской политики: 1. Отказ от «внешне нейтральной» политики предыдущих десятилетий и нанесение удара по престиж СССР через опосредованную войну. 2. Ухаживать за арабами, принуждая их к миру, и главным инструментом этого механизма было постоянное поддержание военного превосходства Израиля. В статье

факты исследуются и интерпретируются на основе методов исторической беспристрастности, сравнительного анализа и сопоставления, анализа причинно-следственных связей. В качестве вывода выдвигается тезис о том, что растущая мощь арабских стран, нефтяной фактор, а также ослабление напряженности в международных отношениях в середине 1970-х гг. вынудили США проводить политику индивидуального обхаживания арабских стран и подталкиванию их к заключению сепаратного мира с Израилем, первым шагом которого был выход самой влиятельной и могущественной арабской страны Египта из антиизраильского лагеря в рамках Кэмп-Дэвидского соглашения.

Ключевые слова: КГБ, ФАТХ, поэтапный план, резолюция 242, июньская агрессия, Никсон, Насер, Арафат.

US POLICY TOWARDS THE PALESTINIAN QUESTION DURING THE ARAB-ISRAEL WARS IN 1967 AND 1973

Hovhannisyan A. H.

The article focuses on the trends of changes in US policy towards the conflict in 1967-1973. Attention is paid to the formation of the Palestine Liberation Organization, which forces the US to take new positions related to this reality. The direction of the US military-political and diplomatic approaches in the region is analyzed, as a result of which two clear trends are presented 1. Rejection of the "outwardly neutral" policy of previous decades and striking at the prestige of the USSR through a proxy war. 2. To court the Arabs, forcing them to peace, with the mechanism of the constant maintenance of Israel's military superiority. The facts are researched and interpreted on the basis of the methods of historical impartiality, comparative analysis. As a conclusion, the thesis is put forward that the growing power of the Arabs, the oil factor, the easing of tension in international relations in the mid-1970s forced the US to pursue a policy of individual courtship of the Arabs and pushing them to conclude a separate peace with Israel. The first step was the withdrawal of the most influential and powerful Arab country, Egypt, from the anti-Israeli camp as part of the Camp David agreement.

Keywords: PLO, Fatah, phased plan, resolution 242, June aggression, Nixon, Nasser, Arafat.

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Дмитриев Е. Палестинский узел. К вопросу урегулирования палестинской проблемы, Москва, Изд. “Международные отношения”. 1978. 301 с.
2. Kadi Leila S. Basic Political Documents of The Armed Palestinian Resistance Movement, Palestine Research Centre. Beirut, Publisher Palestine Research Center. December. 1969. 254 p.
3. Paul D. Water Issues in The Arab-Israeli Conflict <https://www.jewishvirtuallibrary.org/jsource/images/mf2017.pdf/> (21.01.2023)
4. Васильев А. Россия на Ближнем и Среднем Востоке, от мессианства к прагматизму. Москва, изд. “Восточная литература”. 1993. 397 с.
5. Звягельская И. Роль военной верхушки в формировании государственной политики Израиля. Москва, АН СССР, Институт Востоковедения, “Глав. ред. восточной литературы”. 1982. 160 с.
6. Никитина Г. Государство Израиль. Москва, изд. “Наука”. 1968. 407 с.
7. Գրիգորյան Հ. Միջին Արևելքի ռազմաքաղաքական դեկադանիայի դիմադրությունը մերձավորարևելյան ճգնաժամի նկատմամբ, 1967-1970թթ.//: Մերձավոր և Միջին Արևելքի երկրներ և ժողովուրդներ: 1987: Հ.14: Էջ 30-76:
8. Моджорян Л. А. Международный сионизм на службе с империалистической реакции, Правовой аспект. Москва, изд. “Международные отношения”. 1984. 176 с.
9. UN Resolutions, Historical Documents <https://www.un.org/en/our-work/documents/> (22.01.2023)
10. Building for Peace in Middle East: an Israeli-Palestinian Dialogue. Proceedings of the United Nations Department of Public Information's International Encounter for European Journalists on the Question of Palestine. 16-17 Sept. 1992. Lisbon, Portugal. 170 p.
11. Овинников Р. Зигзаги внешней политики США, от Никсона до Рейгана. Москва, изд. “Политической литературы”. 1986. 400 с.
12. Кременюк В. Политика США в развивающихся странах, проблемы конфликтных ситуаций. Москва, АН СССР, Институт Канады и США, изд. “Международные отношения”. 1977. 219с.

13. Պրիմակով Ե. Մի դավադրության պատմություն, ԱՄՆ-ի մերձավորարևելյան քաղաքականությունը 70-ական թթ. և 80-ական թթ. սկզբներին: Երևան: «Հայաստան» հրատ.: 1987: 400 էջ:

Տեղեկություններ հեղինակի մասին

Հովհաննիսյան Ա. Հ. – պատմական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ

Շիրակի պետական համալսարան

Էլ. փոստ՝ artakh76@mail.ru

Ստացվել է խմբագրություն՝ 16.02.2023

Գրախոսվել է՝ 04.07.2023

ՀՏԴ 159.9

ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

DOI 10.54151/27382559-23.1pb-107

**ՀԵՏՊԱՏԵՐԱԶՄՅԱՆ ԻՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՆԿԱՐԱԳԻՐԸ ԷԿՉԻՍՏԵՆՑԻԱԼ
ՂԱՏԱՐԿՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱՏԵՔՍՏՈՒՄ
(ԱՐՑԱԽՅԱՆ 44-ՕՐՅԱ ՊԱՏԵՐԱԶՄԻ ՕՐԻՆԱԿՈՎ)
Թաղևոսյան Ա. Ե.**

Հետպատերազմյան համախտանիշն այնքան խորն արտահայտված սոցիալ-հոգեբանական երևույթ է, որը որոշակիորեն ազդում է հասարակական հարաբերությունների ձևավորման, զարգացման գործունեության վրա: Հիրավի, այսօր դեռևս առնչվում ենք հետպատերազմյան բազմաթիվ երևույթների հետ, մասնավորապես, հոգեբանների աշխատանքային դաշտում տեսնում ենք անձ-գործունեություն, անձ-հասարակություն համակարգի համարժեքության վերականգնման բարդ խնդիր: Հասարակությունն այսօր մի քանի շերտերի է բաժանվել, մասնավորապես, պատերազմական գործողության մասնակիցներ, ընտանիքի անդամներ, որդեկորույս ծնողներ, ովքեր յուրաքանչյուր օրից ու իրենց կյանքից այլ ակնկալիքներ ունեն, մասնավորապես, էկզիստենցիալ դատարկության, սեփական իմաստաարժեքային համակարգի վերանայում, ինչպես նաև առկա հետտրավմատիկ ապրումների իմաստավորում: Ահա այս երևույթների առկայությամբ էլ պայմանավորված է սույն աշխատանքի արդիականությունը:

Հոդվածում քննարկվել է սթրեսային իրավիճակին տրվող հակազդումների ձևերը, հուզական ապրումների ադապտիվ գործառույթները, վշտի ապրման եղանակները, տրավմատիկ իրավիճակների հնարավոր հետևանքները և այլն՝ նպատակ ունենալով վեր հանել դեռևս չհաղթահարված սոցիալ-հոգեբանական խնդիրները: Ելնելով վերը նշվածից՝ իրականացվել է վիշտը վերապրելու գործընթացի չափանիշների հետազոտման հարցաթերթիկի մեթոդը, որի հիմնական, ամփոփ արդյունքները, մասնավորապես, վիշտ վերապրած

որդեկորույս ծնողների, այրիների վարքագծում նկատվող ամենատարբեր դրսևորումները ներկայացրել ենք սույն հոդվածում:

Բանալի բառեր. հետպատերազմյան համախտանիշ, վշտի, սթրեսի հաղթահարում, հետտրավմատիկ իրավիճակ, կորուստ, սոցիալ-հոգեբանական խնդիրներ:

Ներածություն: Գիտական գրականության մեջ և առօրյա կյանքում առավել հայտնի է հետպատերազմյան համախտանիշ արտահայտության կիրառումը՝ նպատակ ունենալով նկարագրել այդ ամենի միջով անցած անձանց վարքագծի ու հոգեկան գործունեության փոփոխությունները, որոնք ձևավորվել են պատերազմական սթրեսների ազդեցության տակ: Հետպատերազմյան համախտանիշն այնքան խորն արտահայտված (հասարակությունը՝ բոլոր բաղադրամասերով հանդերձ ընդգրկող) սոցիալական երևույթ է, որը որոշակիորեն ազդում է հասարակական հարաբերությունների ձևավորման, զարգացման գործունեության վրա, մասնավորապես տարբեր շերտերի մոտ հոգեկան գործընթացներն ընթանում են յուրովի [1; էջ 10]: Պետք է նշենք, որ հետպատերազմյան համախտանիշը, ճիշտ է, բովանդակում է վերը նշված երևույթները, սակայն ունի մի շատ կարևոր թերություն. այն սկսվում է ոչ թե հետպատերազմյան շրջանում, այլ հենց պատերազմի սկզբից և իր զարգացման, արտահայտման ամենաբարձր մակարդակին է հասնում հետպատերազմյան շրջանում: Ինչպես գիտենք, տարբեր հեղինակներ տալիս են սթրեսային իրավիճակին արձագանքման տարբեր տեսակներ, որոնք ամփոփվում են հետևյալ գործընթացների մեջ. *կռիվ տալ, գնալ հակընդդեմ սթրեսորին, քարանայ, հանձնվել, վերականգնվել:* Այսօր մեր հասարակությունը մնացել է այդ վերջին տեսակի ազդեցության տակ, ինչից դուրս գալու համար անհրաժեշտ է մոբիլիզացնել մարդկային սեփական ներուժը՝ հաղթահարելու համար իրենց ճգնաժամային հոգեվիճակները: Արդի իրականությունը կարող ենք համարել մեծաքանակ կորուստների, դեռևս չհաղթահարված հոգեբանական խնդիրների ժամանակահատված, որը համարվում է հայ ժողովրդի համար պատմական իրողության՝ 44-օրյա Արցախյան պատերազմի դաժան հետևանքը: Հիրավի, պատերազմից հետո մահը շատ է մոտեցել գրեթե բոլորին, եթե ոչ ընտանիքում, ապա ծանոթների, հարազատների ընտանիքում շատերն են առնչվել դրան: Մահն ամենաձանր սթրեսն է մարդու համար: Ինչպես ճիշտ վերապրել այդ

ցավը, առավել ևս՝ զավակ կորցրած ծնողների համար, հետագայում հոգեկան աշխարհի վրա ծանր հետևանքները նվազեցնելու համար:

Այսօր առնչվում ենք հետպատերազմյան բազմաթիվ երևույթների հետ, մասնավորապես, հոգեբանների աշխատանքային դաշտում տեսնում ենք անձ-գործունեություն, անձ-հասարակություն համակարգի համարժեքության վերականգնման բարդ խնդիր: Չնայած այն փաստին, որ հայ հոգեբաններն իրենց առաջին օգնությունն ու արագ արձագանքման ծառայությունների մատուցումը սկսել են դեռևս պատերազմի առաջին օրերից, իսկ պատերազմի ավարտից հետո այդ աշխատանքները ինքնըստինքյան վերածվեցին ընթացիկ հոգեբանական աջակցման ծառայությունների՝ նպատակ ունենալով, վերհանել և լուծել հոգեւոցիալական մի շարք խնդիրներ, այդուհանդերձ այսօր պետք է փաստենք, որ հայ իրականության մեջ դեռևս բավարար չափով չեն հաղթահարված կորստի հետևանքով առաջ եկած տարաբնույթ հետևանքները, մասնավորապես, սոցիալ-հոգեբանական, ֆիզիոլոգիական, տնտեսական և այլն, որը պայմանավորված է հասարակության մոտ առկա ոչ ռացիոնալ պատկերացումների տիրապետմամբ: Այստեղ տեղին կլինեն նշել Վ.Ֆրանկլի հետևյալ միտքը. «Աննորմալ իրավիճակներում աննորմալ արձագանքը նորմալ է» [2; էջ 143]:

Ընտանիքները և բոլոր նրանք, ովքեր ունեն կորուստ (ինչ խոսք, երբեմն դժվար է նույնիսկ բառեր գտնել նրանց սփոփելու համար, ավելին՝ նրանց հոգեկան գործընթացները թևակոխել են այլ շրջան), այլևս չեն կարող ապրել առանց հոգեբանական աջակցության: Ցավոք, նման մարդկանց թիվը հետզհետե շատանում է այն իմաստով, որ եթե երկար ժամանակ չեն գնում դեպի խնդիրների լուծում, ապա խնդիրները միայն խորանում են և վերաճում, օրինակ, հարբեցողության, ագրեսիվ դրսևորումների, կոնֆլիկտայնության աճի, հասարակությունից հետզհետե օտարման և այլն, որոնք արդեն նկատելի են: Մյուս կողմից էլ՝ նրանք դեռ իմաստ են փնտրում, ունեն ներքին անհանգստություն, վախ, որն առաջանում է իմաստի չլուծված խնդրից, որը, կուտակվելով, կարող է հանգեցնել էկզիստենցիալ ճգնաժամի: Ինչպես նշում էր Ալբեր Կամյուն, «Արդյոք պետք է կյանքի իմաստը փնտրել կյանքի մեջ, նրանից դուրս, թե այն ստեղծվում է հենց մարդու կողմից»: Կանգ առնելով էկզիստենցիալ փիլիսոփայության գաղափարախոսության վրա՝ նշենք, որ դարեր շարունակ մարդիկ մտածել են, որ իրենց կյանքը իմաստավորված է այնքանով, որ իրենք մասնակցում են Աստծո կողմից

իմաստավորված աշխարհի գործերին: Այո, մարդու կյանքի ու գործունեության արդյունքների անմահության փաստն է իմաստավորում նրա կյանքը [1; էջ 376]:

Խոսելով կորուստ վերապրած մարդկանց, նրանց հուզական ապրումների ու գիտակցումների մասին՝ ակնհայտ է, որ կյանքի գոյություն ունեցող հիմքերը խարխլված են, առկա է հետագա քայլերն իրականացնելու անկարողություն, և նման իրավիճակներում ժամանակավոր «հենակ» է համարվում միսիթարանքը՝ վիշտը սփռվելու առաջին և առաջնային միջոցներից մեկը: Եվ պատահական չէ նշել Տ. Պ. Սարտրի հետևյալ խոսքերը. «Մարդը գոյություն է ունենում միայն այնքանով, որքանով որ իրագործում է իրեն: Նա իրենից ներկայացնում է ոչ այլ ինչ, քան իր արարքների ամբողջությունը, ոչ այլ ինչ, քան սեփական կյանքը» [1; էջ 377]:

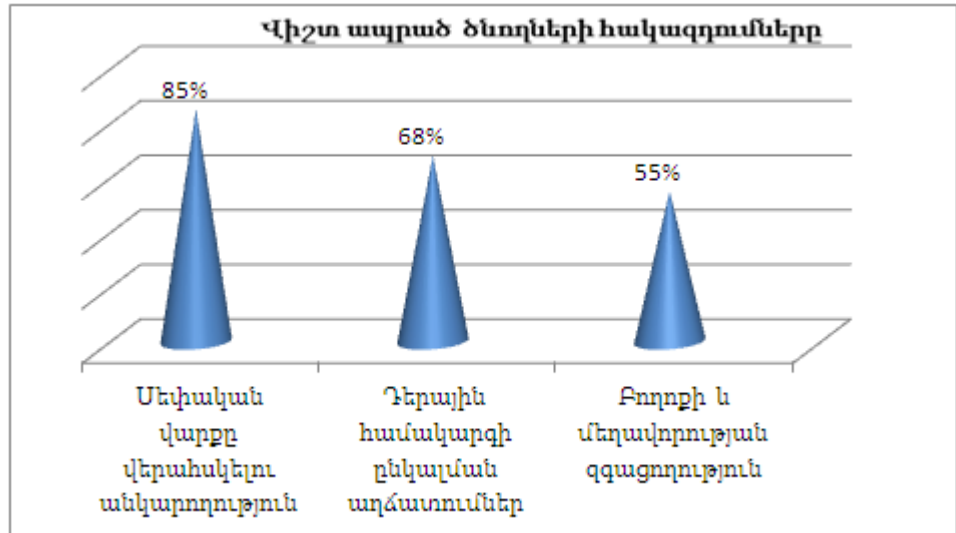
Սա համաշխարհային գիտության մեջ հայտնի փաստ է, որ պատերազմի պես տրավմատիկ իրավիճակները ժամանակի ընթացքում շատ մեծ տոկոսով հանգեցնում են ագրեսիայի և ինքնաագրեսիայի՝ ինքնավնասման միտումների աճին, ինչը հուշում է, որ կան չվերապրված խորը էմոցիաներ, հույզեր: Ծայրահեղ տրավմատիկ իրավիճակները հիմնականում չմարսվածության հետևանքով ձևավորվող, կամ կուտակվող հույզեր են, իսկ մեր հասարակությունն իր առանձնահատկություններից ելնելով՝ այնքան էլ չի նպաստում էմոցիաների կառուցողական արտահայտմանը: Այո, մեր հասարակությունը շատ պարադոքսալ է, չգիտես ինչու արգելքներ ունենք արտահայտելու միևնույնիստ հույզերը՝ տխրություն, նեղվածություն, հուսալքություն, հիասթափություն, բայց փոխարենը կա բացահայտ թողտվություն արտահայտելու բարձր, մաժորային հույզեր՝ ջղայնություն, գոռալ-գոչել, հայհոյել: Այս անհամապատասխանությունը հանգեցնում է նրան, որ հոգեբանական տրավմատիկացիան չի ստանում արտահայտվելու հնարավորություն: Այն, որ ունենք բարկության, իմպուլսիվության, դյուրագրգռության, նյարդայնության շատ բարձր տոկոս, նրանից չէ, որ հոգեբանական տրավման այդպես է աշխատում, այլ նրանից է, որ մեծ ինտենսիվության, բայց միևնույնիստ տրամադրության հույզերը, ինչպես պետք է, չեն վերապրվում: Որպեսզի այդ հույզերը պարպվեն, ինչ-որ ձևով տրանսֆորմացվում են ջղայնության և ագրեսիայի: Ինչ է անում մեր հասարակությունը. հաճախ պիտակավորում է հատկապես տղամարդկանց մեղանիտիկ հույզերը, ավելի զգայուն լինելը, դժվար վերապրումը, տազնապի, կորստի

զգացումները, թուլացումը՝ համարելով անընդունելի: Եվ ստացվում է այնպես, որ նա այլևս չի կարողանում ազատ արտահայտել իր հուզական այդ կողմերը, և, բնականաբար, արտահայտում է մյուս կողմով՝ ագրեսիա, ջղայնություն, որոշակի դեստրուկտիվ, վնասակար սովորություններ:

Պատերազմից հետո սթրեսի հաղթահարման վնասակար մեթոդների կիրառելիությունը՝ ծխախոտ, թմրանյութեր, դեղորայքի միջոցով հանդարտեցում և այլն, կտրուկ աճել է՝ հանգեցնելով ադիկտիվ վարքի դրսևորումների: Մա խոսում է այն մասին, որ ավելի կառուցողական, առողջ մեթոդներն այնքան էլ հասու չեն մեր հասարակությանը:

Պարզելու համար հետպատերազմական բարդ իրողությանը տրվող հակազդումների բնույթը, դրսևորման ձևերը՝ իրականցրել ենք Տրավմատիկ սթրեսի հոգեբանական հետևանքների ախտորոշման հարցաթերթը (ըստ Բ. Օ. Կոտեննի), գրույցի մեթոդ՝ կորուստ տարած անձանց հետ: Իրականացվող ախտորոշիչ աշխատանքներին մասնակցել են թվով 19 որդեկորույս ընտանիք և 17 այրի:

Ըստ մեր ուսումնասիրությունների ցուցանիշների՝ վիշտ վերապրածների 85%-ի մոտ կարելի է նկատել ագրեսիայի դրսևորումներ՝ դյուրագրգռություն, սեփական վարքը վերահսկելու անկարողություն, իմպուլսիվություն, մտերիմների հետ դժվար հաղորդակցում, հեռու մնալու միտում, օտարացում: Ուսումնասիրության մեկ այլ տվյալի համաձայն՝ 68%-ի մոտ խախտվում է դերային համակարգի ընկալումները, մասնավորապես, որդեկորույս ծնողի դերի մեջ մոռացության է մատնվում մյուս զավակների համար ծնողի դերային գործառնությունները, կամ ամբողջովին անտեսվում են կյանքում նրա այլ ընտանեկան, սոցիալական դերերը: Ծնողական վիշտը հիմնականում երեխայի մահվան հանդեպ հակազդումն է, որն ընկալվում է որպես ոչ բնական երևույթ, այդ վիշտը կրում են ավելի ինտենսիվ, երկար և սովորաբար այն ուղեկցվում է բողոքի և մեղքի զգացումներով, դեպրեսիայով: Որդեկորույս ծնողների 55%-ի մոտ դաջվում է մեղավորության զգացում մի պարզ պատճառով՝ «*ես ողջ եմ, իսկ նա՝ ոչ*»: Դա, այսպես ասած, *գոյատևածի մեղքի զգացումն* է, որի հիմքը հուզական ընդունման խնդիրն է: Անձը չի կարող ընդունել, որ ինքը ավել ոչինչ չէր կարող անել: Այս երևույթի առկայությունը թեև սպասելի էր, բայց և այնպես վնասում է կյանքի որակին, ինչպես նաև համարվում է լուրջ խոչընդոտ՝ հոգեբանական վերականգնման համար:



Գծապատկեր 1.

Եզրակացություն: Այսպիսով, ինչպես երևում է գծապատկերից, 44-օրյա պատերազմից 2-3 տարի անց դեռ նկատվում են այսպիսի դրսևորումներ, ինչը խոսում է այն մասին, որ կորուստ վերապրած անձինք չեն ընդունում մասնագետի դիմելու փաստի գիտակցումը: Հատկապես որդեկորույս ծնողների մոտ նկատվում են այնպիսի երևույթներ, մասնավորապես, հնչող խորհուրդներ, վարքային ցուցումներ, համոզում, ավելորդ շահագրգռվածություն, որոնք հենց առաջ են բերում վիշտը վերապրողի մոտ դիմադրության ուժեղացում: Այս համատեքստում կարևոր է նշել մի օրինաչափություն. եթե կորուստ, վիշտ ապրած մարդկանց ուղղակիորեն հարցնում ենք՝ հոգեբանի կարիք արդյոք ունեն, թե ոչ, մեծ մասամբ պատասխանը լինում է՝ ոչ: Դա, իհարկե, պաշտպանական հակազդում է, որը նաև բխում է մեր հասարակության ներսում գործող դոմինանտ կարծրատիպերից: Սա էլ իր հերթին առանձին խնդիր է, և այստեղ հանրության հետ աշխատանքի կարիք կա ինչպես կարծրատիպերը կոտրելու առումով, այնպես էլ ցույց տալու, որ հոգեբանական աջակցությունը պարզապես նպատակ ունի՝ օգնելու առավել հեշտ ընտելանալ դժվար, թվացյալ անելանելի իրավիճակին: Անհրաժեշտ է միշտ հիշել Վ. Ֆրանկլի հետևյալ ըմբռնումը, որ «*Կյանքը երբեք անտանելի չի դառնում հանգամանքների պատճառով, այլ միայն իմաստի ու նպատակի բացակայության պատճառով*» [2; էջ 199]: Եվ վշտի հաղթահարման հիմքում դնելով այս

գաղափարը՝ լիշտ վերապրած անձը կկարողանա լցնել էկզիստենցիալ
դատարկությունը:

**ОПИСАНИЕ ПОСТВОЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ
ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО ВАКУУМА
(НА ПРИМЕРЕ 44-ДНЕВНОЙ АРЦАХСКОЙ ВОЙНЫ)**

Тадевосян А. Е.

Поствоенный синдром- это настолько глубоко выраженное социально-психологическое явление, которое определенным образом влияет на формирование, развитие общественных отношений. Воистину, сегодня мы все еще имеем дело с многочисленными послевоенными явлениями, в частности, в рабочем поле психологов мы видим сложную проблему восстановления адекватности системы человек-деятельность, человек-общество. Общество сегодня разделено на несколько слоев, в частности, участники военных действий, члены семей, родители, потерявшие сыновей, у которых разные ожидания от каждого дня и своей жизни, в частности, пересмотр экзистенциальной пустоты, собственной системы смысловых ценностей, а также осмысление существующих посттравматических переживаний. Именно наличием этих явлений обусловлена актуальность данной работы.

С целью выделения еще не преодоленных социально-психологических проблем, в статье рассмотрены формы реакций на стрессовую ситуацию, способы переживания горя, возможные последствия травмирующих ситуаций и др. Исходя из вышесказанного, был проведен метод анкетирования критериев процесса пережитого горя, основные, обобщенные результаты которого мы представили в данной статье, в частности, различные проявления в поведении вдов, потерявших сыновей, и людей, переживших горе.

Ключевые слова: поствоенный синдром, преодоление горя, стресса, посттравматическая ситуация, потеря, социально-психологические проблемы, экзистенциальный вакуум.

**DESCRIPTION OF POST-WAR REALITY IN THE CONTEXT OF
EXISTENTIAL VACUUM
(BY THE EXAMPLE OF THE 44-DAY WAR IN ARTSAKH)**

Tadevosyan A. E.

The post-war syndrome is such a deeply expressed socio-psychological phenomenon that in a certain way affects the formation and development of

social relations. Nowadays we are still dealing with numerous post-war phenomena, in particular, in the working field of psychologists we see a difficult problem of restoring the adequacy of the system of man-activity, man – society. Society today is divided into several layers, in particular, participants in military operations, family members, parents who have lost sons, who have different expectations from each day and their lives, in particular, the revision of existential emptiness, their own system of semantic values, as well as the comprehension of existing post-traumatic experiences. It is the presence of these phenomena that determines the relevance of this work. The article presented forms of countering a stressful situation, ways of experiencing grief, possible consequences of traumatic situations, etc. in order to emphasize the socio-psychological problems that have not yet been overcome. Based on the above, a method of questioning the criteria of the process of grief was carried out, the main, generalized results of which, in particular, we presented in this article various manifestations in the behavior of bereaved sons and widows who experienced grief.

Keywords: post-war syndrome, overcoming grief, stress, post-traumatic situation, loss, socio-psychological problems.

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Հակոբյան Ս. Փիլիսոփայության հիմունքներ: Ուսումնական ձեռնարկ բուհերի ուսանողների համար: Եր., «Զանգակ-97»: 2005: 408 էջ:
2. Հակոբյան Ն., Խաչատրյան Ա. Վշտի հոգեբանություն. Հաղթահարման ուղիները: Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ: Եր.: «Տիր» հրատ.: 2021: 214 էջ:
3. Франкл В. О Внутренней свободе и смысле жизни. М., Изд. «Смысл». 1990. 372 с.

Տեղեկություններ հեղինակի մասին

Թադևոսյան Ա. Ե. – հոգեբանական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ

Շիրակի պետական համալսարան

Էլ. փոստ՝ ararmin@yandex.com

Ստացվել է խմբագրություն՝ 01.05.2023

Գրախոսվել է՝ 21.06.2023

**ԳՈՒՅՆՆԵՐԻ ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԱԶԴԵՑՈՒԹՅՈՒՆԸ
ՍՊԱՌՈՂՆԵՐԻ ՎԱՐՔԱԳԾԻ ՎՐԱ
Գրիգորյան Շ. Ս.**

Տվյալ հոդվածն ուղղված է ուսումնասիրելու և բացահայտելու գույների հոգեբանական ազդեցությունը սպառողների ընկալման և հետագա վարքագծի դրսևորման վրա: Գույնը վստահաբար կարելի է ասել, որ օբյեկտի ամենակարևոր բնութագրիչներից մեկն է հանդիսանում: Դրա միջոցով հնարավոր է ազդել անձի՝ սպառողի վրա և նրա մեջ որոշակի հույզեր առաջացնել, ինչը կօգնի հետագայում ապրանքի վրա ուշադրություն հրավիրել: Գույները՝ որպես արժեքավոր գործիք և մարքեթինգային հաղորդակցության անբաժանելի մաս, ենթագիտակցորեն ազդում են մարդկանց վրա՝ իրենց «գաղտնի» և «թաքնված» իմաստով տանելով դեպի սպառողների նախապատվությանը կամ մերժմանը: Գույնը պոտենցիալ սպառողի հետ տեսողական շփման միջոց է: Մարդիկ ապրանքի կամ այլ մարդկանց մասին իրենց կարծիքը կազմում են հաղորդակցման առաջին 90 վայրկյանների ընթացքում: Ապրանքի գնահատման 62-ից 90%-ը հիմնված է միայն գույների վրա: Այսինքն՝ գույնը ոչ միայն օգտագործվում է տվյալ ապրանքը մրցակիցների ապրանքից տարբերելու համար, այլ նաև ազդում է առանձին գնորդների տրամադրության և զգացմունքների վրա, հետևաբար գույները ձևավորում են վերաբերմունք որոշակի ապրանքի նկատմամբ՝ դրական կամ բացասական: Մարդկանց զգացմունքներն ու տրամադրությունը ժամանակի ընթացքում փոփոխվում են, ըստ այդմ՝ մարքեթինգի ոլորտում գործառնող յուրաքանչյուր մասնագետ պետք է իմանա գույների հոգեբանական նաշանակությունը, կարևորությունը և համապատասխան եղանակով պատրաստի իր արտադրանքը կամ փաթեթավորումը: Սակայն պետք է նաև իմանալ, թե ինչպես է գույնը ազդում մարդու հոգեբանության վրա, կախված է բազմաթիվ

գործոններից, ինչպիսիք են գեները, միջավայրը, սեռը, տարիքը, կրթությունը և սոցիալական համատեքստը:

Այսպիսով, գույնը, համարվելով ինֆորմացիայի կրող, ազդում է սպառողական վարքագծի բոլոր սեգմենտների վրա, այդ պատճառով սպառողական վարքագծի մարքետինգային վերլուծությունն անիմաստ է առանց սպառողների կողմից գույնի հոգեբանական ընկալման գնահատման:

Բանալի բառեր. գույն, սպառող, սպառողական վարքագիծ, ընկալում, հոգեբանական ազդեցություն:

Ներածություն: Արդի շուկայական հարաբերությունների պայմաններում մարքեթոլոգների արդյունավետ գործունեության հարցը գնալով ավելի արդիական է դառնում: Քանի որ ժամանակակից մարքեթինգային համակարգերում գերիշխող դերը ստանձնում է սպառողը, ով ինքն է ձևավորում շուկան՝ դառնալով հասարակության կենտրոնական դեմքը, և վերջինիս մասին գիտելիքի իմացությունն է որոշում մարքեթոլոգի պրոֆեսիոնալիզմը, հետևաբար սպառողների վարքագծի հոգեբանությունը դառնում է գիտություն, որն օգնում է մարքեթոլոգներին կայացնել ամենարդյունավետ բիզնես որոշումները:

Գույների նկատմամբ մարդկային հետաքրքրության արմատները գնում են մինչև անտիկ փիլիսոփայություն. Արիստոտելը գտնում էր լույսը թափանցիկ է, իսկ գույնն օժտված է սահմանային թափանցիկությամբ:

Մարդու հոգեբանության վրա գունային ներգործության ուսումնասիրությանն են նվիրված բազմաթիվ գիտական աշխատանքներ, համաձայն որոնց՝ գույնն ազդեցություն է ունենում մարդու ինչպես բանականության, այնպես էլ հուզական ոլորտի վրա՝ առաջացնելով որոշակի հոգեֆիզիոլոգիական ռեակցիաներ: Հոգեբաններն ընդգծում են, որ այն, ինչը մենք ընկալում ենք որպես գույն, համարվում է «ալիքի տարբեր հաճախության էլեկտրամագնիսական լուսարձակում, որն արտացոլվում է առարկաներից և ընկալվում է որպես լույս» [1]: Սակայն պետք է փաստել, որ դեռևս 1704թ.-ին իր հետազոտությունների արդյուքնում Իսահակ Նյուտոնը եկավ այն եզրահանգման, որ գույները տարբեր երկարության լուսային ալիքներ են:

1943 թվականին Ե. Գ. Շախտելը հանդես եկավ պնդմամբ, որ գույնի և զգացողության միջև կապը պայմանավորված է սուբյեկտիվ փորձի ընդհանրությամբ: Նրա տեսակետի համաձայն՝ գույներն ու

զգացմունքները ազդում են մարդկանց վրա, և անհատները դառնում են այդ ազդեցությունների պասիվ ստացողները: Սակայն նրա հետազոտություններում փաստարկներ չկային հույզերի և զգացմունքների փոխկապակցվածության մասին: 1957 թվականին Ջերարդ Ռ.-ն իր հետազոտությամբ վիճարկեց Շախտելի ենթադրությունը: Նա փորձեց բացատրել գույների և զգացմունքների միջև փոխկապակցվածությունը: Օրինակ՝ նա ենթադրում էր, որ կարմիր գույնի և գայրույթի միջև կապ կա, քանի որ նրանք երկուսն էլ գործելու կոչ են անում:

«Գույները ենթագիտակցության մայրենի լեզու են»:
Կառլ Յունգ

Գույնը համարվում է հզոր միջոց, որի միջոցով մենք տեսնում ենք աշխարհը: Հետազոտությունների արդյունքում պարզվել է, որ մարդիկ հաղորդակցաման առաջին վայրկյանների ընթացքում են կարծիք կազմում այլ մարդկանց կամ ապրանքների մասին, ընդ որում առարկաների, օբյեկտների ընկալումը մեծապես կախված է վերջիններիս գույնից (Gopikrshna & Kumar, 2015):

Կիրառական հոգեբանության մեջ լայն տարածում է ստացել շվեդարացի հոգեբույժ Մ. Լյուշերի գունային թեստը: Լյուշերն առաջարկեց համապարփակ մեթոդ գույնի օգնությամբ մարդու հոգեվիճակի վերլուծության համար, որի սկզբունքը հետևյալում է. գույները որոշակի զգացմունքներ են առաջացնում մարդկանց մոտ, սակայն, հոգեվիճակից կախված, միևնույն գույնը տարբեր անհատների մոտ առաջացնում են տարբեր հույզեր [2]:

Մասնագետները վաղուց են հայտնաբերել հարաբերակցություն մարդու գունային նախասիրությունների և հոգեվիճակի միջև, որն իր հերթին, կախված է մի շարք օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ գործոններից՝ տարիք, սեռ, սոցիալական կարգավիճակ, էթնոմշակութային միջավայր, խառնվածքի առանձնահատկություններ, ինտելեկտի մակարդակ, տրամադրություն և այլն: [5]

Գույներն առաջին հերթին դիպչում են մարդու զգացմունքներին, ապա՝ բանականությանը: Ինչպես ցույց են տալիս հատուկ ուսումնասիրությունները, գույնի և լույսի 80%-ը «գրավում» է նյարդային համակարգը և միայն 20%-ը՝ տեսողությունը: [4]

Խոսելով գույների հոգեբանական ազդեցության մասին՝ հետազոտողները փաստում են, որ տարբեր մշակույթներում այս հարցի վերաբերյալ գոյություն ունեն տարբեր մոտեցումներ: Յուրաքանչյուր

մշակույթի մեջ դարերի ընթացքում ձևավորվել է տարբեր գույների որոշակի խորհրդանշական մեկնաբանություն: Գունային ընկալման վրա հսկայական ազդեցություն է ունենում երկիրը, որտեղ ապրում ենք, նրա մշակույթը, սովորությունները, ավանդույթները, պատմությունը և այլն: Օրինակ՝ Արևմուտքի և Արևելքի մշակույթները տարբեր կերպ են ընկալում սև և սպիտակ գույները: Արևմուտքում սև գույնը ավանդապես համարվում է սգո գույն, սպիտակ գույնը ասոցացվում է մաքրության, խաղաղասիրության, լավատեսության հետ: Արևելքի որոշ երկրներում հենց սպիտակ գույնն է համարվում սգո խորհրդանիշ:

Սպառողների գունային ընկալման վրա ներգործող ևս մեկ գործոն է համարվում, այսպես կոչված, «գենետիկ տպավորումը»: Այս տերմինի տակ հասկանում են ցանկացած մշակույթի մարդկանց ենթագիտակցական ռեակցիան բնության գունային ազդանշաններին: Համարվում է, որ մարդիկ սովորաբար դրական հույզեր են ապրում՝ վառ կանաչ բուսականություն և ջինջ կապույտ երկինք տեսնելով [1]:

Որոշ հոգեբաններ գտնում են, որ յուրաքանչյուր գույն արձակում է ոչ թե մեկ ազդանշան, այլ որոշակի համադրություն: Ըստ այդմ՝ յուրաքանչյուր գույն այս կամ այն հոգեբանական ազդեցությունն է ունենում սպառողի անձի ու վարքագծի վրա [6]: Փորձենք համառոտ ներկայացնել գույների հոգեբանական յուրատիպությունները.

Կարմիր գույնն առավել տաք գույն է: Այն կարող է միաժամանակ առաջացնել ինչպես դրական, այնպես էլ բացասական հույզեր: Մարքետինգում կարմիրն ակտիվորեն կիրառում են հրատապության էֆֆեկտի (զնման դրդում), ախորժակի խթանման (հատկապես ակտիվորեն կիրառում են սննդի ոլորտում), ռիթմի էֆֆեկտի առաջացման համար: Կարմիրն ունակ է բարձրացնել արյան շրջանառությունը, մկանային տոնուսը (կիրառվում է արագընթաց ավտոմեքենաների, ներքնագգեստի գովազդային ընկերություններում): Սակայն կարմիր գույնի ավելցուկը մեծ մասամբ առաջացնում է միայն տհաճություն և վատագույն դեպքում՝ ագրեսիա:

Վարդագույնն ու նրա նրբերանգներն առավելապես առանձնանում են պայծառությամբ, հարմարավետությամբ, գրավչությամբ, փխրունությամբ, նրբությամբ, կենսուրախությամբ: Վարդագույնը հաճախ ասոցացվում է իգական սեռի և երիտասարդության հետ, առաջին հերթին խորհրդանշում է կանացիություն և գեղեցկություն, այդ պատճառով հանրահայտ է «կանացի» ապրանքանիշերի շրջանում՝ Cosmopolitan, Barbie, Victoria's Secret (դիմահարդարման, խնամքի

միջոցներ, նորաձևություն, ներքնագգեստ, օժանելիք, խաղալիքներ, մանկական ապրանքներ, դեռահասների համար ծառայություններ, ծանոթության կայքեր):

Նարնջագույնը, ինչպես կարմիրը, համարվում է տաք, ջերմ գույն: Հոգեբանների կարծիքով՝ նարնջագույնը մեծ մասամբ ասոցացվում է ընկերասիրության, էներգիայի, ջերմության, ուրախության, վառ արևի հետ: Նարնջագույնը մեծացնում է կյանքի տոնուսը՝ մարդուն լիցքավորելով լավատեսությամբ, հաղորդում է հոգևոր ներդաշնակության և ներքին հավասարակշռության զգացողություն (առողջապահական ծառայություններ և լուսավորչություն, մանկական իրերի գովազդ): Որոշ դեպքերում այն ասոցացվում է ցածր գների և հասանելիության հետ, որի հետ կապված էլ լայնորեն կիրառվում է արագ սննդի կետերում: Դրա հետ մեկտեղ նարնջագույնը առաջատարն է «ամենաաղքատ», «էժանագին» գույների վիճակագրության մեջ: (Amazon, Aliexpress, Mozilla FireFox, Mastercard, Fanta և այլն) [3]:

Դեղինը մարդկանց մեծամասնության մոտ ասոցացվում է լավատեսության, ջերմության, կրեատիվության, լույսի, իմպուլսիվության հետ: Դեղինը համարվում է ուշադրությունն առավել գրավող գույներից մեկը, լայնորեն տարածված է բնության մեջ (արև, կիտրոն, եգիպտացորեն, հասուն հացահատիկ, կրակ, սերուցք և այլն), ինչի հետ կապված մարդկանց կողմից ընկալվում է որպես հյուրընկալության և ջերմության գույն: Դեղինը հաճախ կիրառում են իմպուլսիվ սպառողներին գրավելու համար, որոնք գնումներից առաջ ղեկավարվում են հույզերով: Նպատակահարմար է կիրառել ցուցիչների, զեղչերի, զբոսաշրջության, տաքսի-ծառայությունների, գումարային փոխանցումների ներկայացման դեպքում (Tinkoff, Snapchat, McDonald's, Lipton, Nikon):

Կանաչը բնության և բնականության գույնն է, ինչի շնորհիվ կանաչը, ամենից առաջ, ունի բուժիչ և հանգստացնող ազդեցություն: Կանաչ գույնը նպատակահարմար է կիրառել առողջապահական ոլորտի, ատամնաբուժական կլինիկաների և դեղատների, առողջության կենտրոնների, դեղորայքի, էկո-ապրանքանիշերի, բիզնեսի և ֆինանսական ոլորտի գովազդում (Animal Planet, Starbucks, Lacoste, Heinken):

Կապույտն ասոցացվում է վստահության, հանգստության, տրամաբանության, անվտանգության, ազատության, հարգանքի, ուժի հետ: Կապույտը ևս ունի հանգստացնող ներգործություն, դրական է

ազդում մարդու հուզական ֆոնի վրա: Բացասական ասոցիացիաների շարքում առավել առանձնանում են սառնությունը, պարփակվածությունը [3]:

Մանուշակագույնն ընդունված է հարաբերակցել այնպիսի հասկացությունների հետ, ինչպիսիք են ազատությունը, նրբագեղությունը, հարստությունը, իմաստությունը, երևակայությունը, զգայունակությունը, մեծահոգությունը, առեղծվածայնությունը, շքեղությունը: Հաճախ մանուշակագույնը կիրառում են ապրանքանիշի հեղինակությունն ընդգծելու նպատակով՝ հարստության և գերազանցության ասոցիացիա առաջացնելու համար: Մանուշակագույնը կիրառվում է գեղեցկության ոլորտում, ինչպես նաև մուլտֆիլմերում և խաղերում, քանի որ լավ է ընկալվում երեխաների կողմից (Milka, Viber, Yahoo):

Մոխրագույնը չեզոք գույն է. այն ավանդապես խոսում է նրբագեղության մասին: Հոգեբանության մեջ մոխրագույնի դրական բնութագրիչներն են մաքրությունը, անմեղությունը, պարզությունը: (Apple, Everline, Lexus):

Սևն ամենադասական գույնն է: Սևն «ազդեցիկ» գույն է, որը գուգորդվում է շքեղության հետ, նպատակահարմար է կիրառել նորաձևության ոլորտում: Հաճախ կիրառվում է պաշտոնական, գործնական ոճն ընդգծելու համար: Սևը նախընտրող մարդկանց անձնային որակներն են վճռականությունը, ինքնասիրությունը, լրջությունը: Միալ կիրառման դեպքում կարող է առաջացնել տագնապայնություն, սառնություն [3]:

Շագանակագույնը համարվում է ուժեղ և էներգետիկ գույն, ասոցացվում է հողի, ծառերի, սուրճի, շոկոլադի հետ ու առաջացնում է դրական հույզեր: Շագանակագույնը հանդիպում ենք կահույքի, սուրճի, շինարարական ընկերությունների, ավտոհոլի, տղամարդկանց հագուստի, ավտոմեքենաների, գյուղատնտեսական ապրանքների գովազդում:

Գույների ընկալման մասին գիտելիքների առկայությունն օգնում է ստեղծել արդյունավետ գունային համադրություն, ինչն ապահովում է սպառողների նպատակային խմբի հետ հաղորդակցման անհրաժեշտ մակարդակը:

Մեր կողմից կին սպառողների շրջանում կատարված հարցման արդյունքների վերլուծությունը թույլ է տալիս եզրակացնել, որ ապրանքի ընտրության հարցում կին սպառողները՝ հարցվածների 85%-ը, առաջին հերթին նախընտրությունը տալիս են գույնին (այսինքն՝ ինչքան էլ մեծ է ապրանքը գնելու ցանկությունը, բայց գույնը չի համապատասխանում

գնորդի ճաշակին, վերջինս չի գնում ապրանքը), և միայն դրանից հետո ապրանքի արտաքին տեսքին:

Եզրակացություն: Գույների հոգեբանական իմաստի վերլուծությունն օգնում է կայացնել սպառողների բնավորությանն ու տրամադրությանը համապատասխան գունային ընտրություն և առավել արդյունավետորեն ձևավորել ապրանքի կամ ծառայության նրանց հուզական ընկալումը և հետագա ընտրությունը: Գույներն ունեն սպառողների որոշակի տեսակի ուշադրությունը գրավելու, նրանց վարքագիծը փոխելու և սպառողական ակտիվությունը մեծացնելու հատուկ կարողություն. գովազդի գունային լուծման և մարդու ընկալման միջև գոյություն ունի որոշակի փոխկապակցվածություն: Յուրաքանչյուր գույն առաջացնում է ենթագիտակցական գուգորդություններ: Գույնն ու ձևը հուզականորեն ազդում են սպառողների ընտրության վրա: Սպառողների վարքագծի, ընտրության և գնումների իրականացման վրա մեծ ներգործություն են ունենում մշակութային, սոցիալական, անձնային և հոգեբանական բազմաբնույթ գործոններ:

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ ЦВЕТА НА ПОВЕДЕНИЕ ПОТРЕБИТЕЛЯ

Григорян Ш. С.

Это исследование направлено на изучение и выявление психологического воздействия цвета на восприятие потребителя и последующее его поведение. Цвет, безусловно, можно назвать одной из важнейших характеристик объекта. Через него можно воздействовать на человека, потребителя, вызывать у него определенные эмоции, которые в дальнейшем помогут привлечь внимание к товару. Как ценный инструмент и неотъемлемая часть маркетинговой коммуникации, цвета подсознательно воздействуют на людей, приводя к потребительскому предпочтению или неприятию в «тайном» и «скрытом» смысле. Цвет – это средство визуальной коммуникации с потенциальным потребителем. Люди формируют свое мнение о продукте или других людях в течение первых 90 секунд общения. От 62 до 90% оценки продукта основаны только на цвете. То есть цвет используется не только для отличия данного товара от товаров конкурентов, но и влияет на настроение и эмоции отдельных покупателей, поэтому цвета формируют отношение к тому или иному товару, положительное или отрицательное. Эмоции и настроение

людей со временем меняются, поэтому каждый специалист по маркетингу должен знать психологическое значение и важность цвета и соответствующим образом подготавливать свою продукцию или упаковку. Однако вы также должны знать, что то, как цвет влияет на психологию человека, зависит от многих факторов, таких как гены, окружающая среда, пол, возраст, образование и социальный контекст. Таким образом, цвет, считаясь носителем информации, воздействует на все сегменты потребительского поведения, поэтому маркетинговый анализ потребительского поведения бессмысленен без оценки психологического восприятия цвета потребителями.

Ключевые слова: цвет, потребитель, потребительское поведение, восприятие, психологическое воздействие.

THE PSYCHOLOGICAL INFLUENCE OF COLOURS ON CONSUMER'S BEHAVIOUR

Grigoryan Sh. S.

This article aims to investigate and reveal the psychological impact of colors on consumer perception and subsequent behavior. Colour is regarded as one of the most important characteristics of an object. Through it, it is possible to influence the person, the consumer, and evoke certain emotions, which will later help draw attention to the product. As a valuable tool and an integral part of marketing communication, colours influence people subconsciously, leading to consumer preference or rejection in a "secret" and "hidden" sense. Color is a means of visual communication with a potential consumer. People form their opinions about a product or other people within the first 90 seconds of communication. The product evaluation is basically (62 to 90%) conditioned by colour preference. People's emotions and moods change over time, so every marketing professional should know the psychological impact and importance of colours and prepare their products or packaging accordingly. To deduce, how colour influences individuals may differ depending on genes, environment, age, gender, education.

To sum up, colour as the marker of information, affects all segments of consumer behavior and the study of colours fosters the marketing analysis.

Keywords: color, consumer, consumer behavior, perception, psychological impact.

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Купер М., Мэтьюз А. Язык цвета. Как использовать преимущества своего цвета для успеха в личной жизни и бизнесе. М: Изд-во ЭКСМО- Пресс. 2001. 114 с.
2. Люшер М. Цветовой тест Люшера. М., АСТ. 2005. 192 с.
3. Зенько Ю. И. Психология цвета в маркетинге: обзор 9 популярных оттенков. (<https://lpgenerator.ru/Blog/2017/11/28/psihologiya-cveta-v-marketinge-obzor-9-populyamyh-ottenkov>)
4. Cathy У. Со., Wayne D. Hoyer The Influence of Advertising at Moment of Brand Choice// Journal of Ad Blackwell, Miniard и Engel. 2006. P. 22
5. Kotler Ph. Marketing Essentials. Englewood, NJ. Prentice-Hall. 1984. 869p.
6. [http:// powerbranding.ru/companies-brands/znachenie-cveta-v-razvitiitorgovoj-marki/](http://powerbranding.ru/companies-brands/znachenie-cveta-v-razvitiitorgovoj-marki/). (28.04.2023)

Տեղեկություններ հեղինակի մասին

Գրիգորյան Շ. Մ. – հայցորդ

Երևանի պետական համալսարան,
դասախոս, Շիրակի պետական համալսարան
Էլ. փոստ՝ shushi-grigori44@gmail.com

Ստացվել է խմբագրություն՝ 03.05.2023

Գրախոսվել է՝ 20.06.2023

УДК 796.332: 37.035

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

DOI 10.54151/27382559-23.1pb-124

ФУТБОЛ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕОРИИ КОМАНДНЫХ РОЛЕЙ Р. М. БЕЛБИНА

Мурадян В. Р., Мурадян А. Р., Симонян А. А.

В современном мире такое понятие, как проектная команда, имеет большое значение, оно способствует членам группы к взаимодействию с коллегами для достижения общекомандных целей. Статья относится к проблеме внедрения командных ролей с детского возраста с целью социального воспитания детей и социализации в обществе. Обзор исследований в области управления проектными группами с учетом командных ролей показывает отсутствие такого подхода для младшего школьного возраста.

В работе, на основе обобщения и анализа литературных источников, обосновывается прикладное значение теории командных ролей Р. М. Белбина в разных сферах образования, в том числе для решения образовательных и воспитательных проблем детей. В то же время, футбол и его тренировочный процесс рассматриваются как социальный институт деятельности детей, где тренировочный процесс организуется с помощью ролевых игр с учетом правил игры.

Результаты исследования подтвердили необходимость спроектировать и внедрить модель командных ролей согласно концепции Р. М. Белбина как средство социального воспитания детей, - ориентированное на мышление, на действия и на социум (людей).

Ключевые слова: проектные команды, взаимодействие, командные роли, футбол, игра по правилам.

Введение. В условиях современного технологического развития экономики, где инновационные командно - проектные технологии проникают во все сферы управления, проектная деятельность, как коллективная работа индивидов, становится частью коммерческой среды

и системы управления в целом. Известно, что именно в младшем школьном возрасте начинается основная социализация ребенка в обществе и формирование конкурентоспособной и социальной личности. В связи с этим поиск эффективных путей улучшения опыта группового взаимодействия детей, расширение возможностей ребенка активно, динамично и творчески участвовать в этом взаимодействии не теряет своей актуальности как научная проблематика. В данном контексте внедрение методов подготовки «неформальных ролевых» форм управления становится неотъемлемой составляющей образовательного процесса детей.

В настоящее время достаточно изучены вопросы формирования проектных команд, особенно в сфере управления и менеджмента, известны стандарты PCE (Projects in Controlled Environments), которые состоят из некоторых требований по формированию команд, которые обязательны и применяются в мировой практике проектного управления [12]. При формировании состава команды важно обратить внимание на различные роли, которые выполняют участники, и то, как они взаимодействуют с группой. Важно подчеркнуть, что командные роли могут использоваться в качестве инструмента, для выполнения работ, управления отношением с социумом, удовлетворения социальных потребностей членов группы. Наше исследование показало, что в научной литературе наиболее известной из теории формирования команды менеджеров является концепция Р. М. Белбина, его определение типов ролей в команде менеджеров доказало свою эффективность [2; 3]. Также в научной литературе много трудов, где принимается теория командных ролей Р. М. Белбина для решения задач эффективного управления командой в различных сферах педагогической, социальной и управленческой отраслей науки [4; 6; 8; 9; 10; 14]. В частности, за последние 5 лет количество научных трудов на английском и на русском языке увеличилось в 2 раза по сравнению с таким периодом десятилетней давности, что свидетельствует о востребованности настоящей концепции в научной теории и в практике. В тоже время следует отметить, что фактически отсутствуют работы с использованием концепции командных ролей Р. М. Белбина для согласования совместных командных действий детей младшего школьного возраста.

В данном контексте достаточно широким спектром влияния обладает футбол как социально педагогическая сфера для внедрения

концепции Р. М. Белбина, при этом здесь важно понимать субъективность мнений и уметь решать конфликтные ситуации, и от того, как ребенок будет взаимодействовать с точки зрения личностного подхода с другими детьми, и командно-ролевого подхода с группой, зависит его готовность к дальнейшему обучению и успех в дальнейшей профессиональной деятельности в коллективе.

Цель и задачи исследования - изучить основные подходы и взгляды современных исследователей на формирование команд с применением теории командных ролей Р. М. Белбина, рассматривая футбол как средство социального воспитания детей, определить основные функциональные и ролевые позиции в управленческом и в спортивном коллективе.

В последние годы многие авторы сконцентрировали свое внимание на принципах и критериях формирования успешных команд Р. М. Белбина. Б. Б. Коваленко и соавторы интересовались вопросами эффективности работы управленческой команды как набора менеджеров с различными личностно-управленческими компетенциями [5]. Таким образом, авторы применяют модель командных ролей Белбина для отбора менеджеров в команду с учетом личностных характеристик кандидатов, взаимно дополняющих друг друга своим стилем управления и профессиональным умениям.

И. Семенец-Орлова изучила основные подходы и взгляды современных исследователей на определение командных ролей, основанных на функциональных и ролевых позициях в управленческом коллективе [13]. Анализ научных подходов к пониманию психологических особенностей роли управленческой команды И. Семенец-Орловой и других авторов важен в контексте обеспечения организационного развития образовательных учреждений для набора инструментов, средств и методов развития навыков совместной работы.

С. Ф. Уреба изучил и выявил успешное воздействие командных ролей Белбина на качество совместного обучения на курсах «Основы бизнеса» [9]. Ю. Гарсия-Рамирес на курсах дорожного дизайна применил командные роли Белбина для формирования проектных команд студентов, была выявлена эффективность исполнения ролей в достижении командных задач [10].

Также исследовались вопросы повышения позитивной взаимозависимости и индивидуальной ответственности внутри команд и

их эффективности в среде обучения для студентов. Евменчик О. С., Лукьянов Д. В. работали над формированием эффективных «студенческо-кафедральных команд» по М. Белбину [4]. Интересен подход А. Аранзабал и соавторов, где успеваемость учащихся измерялась баллами, полученными в ходе проекта за индивидуальный экзамен и коэффициент индивидуальной ответственности (IAF) [8]. Н. Михридонова, в свою очередь, предлагает применить следующие модели: а) модель для развития соответствующих межличностных навыков из проектных задач, б) подход к соотнесению индивидуальных профилей компетенций членов команды с общей компетенцией командного профиля [11].

В исследовании Н. Угарте использована адаптация модели М. Белбина, представлена модель командного баланса по Белбину и Хаафу и проанализированы корреляции между командным балансом и эффективностью команды. Результаты показывают, что работа команды измеряется на трех уровнях: результаты, удовлетворенность и климат в команде [14].

Е. В. Селезнева, А. В. Трифонова и Е. Г. Чирковская обращают внимание на половые и возрастные особенности в структуре управленческих ролей, в работе выявляются особенности влияния пола и возраста на структуру этих ролей и появляется необходимость на основе социальных требований более глубоко изучить особенности выбора руководителями тех или иных управленческих ролей [7].

Модель командных ролей применялась также в физической культуре и спорте, где важна эффективность команды, в частности, С. Д. Мишнева в целях создания успешного спортивного коллектива в университете (баскетбол) рассматривает возможности более эффективной расстановки игроков по игровым амплуа и поиску сбалансированности между ролями и интересами каждого члена команды [6]. С помощью данной методики были выявлены закономерности соответствия игроков с классификацией распределения по командным ролям, используемой на этапе отбора.

Наконец, исследованиям области социальных ролей посвящены работы Е. А. Ануфриева, Н. В. Горячева, В. В. Забродской и других авторов. Наиболее активно социальные роли усваиваются в начальной школе, именно там ребенок принимает новую для себя роль – ученик, друг, товарищ, помощник, лидер, а также становится членом коллектива, т.е. командным игроком [1].

Таким образом, можно утверждать, что для достижения цели всей команды влияют не только профессионально-личностные качества отдельных ее членов, условия командного взаимодействия и синергетический эффект коллективного мышления, но и то, какую именно роль в команде играет каждый конкретный индивид. В теории командных ролей Р. М. Белбин выделяет 9 командных ролей, которые должны быть представлены в команде: Генератор идей (Plant), Координатор (Coordinator), Мотиватор (Shaper), Исследователь ресурсов (Resource Investigator), Исполнитель (Implementer), Душа команды (Team Worker), Критик (Monitor Evaluator), Финишер (Completer Finisher), Специалист (Specialist), которые в свою очередь классифицируются на действие, социум и мышление [2].

Следует отметить что разнообразность вышеотмеченных ролей вполне применимы в футболе с учетом игровых амплуа. Командную роль Р. М. Белбин определяет, как «тенденцию людей вести себя, вносить вклад в работу и взаимодействовать с другими определенным образом» [3]. При этом один человек может играть от одной до трех ролей, что позволяет сформировать небольшие по численности, но эффективные и по результативности команды, данный подход применяется также в футболе при определении роли игрока в поле. Для диагностики командных ролей Р. М. Белбин разработал опросник BTRSPI (The Belbin Team Role Self-Perception Inventory), который позволяет определить, какие из командных ролей присущи индивиду в большей степени. По нашему мнению, тестирование детей с помощью опросника BTRSPI – нереальная задача, и скорее всего, определение командных ролей у детей должно производиться путем экспертной оценки.

Учитывая научно-методические рекомендации относительно возрастных особенностей, мы разработали соответствующий подход с учетом классификации Р. М. Белбина для определения игровых амплуа детей–футболистов. Описание личностных характеристик согласно классификации на ориентирование командных ролей следующая:

- на действие - Исполнитель (Implementer), это те, кто выполняет работу. Они надежны и всегда могут эффективно выполнять свою работу. Для них работа–захватывающая возможность, ориентированная на действия, и, как следствие, находят вызовы привлекательными;

- на социум - Вдохновитель (Mastermind), они обладают умением и навыками по построению отношений для выполнения поставленных задач. Они - фантастические слушатели и работают над созданием гармонии и баланса в команде;
- на мышление - Мыслители (Thinker), они ориентированы на мышление, являются мозгом организации. Они критически мыслят и всегда представляют новый взгляд на любые обстоятельства, анализируют различные идеи, взвешивают все «за» и «против» и используют для их исполнения логическое мышление.

Р. М. Белбин также описывает основные факторы, влияющие на выбор человеком своей роли в команде:

- личностные черты человека, в особенности экстраверсия и эмоциональная стабильность;
- интеллектуальные способности, во многом способности аргументировать собственную точку зрения;
- личные ценности, принципы, мотивация, внешние обстоятельства, условия деятельности;
- прошлый опыт - это действие в прошлом, решение возникших проблем и преодоление трудностей;
- степень освоения роли - это знание, какую роль исполнять и как действовать, своих сильных и слабых сторон и какое значение он имеет в команде.

В основном факторы, влияющие на командные роли, начинают выявляться у детей старшего дошкольного и начальных школьников. Что касается прошлого опыта и степени освоения ролей, то эти факторы, сформированные в детстве, приобретут высокое качество в зрелом возрасте.

Известно, что игра возникла от мирного противоборства и является одной из основных видов деятельности человека, таких, как труд и учение. Более полутора века футбол остается одним из самых зрелищных видов игры. Социальная значимость игры, как зрелищность и состязательность, как воспитательный и миротворческий процесс, обусловила появление правил и норм игры, что в свою очередь способствовало необходимости тренировочного процесса, который также регламентирован правилами и нормами со стороны футбольных ассоциаций, федераций, клубов, академий и тренеров, в частности.

Таким образом, игра в футбол и тренировочный процесс являются социальным институтом деятельности и наподобие ролевых игр с правилами может исследоваться в социологических и педагогических науках. Совместная игра с правилами, в том числе футбол, является важной частью игровой культуры, предоставляет широкие возможности опыта взаимодействия и командного взаимопонимания для детей от 6 до 10 лет.

В результате сравнительного анализа можно выделить важную закономерность игры в футбол в теории командных ролей Р. М. Белбина, это, в первую очередь, взаимодействие и преобразование Исполнителя, Вдохновителя и Мыслителя во время игры, то есть игроки в течение игры могут пребывать в разных ролях и в то же время иметь свою основную роль. Важно отметить, что на сегодняшний день к этому стремится современный футбол, где широко известно понятие универсальный игрок. Воспитание универсального футболиста происходит на высшем уровне самореализации индивида посредством усвоения разносторонних игровых амплуа. Следовательно, воспитательный процесс может повлиять на проявления сильных сторон личности и тем самым способствовать подавлению «слабых», это в свою очередь упрощает процесс социализации ребенка в частности и человека в целом.

Существует мнение, что феномен управленческих проектных команд возник, основываясь по примеру командных видов спорта, в том числе футболу, что может стать еще одной причиной для выбора футбола в качестве объекта настоящих исследований. Таким образом, авторы предлагают исходить от обратного: с социального воспитания ребенка через футбол заложить основы командного взаимодействия для уверенной адаптации к будущей жизнедеятельности в этом непростом мире с быстро меняющимися технологическими процессами в самих разнообразных проектах.

Внедрение командных ролей, с детского возраста сориентированное на мышление, на действия и на социум (людей), можно определить, как новый подход в спортивной педагогике и социологии, который не только позволяет поднять эффективность формирования спортивных команд, но и успешно подготовить детей к социализации в обществе. Вышесказанное подчеркивает необходимость спроектировать модель командных ролей в процессе воспитания через игру.

Таким образом, обзор научных трудов приводят нас к мысли, что внедрение командно-ролевых принципов в образовательный процесс детей младшего школьного возраста посредством футбола, может способствовать успешной адаптации детей в командных действиях в зрелом возрасте.

Заключение. Результаты обобщения и анализа литературных источников подтвердили необходимость внедрения командно-ролевой формы управления в образовательный процесс детей 5-10 лет, которая будет способствовать их успешной адаптации в командных действиях уже в зрелом возрасте. Авторы предлагают рекомендации по внедрению и развитию трех командных ролей для детей: на действие – Исполнитель, на социум – Вдохновитель, на мышление – Мыслитель, что позволяет систематизировать и группировать подходы социального воспитания для детей с различными навыками и представителей разных социальных групп. В целом можно отметить, что игра в футбол, как объект исследования социального института, может способствовать подготовке ребенка для формирования социальной личности.

Рассмотрение футбола как средства социального воспитания на основе применения теории командных ролей Р. М. Белбина приводит к следующим выводам:

- о необходимости спроектировать и внедрить модель командных ролей по подобию концепции Белбина, с детского возраста сориентированные на мышление, действия и на социум (людей);
- о выборе подхода экспертной оценки для выявления командных ролей у детей как единственно верной;
- о целесообразности рассмотрения футбола как объекта социальных исследований и средства подготовки детей в процессе воспитания через игру.

Результаты настоящего исследования послужат основой для проведения дальнейших исследований и разработки методики социального воспитания посредством футбола и применения теории командных ролей Р. М. Белбина в практике, а также могут заинтересовать специалистов, интересующихся данной проблематикой, и тренеров футбола.

**ՖՈՒՏԲՈՒԼ ՈՐՊԵՍ ԵՐԵՎԱՆԵՐԻ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ
ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՄԻՋՈՑ՝ Ռ. Մ. ԲԵԼԲԻՆԻ ԹԻՄԱՅԻՆ ԴԵՐԵՐԻ
ՏԵՍՈՒԹՅԱՆ ԿԻՐԱՌՄԱՄԲ
Մուրադյան Վ. Ռ., Մուրադյան Ա. Ռ., Միմոնյան Ա. Ա.**

Ժամանակակից աշխարհում «նախագծային թիմ» հասկացությունը ունի մեծ նշանակություն, այն նպաստում է թիմի անդամների համագործակցությանը գործընկերների հետ՝ ընդհանուր թիմային նպատակներին հասնելու համար: Հոդվածը նվիրված է մանկական տարիքից թիմային դերերի ներդրման խնդրին՝ նպատակ ունենալով երեխաների սոցիալական դաստիարակության և հասարակության մեջ սոցիալականացման համար: Նախագծային թիմերի կառավարման ոլորտում իրականացված հետազոտությունների ուսումնասիրությունը, հաշվի առնելով թիմային դերերը, ցույց է տալիս այդ մոտեցման բացակայությունը կրտսեր դպրոցական տարիքի երեխաների համար:

Աշխատանքում ժամանակակից գիտական աղբյուրների ընդհանրացման և վերլուծության արդյունքում հիմնավորվում է Ռ. Մ. Բելբինի թիմային դերերի տեսության կիրառական նշանակությունը տարբեր ոլորտներում, այդ թվում նաև երեխաների կրթական և դաստիարակչական խնդիրների լուծման համար: Միևնույն ժամանակ ֆուտբոլը և նրա մարզման գործընթացը դիտարկվում են որպես երեխաների սոցիալական գործունեության ինստիտուտ, որտեղ մարզման գործընթացը կազմակերպվում է դերային խաղերի միջոցով՝ խաղի կանոնների հաշվառմամբ:

Հետազոտության արդյունքները հաստատեցին թիմային դերային մոդելի նախագծման և ներդրման անհրաժեշտությունը ըստ Ռ. Մ. Բելբինի հայեցակարգի, որպես երեխաների սոցիալական դաստիարակության միջոց՝ ուղղորդված մտածողության, գործողության և հասարակության (մարդկանց) վրա:

Բանալի բառեր. նախագծային թիմեր, փոխազդեցություն, թիմային դերեր, ֆուտբոլ, կանոններով խաղ:

FOOTBALL AS A MEANS OF SOCIAL EDUCATION OF CHILDREN USING BELBIN'S THEORY OF TEAM ROLES

Muradian V. R., Muradian A. R., Simonyan A. A.

In the modern world, such a concept as a project team is of a great importance, it helps team members to interact with colleagues to achieve team goals. The article refers to the problem of introducing team roles since childhood and preparing children for socialization in society. The study of researches in the sphere of management of project teams, taking into account the team roles, shows the lack of that approach among younger school age children's groups.

In the work, on the basis of generalization and analysis of literature review sources, the applied value of the theory of command roles by R. M. Belbin in various fields of education is substantiated, including for solving educational and upbringing problems of children. At the same time, football and its training process are considered as a social institution of children's activity, where the training process is organized with the help of role-playing games, taking into account the rules of the game.

The results of the study confirmed the need of designing and investing a team role model, according to the concept of R.M. Belbin focused on thinking, action and society (people), as a means of social education of children.

Keywords: project teams, interaction, team roles, football, game with rules.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ануфриева Е. А., Горячева Н. В., и Забродская В. В. Эмоциональный интеллект и социальные роли как важный аспект становления успешной личности обучающихся начальной школы. Психология. // Актуальные исследования. 2021. №39 (66). С. 73-79
2. Белбин Р. М. Команды менеджеров: как объяснить их успех или неудачу. Манн, Иванов и Фербер. 2009. 240 с.
3. Белбин Р. М. Типы ролей в командах менеджеров. М.: НИРО. 2003. Т. 3. 232 с.
4. Евменчик О. С., Лукьянов Д. В. Формирование эффективных «студенческо-кафедральных команд» по М. Белбину как необходимый признак современного университетского образования

// Инновационные процессы и корпоративное управление: материалы XI Междунар. заоч. науч.-практ. конф.- Минск: Институт бизнеса БГУ, 2019. - С. 94-101

<http://elib.bsu.by/handle/123456789/234648> (15.03.2023)

5. Коваленко Б. Б., Гусейнова И. В., Гусарова Т. И. Влияние цифровизации экономики на методологии управления проектами // Научный журнал НИУ ИТМО. Серия «Экономика и экологический менеджмент». 2019. №. 2. С. 135-144.
6. Мишнева С. Д. Использование теста Белбина для создания сбалансированной команды. // Ученые записки университета им. ПФ Лесгафта. 2022. № 1 (203). С. 243-247.
7. Селезнева Е. В., Трифонова А. В., Чирковская Е. Г. Половые и возрастные особенности в структуре управленческих ролей. // Государственное управление. Электронный вестник. 2021. №. 85. С. 142-166.
8. Aranzabal A., Epelde E., Artetxe M. Team formation on the basis of Belbin's roles to enhance students' performance in project based learning // Education for Chemical Engineers. 2022. V. 38. P. 22-37.
9. Flores Ureba S. et al. Analyzing the Influence of Belbin's Roles on the Quality of Collaborative Learning for the Study of Business Fundamentals // Education Sciences. 2022. V. 12. №. 9. P. 594.
10. García-Ramírez Y. Belbin's team roles and their performance in road design courses: a study with undergraduate and postgraduates' students // Espacios. 2021. V. 42. №. 1. P. 176-188.
11. Mikhridinova N. et al. Developing and improving competence profiles of project teams in engineering education // Towards a new future in engineering education, new scenarios that european alliances of tech universities open up. Universitat Politècnica de Catalunya. 2022. P. 1388-1398.
12. PRINCE2 (Projects in Controlled Environments, vol. 2.) – AXELOS <https://www.axelos.com/certifications/propath/prince2-project-management> (10.02.2023)
13. Semenets-Orlova I., Klochko A., Tolubyak V., Sebalo L., Rudina M. Functional and role-playing positions in modern management teams: an educational institution case study // Problems and Perspectives in Management - Business Perspectives, 2020. Volume 18, Issue 3. P. 129-140.

14. Ugarte N., Aranzabal A., Arruarte A. and Larrañaga M., Using the Behavioural Tendency of Students in a Team Environment for Team Formation // *2022 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, Uppsala, Sweden, 2022, pp. 1-9, <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/9962648> (10.02.2023)

Сведения об авторах

Мурадян В. Р. – индивидуальный предприниматель, тренер по футболу
Академия футбольного клуба «УРАРТУ»
Эл. почта: vardges.muradian@yandex.ru

Мурадян А. Р. – старший аналитик (Data science)
Норвежский офис Международной консалтинговой компании «McKinsey & Co»
Эл. почта: eetrafmur@mail.ru

Симонян А. А. – кандидат педагогических наук
Ширакский государственный университет,
Школа высшего спортивного мастерства г. Гюмри,
Тренер-педагог по художественной гимнастике, Мастер спорта РА,
Судья международной категории (FIG)
Эл. почта: simonyan.asya@gmail.com

Поступила в редакцию 01.05.2023
Прошла рецензию 01.06.2023

**ՀԱՅՐԵՆԱՍԻՐԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ԳՈՐԾՆԹԱՑՈՒՄ
ՀԱՅՐԵՆԱՃԱՆԱԶՈՂԱԿԱՆ ԽԱՂԵՐԻ, ՄՐՑՈՒՅԹՆԵՐԻ,
ՎԻԿՏՈՐԻՆԱՆԵՐԻ ՆԵՐԴՐՄԱՆ ԱՆՀՐԱԺԵՇՏՈՒԹՅՈՒՆԸ
Էմիլյան Գ. Կ.**

Հոդվածում անդրադարձ է կատարվում հայրենաճանաչության՝ որպես կրթության և դաստիարակության կարևոր բաղադրիչի, հայրենասիրության ամրապնդման անհրաժեշտ գործնական փուլի համակարգման կարևորությանը, սովորողների հայրենասիրական դաստիարակության ներկայիս իրավիճակին և այդ ուղղությամբ իրականացվող պետական քաղաքականությանը: Աշխատանքում ներկայացված է հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում սովորողների հայրենասիրական դաստիարակության գործընթացում հայրենաճանաչողական խաղերի, մրցույթների, վիկտորինաների ներդրման անհրաժեշտությունը: Անդրադառնում է ուսումնական հաստատությունների՝ դպրոցների, քոլեջների, ուսումնարանների դերին սովորողների՝ որպես հայրենասեր քաղաքացիների ձևավորման գործին: Կարևորվում են այս գործընթացում խնդիրների լուծմանը նպաստելու և նպատակներին հասնելու մեթոդները և ճանապարհները: Այս մոտեցումները արժևորվում են ինչպես ժամանակակից աշխարհում տեղի ունեցող քաղաքական իրադարձությունների, այնպես էլ կրթության բնագավառում նախատեսված արմատական փոփոխությունների համատեքստում: Կարևորվում է հատկապես խաղի՝ որպես ուսումնական գործունեության շատ կարևոր շարժիչ ուժի դերը, որը հնարավորություն է տալիս սովորողներին դրսևորվելու, ինքնուրույնություն գարգացնելու, բարդույթներից ազատվելու, գիտելիքները գործնականում կիրառելու: Վերջին կարողությունը հատկապես ընկած է կրթության ոլորտում կատարվող փոփոխությունների հիմքում:

Հողվածի հիմնական ուղղվածությունը ուսումնադաստիարակչական աշխատանքներում ինտերակտիվ մեթոդների նպատակների և վերջնարդյունքների վերհանումն է, դրանց արժևորումը, հասարակության մեջ ազնիվ, արդարամիտ, խնդիրներ առաջադրող և լուծումներ փնտրող, սեփական կարծիք ունեցող, բայց և այլոց կարծիքները լսել կարողացող, իր մտքերը գրագետ և մատչելի շարադրող, հայրենի բնաշխարհը ճանաչող և գնահատող, սոցիալապես ակտիվ անհատի ձևավորումը:

Բանալի բառեր. դպրոց, խաղ, կրթություն, հայրենասիրություն, դաստիարակություն, ուսուցում, սովորող, գնահատում, գիտելիք, մրցույթ:

Ներածություն:

Թեմայի արդիականությունը: Հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում սովորողների ուսումնադաստիարակչական աշխատանքների կազմակերպման գործընթացում վերջին ժամանակներում տեղի են ունեցել և շարունակում են տեղի ունենալ մի շարք փոփոխություններ: Համաշխարհայնացումը, հետպատերազմյան վիճակը և դրանից բխող սոցիալ-տնտեսական անկայուն մթնոլորտը լուրջ մարտահրավեր են բուրդիս համար: Այս համատեքստում սովորողների հայրենաձանաչության և հայրենասիրական դաստիարակության գործընթացի կազմակերպումը նոր մոտեցումներ է պահանջում: Վերոբերյալ խնդիրը ոչ միայն արդիական է, այլև ունի հայապահպանման խնդիր: Սովորողների դաստիարակչական աշխատանքների կազմակերպման համար պետական քաղաքականությունը օրենսդրորեն չհամակարգված բնույթ ունի, մասնավորապես, Հայաստանի Հանրապետությունում բացակայում է սովորողների հայրենասիրական դաստիարակության մասին օրենսդրական որևէ առանձին նորմ, և այն առավելապես հանդես գալիս է փոխկապակցված (օրինակ՝ հանրակրթական և առարկայական չափորոշիչներում): Թղթի վրա մնացին ինչպես «Հայրենասիրական դաստիարակության 2015-2019թթ. պետական ծրագրի» նախագիծը, այնպես էլ 2018 թվականին ԿԳ նախարարության կողմից նախաձեռնած «Սովորողների ռազմահայրենասիրական դաստիարակության ռազմավարության» մշակման գործընթացը: Հայաստանի շուրջ ստեղծված ռազմաքաղաքական և սոցիալ-տնտեսական իրավիճակը խոսում է այն մասին, որ ժամանակն է նոր մոտեցումներ և

գործիքակազմ ներդնել սովորողների հայրենասիրական դաստիարակության կազմակերպման գործընթացում: Այս համատեքստում տարվող աշխատանքները հավասարապես հասանելի չեն քաղաքային, գյուղական և մասնավորապես սահմանամերձ համայնքների կրթության բոլոր մասնակիցներին՝ սովորողներին, նրանց ծնողներին և ուսուցիչներին: Ցավոք, ծնողների կողմից դեռևս շարունակվում է անվստահությունը հանրակրթական ուսումնական հաստատությունների ուսման որակի նկատմամբ, ինչը նպաստում է կրկնուսույցների դերի բարձրացմանը, ինչպես նաև կրթական կենտրոնների՝ մասնավորապես, այսպես կոչված, դասապատրաստման կենտրոնների թվի ավելացմանը: Շատ ծնողների համար հանրակրթության վերջնարդյունքը միջնակարգ կրթության ատեստատ ստանալը և երեխայի բուհ կամ միջին մասնագիտական ուսումնական հաստատություն ընդունվելն է: Սրան նպաստում է նաև ուրբանիզացիան և համայնքների ոչ հավասար զարգացման գործընթացը: Հետևաբար մեր նպատակն է ներկայացնել հանրակրթական դպրոցներում սովորողների հայրենասիրական և ռազմահայրենասիրական դաստիարակության գործընթացի կատարելագործման ուղիները:

Հոդվածի նորույթը պայմանավորված է այն հանգամանքով, որ նորովի են ուսումնասիրվել և դիտարկվել հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում սովորողների հայրենասիրական դաստիարակության գործընթացում հայրենաճանաչողական խաղերի, մրցույթների, վիկտորինաների կազմակերպման առանձնահատկությունները և գործառույթները (հաշվի են առնվել մեր երկարամյա մանկավարժական փորձը, ՀՀ ԿԳՄՄՆ Վանաձորի Ս. Նալդոսնյանի անվան թիվ 13 ավագ և ՀՀ Տավուշի մարզի Ն. Ծաղկավանի միջնակարգ դպրոցի հետ համագործակցությունը, այդ շրջանակներում 2014 թվականից մինչ օրս իրականացվող ամենամյա ռազմամարզական խաղերը):

Նպատակը: Ուսումնասիրել հայրենասիրական դաստիարակության գործընթացում հայրենաճանաչողական խաղերի, մրցույթների, վիկտորինաների կազմակերպման առանձնահատկությունները:

Խնդիրները: Մշակել հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում սովորողների հայրենասիրական դաստիարակության գործընթացում հայրենաճանաչողական խաղերի, մրցույթների, վիկտորինաների կազմակերպման գործառույթներ:

Հանրակրթական ուսումնական հաստատությունների առանձնահատկություններից բխող ուսումնադաստիարակչական աշխատանքներում ևս բացակայում են այս ոլորտում պետական քաղաքականության միասնական չափանիշներ: Արդյունքում ունենում ենք մի պատկեր, երբ ուսումնադաստիարակչական աշխատանքների պլանի հեղինակի կամ հեղինակների պատկերացումներից և համոզմունքներից է բխում սովորողների հայրենասիրական դաստիարակության գործընթացը, դրա կարևորությունը, առանձնահատկությունը և կանխատեսվող ցանկալի վերջնարդյունքը: Հայրենասիրական դաստիարակության և դրա մաս կազմող ռազմահայրենասիրական դաստիարակության մասին ուսումնական հաստատությունների ուսուցիչները և մանկավարժական այլ աշխատողների պատկերացումները միասնական չեն, և դրա պատճառները շատ են: Հայրենասեր քաղաքացու դաստիարակության խնդիրը միայն հանրակրթական ուսումնական հաստատության խնդիրը չէ, ուստի և միասնական պահանջների, առանձին եզրույթների մեկնաբանությունների, համապատասխան արժեքային համակարգերի նկատմամբ վերաբերմունքը պետք է լինի միատարր, համաձայնեցված ազգային և պետական շահի հետ:

Եթե արտերը չմշակվեն, լավ բերք չեն տա. մանուկները եթե չդաստիարակվեն, առաքինություն չեն պտղաբերի: Մարդկանց կյանքում չկա մի բան, որ այնպես առաջնորդի դեպի առաքինություն, ինչպես խրատական խոսքերն ու բարի գործերի օրինակները [5, էջ 70]:

Հայրենասիրությունը սկսվում է հայրենաճանաչությունից: Հայրենաճանաչողության գործընթացը երկարատև մի գործընթաց է, որտեղ սովորողը, սկսած նախադպրոցական ուսումնական հաստատություններից մինչև բուհական և հետբուհական ուսումնական հաստատություններ, իր վրա է կրում իրեն սովորեցնողի, դաստիարակի պատկերացումները հայրենիքի և հայրենասիրության վերաբերյալ: Բացի վերոբերյալից, պետք է նշել, որ դաստիարակչական աշխատանքների կազմակերպման տրամաբանական հաջորդականությունը ևս կանոնակարգված չէ: Մասնավորապես, ուսումնական մի մակարդակից մյուսն անցնելու պարագայում սովորողների համար չի պահպանվում ուսումնադաստիարակչական պլաններով կամ հանրակրթական դպրոցի հեռանկարային զարգացման պլանով նախատեսված աշխատանքները (օրինակ՝ հիմնական դպրոցից ավագ դպրոց կամ միջին մասնագիտական հաստատություն տեղափոխվելիս,

կամ դպրոցի փոփոխության ժամանակ): Հայրենասիրության վերաբերյալ համապատասխան գիտելիքների և այդ գիտելիքները գործնականում վարքագծային դրսևորումների ձևավորման, ամրապնդման համար մենք առաջարկում ենք ներդնել այնպիսի միջոցառումներ, որոնք գործնականում կապահովեն այդ ամենը: Թ. Համարբերգը նշում է. «Մտապահումը և մերկ փաստերը ավելի քիչ արժեք ունեն, քան կիրառությունը ու գործողությունները, որոնք նպաստում են ընկալմանը: Առաջընթաց են ապրում այն դպրոցները, որոնք փորձում են ինտերակտիվ մեթոդներ՝ քննարկումներ՝ փոքր խմբերով, դերակատարումներ, խաղեր, դրամա և նմանակում» [2, էջ 23]:

Գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների ձևավորման և ամրապնդման գործընթացում առանցքային դեր ունի խաղը: Խաղը, վարժանքները, վիկտորինաները, մրցումներն ու մրցույթները այս համատեքստում սովորողների մոտ մոտիվացիայի աղբյուր կարող են հանդիսանալ, միաժամանակ նպաստել հայրենաճանաչությանը և հայրենասիրական դրսևորումներին:

Մոտիվացիայի մեթոդը շատ բարձր է գնահատվում արտասահմանյան երկրներում: Բրուններն այն համարում է ուսումնական գործունեության շատ կարևոր, շարժիչ ուժ: Նրա կարծիքով՝ մոտիվացիան հզոր խթանիչ է ուսումնական նյութը խորապես ուսումնասիրելու համար, որի գործակիցը Բրունները համարում է աշակերտների կողմից «հայտնագործություն կատարելը» [1, էջ 355]: Սակայն նախ և առաջ պետք է հասկանալ, թե ինչպես և որ դեպքում կարելի է օգտվել վերոբերյալից: Առողջ մրցակցության պարագայում այն շատ ավելի արդյունավետ կլինի: Խաղը՝ որպես ակտիվ ուսուցման կազմակերպման ձև, մոտիվացնում և ավելի ակտիվ է դարձնում սովորողներին: Խաղի միջոցով կարելի է լուծել ուսումնադաստիարակչական բազում խնդիրներ կրթության տարբեր մակարդակներում: Այստեղ խաղը պետք է դիտվի իբրև ուսումնադաստիարակչական աշխատանքների նպատակներին հասնելու միջոց: Խաղը սովորողների համար հնարավորություն է ստեղծում հանդես գալու ինքնուրույն կամ իր վրա վերցնելու թիմի մասնակիցների նկատմամբ որոշակի պատասխանատվություն: Անհամարձակ սովորողները խաղի ընթացքում ավելի վճռական են հանդես գալիս, ազատ են իրենց մտքերի և գործողությունների մեջ, որպես թիմի անդամ՝ կայացնում են այնպիսի որոշումներ, որոնք բխում են թիմի շահից:

Ինչպես նշում է Ս. Ա. Մովսիսյանը, «Գործունեության դերը վճռական է աշակերտի անձնավորության ձևավորման մեջ, մանավանդ, եթե նկատի ունենանք, որ նա գործունեության հիմնական տեսակները՝ ուսումը, աշխատանքը, շփումը, խաղը, սպորտը և տարբեր տեսակի ինքնագործունեություններ, տեղի են ունենում սոցիալական կապերի և փոխազդեցությունների համակարգում: Գործունեության պրոցեսում են առաջ գալիս նրա նոր պահանջմունքները՝ որպես ակտիվության և զարգացման աղբյուր: Գործունեության ընթացքում աշակերտը ներգրավվում է հասարակական օբյեկտիվ հարաբերությունների համակարգում, որոնք որոշում են նրա վարքը, խթանում որոշակի հատկությունների զարգացում [4, էջ 24]: Խաղի ընթացքում սովորողները մշակում են որոշակի ռազմավարություններ, ապա այն իրականացնելու ծրագիր: Մեծանում է սովորողի՝ թիմին ծառայելու օգտակար գործողության գործակիցը: Առանձին դեպքերում լսում է ուրիշի կարծիքը, մաս դառնում որոշումների կայացմանը կամ ստանձնում դրա նախաձեռնողականությունը: Բացի դրանից՝ սովորողները սովորում են՝

- լսել ուսուցչի հրահանգները կամ խաղի կանոնները,
- պահպանել խաղի կանոնները, կարևորել դրանք,
- առաջադրված խնդիրների լուծման համար գտնել լուծումներ:

Ապացուցված է, որ երբ ուսուցման գործընթացը կառուցված է խաղային ձևով, սովորողների հարմարվողականությունն արագ է ընթանում և այն թույլ է տալիս սովորողին ցուցաբերել սեփական հնարավորություններին համարժեք արժանապատիվ արդյունքներ: Անհատապես կամ թիմով հաղթելու ձգտումը ավելի արդյունավետ է դարձնում սովորողների գործողությունները: Ներդասարանային, ներդպրոցական հայրենաձանաչողական խաղ-մրցույթներից զատ՝ խիստ անհարժեշտ է կազմակերպել և իրականացնել քաղաքային, մարզային և հանրապետական մրցույթներ: Արդար գնահատումը վերոբերյալ գործողությունների հաջողության գրավականն է: Գնահատումը ամենակարևոր բաղադրիչներից մեկն է:

Հայրենաձանաչողական խաղերը միտված պիտի լինեն սովորողներին հաղորդելու տեղեկատվություն.

- Հայաստան աշխարհի,
- ազգային խորհրդանիշների,
- անվանի հայորդիների,
- պատմական տարբեր ժամանակներում, տնտեսական, ռազմական, մշակութային ձեռքբերումների,

- մշակութային արժեքների,
- ամենատարբեր ոլորտներում հաջողության հասած հայորդիների,
- ազգային հերոսների,
- պատմական դեմքերի, անվանի գինվորականների,
- ճակատամարտերի,
- տեղանունների,
- ազգային ավանդույթների մասին:

Առանձնակի ուշադրության են արժանի ոչ միայն համապատասխան տեղեկատվության իմացությունը, այլև դրանց մասին տեղեկատվության մեկնաբանման և հաղորդման հայեցի արտահայտչաձևը: Առանձին եզրույթների՝ հայրենիք, հայրենասիրություն, ձեռքերում, ազգային արժեք, արդարություն և այլն, ճիշտ և բովանդակալից մեկնաբանումը պետք է դիտել որպես գնահատման առանձին բաղադրիչ: Հայրենաճանաչողական խաղերի, մրցույթների, վիկտորինաների կազմակերպման ժամանակ անհրաժեշտ է ուշադրություն դարձնել այնպիսի գործոնների, ինչպիսիք են՝

- կանոնների մատչելիությունը,
- գնահատման համակարգի անաչառությունը,
- սովորողների հավասար մասնակցության հնարավորությունը,
- միմյանց լսելու կարողությունը,
- բանավիճելու կանոնների պահպանումը,
- հայեցի արտահայտչաձևը,
- հաղթանակը կամ պարտությունը ընդունելու փաստին համակերպվելը:

Գաղտնիք չէ, որ խաղը մեծ տեղ է գրավում սովորողների կյանքում: Մեր դիտարկումները ցույց են տալիս, որ անչափահասների մեծ մասը իրենց օրը անց է կացնում խաղեր (հատկապես համակարգչային) խաղալու վրա: Առաջինը լինելու, հաղթելու, հաղթահարելու, ռազմավարություններ մշակելու ձգտումը բոլոր տարիքում էլ մոտիվացիայի աղբյուր է. հետևաբար այդ ձգտման ճիշտ կառավարումը ուսումնաստիարակչական և հատկապես սովորողների հայրենաճանաչողական և աշխարհընկալման գործընթացի կարևոր բաղադրիչներից մեկն է:

Սոցիալական ակտիվությունն անձնավորության անհրաժեշտ հատկությունն է, որն արտահայտվում է բուռն գործունեության տարբեր ձևերով՝ աշխատանքի, խաղերի, ուսումնական, սպորտային և հասարակական գործունեության մեջ: Սոցիալական ակտիվությունն

ուղղված է շրջապատող աշխարհի վերափոխմանը և սեփական անձնավորության ձևավորմանը [3, էջ 110]:

Եզրակացություն: Այսպիսով, սովորողների հայրենասիրական դաստիարակության գործընթացն արդյունավետ կազմակերպելու նպատակով մեր կողմից առաջարկված թեմատիկայով խաղերի, վիկտորինաների, մրցումների և մրցույթների ներդրումը կմեծացնի սովորողների հետաքրքրվածությունը շրջապատի, հայրենիքի և հայրենասիրության մասին:

- Անաչառ գնահատումը, արդարությունը, սովորողների մոտ վստահության մթնոլորտի ձևավորումը մոտիվացիայի լավագույն աղբյուր կարող են դառնալ:
- Սեփական կամ թիմային հաղթանակը կմեծացնի սովորողների պատասխանատվության բարձրացումը, նրանք կսովորեն լինել ինչպես առաջնորդ, այնպես էլ առանձին գործողությունների մասնակից, կկարողանան մշակել ռազմավարություններ, պլանավորել սեփական և թիմային գործողությունները:

**НЕОБХОДИМОСТЬ ВНЕДРЕНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ИГР,
КОНКУРСОВ, ВИКТОРИН В ПРОЦЕСС ПАТРИОТИЧЕСКОГО
ВОСПИТАНИЯ**

Эминян Г. К.

В статье затрагиваются вопросы о патриотизме как важной составляющей образования и воспитания, о важности координации укрепления практического этапа патриотизма, о современном состоянии патриотического воспитания учащихся и проводимой в этом направлении государственной политике. В работе представлена необходимость внедрения патриотических игр, конкурсов, викторин в процесс патриотического воспитания учащихся государственных образовательных учреждений.

Затрагивается роль образовательных учреждений (школы, колледжи, вузы) в вопросе формирования патриотических граждан. В этом процессе выделяются методы и способы, которые способствуют решению этих проблем и достижению целей. Эти подходы ценятся как в контексте политических событий, происходящих в современном мире, так и в планируемых кардинальных изменениях в сфере образования. Подчеркивается роль игры как важнейшей движущей силы учебной

деятельности, позволяющей учащимся проявить себя, развить самостоятельность, избавиться от комплексов, применять знания на практике. Последняя способность особенно лежит в основе изменений в образовании.

Основное направление статьи - освещение целей и результатов интерактивных методов в образовательной деятельности, их оценка, формирование в обществе честной, беспристрастной, умеющей ставить вопросы и искать их решения, имеющей собственное мнение, но и имеющей способность слушать мнение окружающих, грамотно и доступно излагающей свои мысли, познающей свою родную природу социально активной личности.

Ключевые слова: школа, игра, образование, патриотизм, воспитание, обучение, ученик, оценка, знание, соревнование.

THE NECESSITY OF INSERTING PATRIOTIC GAMES, CONTESTS, QUIZZES IN THE PROCESS OF PATRIOTIC EDUCATION

Eminyany G. K.

The article touches upon the issues of patriotism as an important component of education and upbringing, the importance of coordinating the strengthening of the practical stage of patriotism, the current state of patriotic education of students and the state policy implemented in this direction. It demonstrates the need for the introduction of patriotic games, competitions and quizzes in the process of patriotic education of students in public educational institutions.

The role of educational institutions such as schools, colleges, universities has been discussed in the formation of patriotic citizens. In this process, methods and ways that contribute to solving these problems and achieving goals are highlighted. These approaches are valued both in the context of the political events taking place in the modern world, and in the planned fundamental changes in the field of education. The role of the game is emphasized as the most important driving force of educational activity, allowing students to express themselves, develop independence, get rid of complexes and apply knowledge in practice. The last-mentioned ability especially lies on the basis of changes in the field of education.

The main direction of the article is the coverage of the goals and results of interactive methods in educational activities, their assessment, and the

formation of a socially active person who is honest in society, impartial, able to raise questions and seek their solutions, who has his/her own opinion, but also has the ability to listen to the opinions of others, competently and clearly expresses his/her thoughts, recognizes and appreciates his/her native nature.

Keywords: school, game, education, patriotism, upbringing, teaching, student, assessment, knowledge, competition.

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ամիրջանյան Յու. Ա., Սահակյան Ա. Ս. Մանկավարժություն: Երևան: «Մանկավարժ» հրատարակչություն: 2005: 456 էջ:
2. Համարբերգ Թ. Դպրոց՝ իրավունքներ ունեցող երեխաների համար: Երևան: «Աստղիկ-59» հրատարակչություն: 1997: 40 էջ:
3. Ղույունյան Գ. Ե. Մանկավարժություն: Գիրք 1: Երևան: «Զանգակ-97» հրատարակչություն: 2005: 463 էջ:
4. Մովսիսյան Ս. Ա. Սոցիալական միջավայրի դաստիարակչական ազդեցության կառավարումը: Երևան: «Լույս» հրատարակչություն: 1976: 144 էջ:
5. Պողոս Պատրիարք Ադրիանուպոլսեցի Խրատի թանգարան: Էջմիածին: Մայր Աթոռ Սուրբ Էջմիածին: 2011: 432 էջ:

Տեղեկություններ հեղինակի մասին

Էմինյան Գ. Գ. – մանկավարժական գիտությունների թեկնածու

ՀՀ ԿԳՄՄՆ Վանաձորի Ս. Նալդոնյանի անվան թիվ 13 ավագ դպրոցի տնօրեն

Էլ. փոստ՝ geminyan@mail.ru

Ստացվել է խմբագրություն՝ 03.04.2023

Գրախոսվել է՝ 26.05.2023

**ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄ ՈՆԵՑՈՂ ՆԱԽԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ
ՏԱՐՐԱԿԱՆ ՄԱԹԵՄԱՏԻԿԱԿԱՆ ՊԱՏԿԵՐԱՑՈՒՄՆԵՐԻ
ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄԸ ՊԱՐԱՊՄՈՒՆՔՆԵՐԻ ՄԻՋՈՑՈՎ
Զոհրաբյան Զ. Հ., Խաչատրյան Ի. Է.**

Հոդվածում ներկայացված և վերլուծված են զարգացման խանգարում ունեցող նախադպրոցականների տարրական մաթեմատիկական պատկերացումների ձևավորման առանձնահատկությունները, գործունեության կազմակերպման հնարավոր ձևերը: Աշխատանքում լուսաբանված են մի շարք հետազոտությունների տեսակետներ, որոնք թույլ կտան ճիշտ և արդյունավետ կազմակերպել և իրականացնել ուսուցման պրոցեսը՝ ինչից սկսել ուսուցումը, ինչպես ձևավորել և զարգացնել մաթեմատիկական պատկերացումները, հասկացությունները, տրամաբանական մտածողությունը: Այս գործընթացը արդյունավետ իրականացնելու համար անհրաժեշտ է պահպանել հաջորդականություն, ընտրել համապատասխան հաջորդականություն, ընտրել համապատասխան առաջադրանքներ, վարժություններ, խաղեր: Զարգացման խանգարումներ ունեցող նախադպրոցականների տարրական մաթեմատիկական պատկերացումների ուսուցման խնդիրները բավականին շատ են, քանի որ նրանց զարգացումը տարբերվում է իրենց հասակակից բնականոն զարգացում ունեցող երեխաներից: Տարրական մաթեմատիկական պատկերացումների ձևավորման և զարգացման արդյունավետությունը կախված է նախադպրոցական հաստատություններում անցկացվող մաթեմատիկայի պարապմունքների բովանդակությունից, անկացման ձևերից, միջոցներից, մոտեցումներից, ժամանակահատվածից:

Հոդվածում ներկայացված է նաև նախադպրոցականների մոտ մաթեմատիկական պատկերացումների ձևավորման ծրագրային նյութի մի շարք բաժիններ՝ «Քանակ և հաշիվ», «Մեծություն», «Ձև», «Կողմնորոշում ժամանակի մեջ», «Տարրական հաշվողական

գործողություն»։ Ներկայացված են նաև ուսուցանվող նյութի փուլերը և հաջորդականությունը։

Հոդվածում հանգամանալից հիմնավորվել է զարգացման խանգարում ունեցող նախադպրոցական տարիքի երեխաների մաթեմատիկական պատկերացումների ձևավորման նպատակահարմարությունը և անհրաժեշտությունը նրանց բազմակողմանի զարգացման գործընթացում, ինչպես նաև դպրոցական ուսուցմանը արդյունավետ նախապատրաստվելուն։ Մանրամասն ներկայացված են մաթեմատիկա առարկայի պարապմունքների անցկացման ձևերը, միջոցները։

Բանալի բառեր. զարգացման խանգարում, նախադպրոցական տարիք, մաթեմատիկական պատկերացում, ուսուցման պահանջներ, պրակտիկ գործողություններ։

Ներածություն: Սոցիալ-տնտեսական, քաղաքական, կրթական բարեփոխումների համատեքստում ինչպես Հայաստանում, այնպես էլ աշխարհի այլ երկրներում, կարևորվում է զարգացման խանգարում ունեցող երեխաների ուսուցումն ու դաստիարակությունը։

Յուրաքանչյուր երեխայի կրթության իրավունքը, ըստ իր կարողությունների և հնարավորությունների, պահանջում է կրթական նոր ուղիների որոնում և բարելավում, որոնք կնպաստեն նրանց բազմակողմանի զարգացմանը և սոցիալիզացմանը։ Այդ գործընթացի արդյունավետ իրականացման համար անհրաժեշտ է համապատասխան պայմաններ՝ զարգացման խանգարման վաղ հայտնաբերում, ժամանակին բժշկական օգնություն, ուսումնադաստիարակչական աշխատանքների շտկողազարգացնող ուղղվածություն (И. Ю. Алексашина, Н. Н. Малофеев, Э. И. Леонгард, Н. Д. Шматко, Л. J. Hudson և այլք)։

Ըստ հոգեբանամանկավարժական և մեթոդաբանական հետազոտությունների արդյունքի՝ անհրաժեշտություն կա նախադպրոցական տարիքի երեխաներին նախապատրաստելու դպրոցին՝ հաշվի առնելով հետևյալ ոլորտները՝ ֆիզիկական, հոգեբանական, բարոյական և մտավոր։ Նախադպրոցականներին դպրոցին նախապատրաստելու ընթացքում կարևորում է տարրական մաթեմատիկական պատկերացումների ձևավորումը։ Առավել կարևոր է զարգացման խանգարում ունեցող երեխաներին դպրոցին նախապատրաստելը, քանի որ նրանց անհրաժեշտ է գիտելիքների բավարար բազա [2]։

Ելնելով վերը նշվածից՝ նախադպրոցական հաստատությունների դաստիարակները պետք է կազմակերպեն հնարավոր ձևեր, որոնք ուղղված կլինեն այդ խմբի երեխաների մոտ տարրական մաթեմատիկական պատկերացումների և հասկացությունների ձևավորմանը: Այդ գործընթացի իրականացումը զարգացման խանգարում ունեցող երեխաների հետ աշխատող դաստիարակներից կպահանջի հատուկ մեթոդական նախապատրաստվածություն:

Հոդվածում ներկայացված է հիմնական բազայի ծրագրի մի հատված, որն անհրաժեշտ է զարգացման առանձնահատկություններով երեխաների տարրական մաթեմատիկական պատկերացումների հետ ծանոթացմանը և յուրացմանը, ինչպես նաև լուսաբանված են որոշակի տեսակետներ, որոնք թույլ կտան ճիշտ և արդյունավետ կազմակերպել ուսուցման պրոցեսը՝ ինչից սկսել ուսուցումը, ինչպես ձևավորել մաթեմատիկական պատկերացումները և հասկացությունները, ինչպիսի հաջորդականությամբ և ինչպիսի վարժությունների, առաջադրանքների և խաղերի օգնությամբ է այն առավել արդյունավետ անցկացնել: Առավել նպատակահարմար է, որ նախադպրոցականների մոտ տարրական մաթեմատիկական պատկերացումների ձևավորման ծրագրային նյութը իր մեջ ներառի հետևյալ բաժինները՝ «Քանակ և հաշիվ», «Մեծություն», «Ձև», «Կողմնորոշում տարածության մեջ», «Կողմնորոշում ժամանակի մեջ», «Տարրական հաշվողական գործողություն»: Ուսուցանվող նյութի բովանդակությունը ավելի արդյունավետ կլինի, եթե ուսուցանվող նյութի բովանդակությունը բաժանվի 3 փուլի և ներառի աշխատանքի հետևյալ հաջորդականությունը.

- ուսուցման նպատակ,
- անհրաժեշտ պարագաներ,
- ուսուցման հաջորդականություն,
- մեթոդական ցուցումներ,
- ձեռք բերված ունակություններն ու հմտություններն ամրապնդող խաղերի օրինակներ:

Յուրաքանչյուր փուլից հետո պետք է տրվի գիտելիքների և հմտությունների որոշակի ծավալ, որը պետք է յուրացնի երեխան: Անհրաժեշտ է նշել, որ ուսուցման հաջորդ փուլին կարելի է անցնել միայն այն դեպքում, երբ երեխան յուրացրել է նախորդ փուլի 70%-ից ոչ պակասը, ինչպես նաև անհրաժեշտ է տալ բառերի խումբ, որը պետք է երեխան յուրացնի մաթեմատիկայի պարապմունքների ընթացքում:

Զարգացման խանգարում ունեցող նախադպրոցականների տարրական մաթեմատիկական պատկերացումների ձևավորման գործընթացի արդյունավետությունը կախված է մաթեմատիկական պարապմունքների անցկացման բովանդակությունից, ինչպես նաև երեխայի տարիքից, զարգացման հոգեֆիզիկական վիճակից և պատրաստվածության մակարդակից: Ուսուցումը պետք է կազմակերպվի՝ հաշվի առնելով հետևյալ պահանջները՝ երեխաներին առաջարկվող նյութի մատչելիություն, հետևողականություն, աշխատանքի հաջորդականություն, դիտողականության լայն կիրառում, հետաքրքրվածություն և նրանց պարապմունքներին ներգրավելու ակտիվություն [5]:

Հետազոտությունը իրականացվել է Երևան քաղաքի «Արևամանուկ» զարգացման կենտրոնում 2023 թվականին (երեք ամսվա ժամանակահատվածում)՝ անհատական և խմբային պարապմունքների կազմակերպման և իրականացման միջոցով:

Միստեմատիկ պարապմունքների ընթացքում երեխաները աստիճանաբար պատկերացումներ ստացան քանակի, տարածության և ժամանակի հարաբերությունների մասին, որը իրականացվեց նաև դաստիարակի օգնությամբ: Պարապմունքները իրակացվեցին խաղի, զրույցի, հեքիաթի, բացատրության, ինչպես նաև երեխաների կողմից պրակտիկ գործողությունների կազմակերպման (տեղադրում, չափում, համեմատում, դասավորում, համադրում, թվարկում, գումարում, հանում և այլն) միջոցով: Այս ամենի իրականացման արդյունքում նրանց մոտ աստիճանաբար ձևավորվեց հասկացություն այն մասին, որ շրջապատող իրականությունը լի է բազմաթիվ և բազմաբնույթ առարկաներով, ձայնով, շարժումներով, և բոլորն էլ տարբերվում են իրենց քանակով, ձևով, մեծությամբ և տարածության մեջ տեղայնությամբ: Որքան ճշգրիտ և լիարժեք եղան երեխաների մոտ այդ գիտելիքները, այնքան խորությամբ նրանք սկսեցին ճիշտ ընկալել շրջապատող իրականությունը, որն էլ անկասկած կնպաստեր նրանց հետագա սոցիալիզացմանը:

Պարապմունքների ժամանակ երեխաներին անհրաժեշտ էր ծանոթացնել քանակի և տարածության հարաբերություններին և առարկաների միջև առկա կապին: Սովորեցնել հաշվել, գումարել և հանել 10-ի սահմաններում, չափել առարկաների երկարությունը, լայնությունը, բարձրությունը, ուսումնասիրել առարկայի ձևը, կողմնորոշվել տարածության և ժամանակի մեջ: Արդյունքում,

երեխաների մոտ սկսեց ձևավորվել հասկացություն բնական թվի (մինչև 10-ը), հիմնական մեծությունների, պարզունակ երկրաչափական պատկերների և բազմաձև առարկաների, տարածության ուղղությունների, հարաբերությունների, ինչպես նաև ժամանակի որոշ հատվածների տևողության (օր, շաբաթ, ամիս) մասին: Անհրաժեշտ էր, որ դաստիարակը իրականացներ ծրագրով նախատեսված գիտելիքների ուսուցում, ինչպես նաև առաջացներ հետաքրքրություն երեխաների մոտ և, ամենակարևորը, նրանց մոտ ձևավորեր մտքի ճկունություն և ինքնուրույն մտածելու կարողություն, տարրական ընդհանրություններ կատարելու ունակություն և այլն: Մեզ համար շատ կարևոր էր, որ երեխաները սովորեին հստակ պատասխանել հարցերին, կատարեին հետևություններ:

Ուսումնասիրությունները փաստում են այն, որ զարգացման խանգարում ունեցող երեխաների մաթեմատիկական պատկերացումների ձևավորման արդյունավետությունը հիմնականում կախված է պարապմունքների ճիշտ կազմակերպման ձևից և բովանդակությունից [1]:

Մեր կողմից իրականացված ուսումնասիրությունները հաստատեցին այն, որ շատ կարևոր է պարապմունքի նպատակի հստակ ձևակերպում, օգտագործվող նյութի ճիշտ ընտրություն, նոր նյութի ուսուցում, ինչպես նաև նախորդի կրկնման մեթոդիկա: Այս գործընթացում անհրաժեշտ է տալ համապատասխան մեթոդական ցուցումներ՝ պայմանավորված զարգացման խանգարում ունեցող նախադպրոցականների որոշակի խնդիրների հետ [4]:

Պարապմունքների հիմնական նպատակներից էր նաև օգնել երեխաներին ընկալել և յուրացնել մաթեմատիկական վարժությունների էությունը: Այս գործընթացը արդյունավետ իրականացնելու համար նրանց առաջարկվեց դիտել նկարներ, հաշվել, համեմատել առանձին առարկաները, առարկաների խումբը ըստ քանակական հատկանիշների, չափի, ձևի, տարածական կողմնորոշման: Ուսումնական նյութը առաջին հերթին անհրաժեշտ էր մատուցել օրինակներով՝ հենվելով կոնկրետ առարկաների և խաղալիքների վրա, և միայն հետո երեխաներին սովորեցնել համեմատել առարկաները և ձևավորել վերացարկման տարրական ունակություններ, անհրաժեշտ էր նաև առարկայազննական մանիպուլիացիոն պարապմունքի ձևից անցնել բառատրամաբանական ձևին: Ուսուցման ընթացքում, պարապմունքներից հետո դաստիարակի և մեր կողմից վերլուծվեց պարապմունքի

բովանդակությունը, ինչպես նաև բացահայտվեցին յուրաքանչյուր երեխայի հնարավորությունները և կարողությունները:

Տարրական մաթեմատիկական գիտելիքների զարգացմանն ուղղված պարապմունքների ընթացքում երեխաների մոտ ձևավորվեցին մի շարք հատկանիշներ՝ ճշտապահություն, սեփական գործողությունները վերահսկելու կարողություն, ինքնուրույնություն և այլն:

Առաջարկվող խաղերը, պրակտիկ պարապմունքները անհրաժեշտություն առաջացան իրականացնելու շաբաթական 3-4 անգամից ոչ պակաս՝ շաբաթվա ստույգ օրերի: Յուրաքանչյուր պարապմունքի առաջադրանքների քանակը որոշում է դաստիարակը՝ հաշվի առնելով նաև ուսուցման անհատական սկզբունքը [3]:

Հետազոտության ընթացքում հաստատվեց այն, որ յուրաքանչյուր պարապմունք անհրաժեշտ է կրկնել 2-3 անգամ՝ կիրառելով նոր խաղեր, նկարներ և փոխելով գործունեության ձևը. այսպես, օրինակ, առաջին պարապմունքի ժամանակ երեխաները կտրտեցին քառակուսիներ և եռանկյունիներ, ուսումնասիրեցին նրանց առանձնահատկությունները, նրանց միջև առկա նմանություններն ու տարբերությունները, հաջորդիվ համեմատեցին ըստ քանակական հատկանիշների, որոշեցին շատն ու քիչը, երրորդ պարապմունքի ժամանակ արդեն խաղացին խաղեր, օրինակ՝ «Ինչ է փոխվել», «Ինչն անհետացավ», «Տուր պատկերը», և այլն: Այս ամենի հետ մեկտեղ ճշտվեցին և ամրապնդվեցին որոշ երկրաչափական պատկերների վերաբերյալ երեխաների գիտելիքները:

Մեր կողմից անցկացված անհատական և խմբային պարապմունքները նպաստեցին նախադպրոցական տարիքի զարգացման տարբեր խանգարումներ ունեցող երեխաների (մտավոր հետամնացություն, աուտիզմ, վարքային խանգարում) մոտ արդյունավետ ձևավորել հասկացություններ բնական թվի (մինչև 10-ը), հիմնական մեծությունների, պարզունակ երկրաչափական պատկերացումների և բազմաձև առարկաների հասկացությունների և պատկերացումների ձևավորման և զարգացման մասին:

Եզրակացություն: Այսպիսով, զարգացման խանգարում ունեցող նախադպրոցականների տարրական մաթեմատիկական պատկերացումների ձևավորման գործընթացի արդյունավետ իրականացման համար անհրաժեշտ է ուսուցման ժամկետների հստակեցում, մաթեմատիկական առաջադրանքների փուլայնացում: Վերը նշվածը փաստում է այն, որ շտկողազարգացնող պարապմունքների ճիշտ և ժամանակին կազմակերպումը և դրանց անցկացման ձևերը կարևոր են,

քանի որ նպատակն էն այդ երեխաների մաթեմատիկական մտածողության, տրամաբանության զարգացմանը և համապատասխան գիտելիքների յուրացմանը:

ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКАМИ, ИМЕЮЩИМИ НАРУШЕНИЯ В РАЗВИТИИ, ПОСРЕДСТВОМ ЗАНЯТИЙ

Зограбян З. А., Хачатрян И. Э.

В статье представлены и проанализированы особенности по формированию начальных математических способностей у детей, имеющих отклонения в развитии, возможные формы организации деятельности.

В труде освещены точки зрения на ряд исследований, которые позволят правильно и эффективно организовать и осуществить процесс обучения: с чего начинать обучение, как формировать и развивать математические представления, понятия, логическое мышление. Для эффективного осуществления этого процесса необходимо сохранять контакт, выбрать соответствующее сообщение, выбрать соответствующие задания, упражнения и игры.

Задач по изучению начальных математических представлений дошкольников, имеющих отклонения в развитии, достаточно много. Поскольку их развитие отличается от развития их сверстников, развивающихся по естественным законам. Эффективность формирования начальных математических представлений зависит от содержания математических занятий, проводимых в начальных учреждениях, форм проведения, средств, подходов и периода времени.

В статье представлен также ряд разделов программного материала по формированию начальных математических представлений дошкольников: "Количество и счет", "Величина", "Форма", "Ориентация во времени", "Начальные вычислительные операции".

Представлены также этапы изучаемых материалов и их последовательность. В статье подробно обоснованы целесообразность и необходимость формирования математических представлений детей дошкольного возраста, имеющих отклонения в развитии, в процессе их многостороннего развития, а также плодотворная подготовка к школьному обучению. Подробно представлены формы и средства по проведению занятий по математике.

Ключевые слова: отклонение в развитии, дошкольный возраст, математические представления, требования обучения, практические действия.

FORMATION OF ELEMENTARY MATHEMATICAL NOTIONS AMONG CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES THROUGH PRACTICUM

Zohrabyan Z. H., Khachatryan I. E.

The article presents and analyzes features of preschooler's basic mathematical notion formation and organization of possible forms of activity. This work covers numerous research points of views which would allow to efficiently organize and implement educational process; from where start education, how to form and develop mathematical notions, concepts, logical thinking. In order to ensure the effective implementation of this process it is necessary to maintain a sequence, choose appropriate sequence, select suitable tasks, exercises and games. There are a number of issues regarding the formation of mathematical notions among preschool age children with developmental problems, since their development differs from the development of normal children of the same age.

The efficiency of formation of basic mathematical notions and its development depends on the content, forms, means and the period of implementation of the classes held.

The article also presents certain number of sections of program material concerning the formation of mathematical notions among preschoolers such as: "Quantity and tab," "Magnitude," "Shape," "Orientation in time" "Element computing operation". The stages of the teaching material and their sequence are also covered in the paper.

The article thoroughly substantiated the expediency and necessity of the formation of mathematical notions among preschoolers during the process of multifaceted development as well as during the effective school preparation process.

The ways and means of conducting mathematics as a class subject are presented in detail.

Keywords: developmental disorder, preschool age, mathematical visualization, learning requirements, practical operations.

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Գյումրիյան Ս. Վ., Պետրոսյան Մ. Հ., Հարությունյան Թ. Կ. Հատուկ կարիքով երեխան մեր մանկապարտեզում: Երևան: «Զանգակ 97» հրատարակչություն: 2005թ.: 59 էջ:
2. Մուրադյան Ժ. Վ., Հարությունյան Հ. Ս. Տարրական մաթեմատիկական պատկերացումների զարգացումը մանկապարտեզում: Երևան, ՀՊՄՀ-ի «Մանկավարժության և հոգեբանության հիմնախնդիրները» Միջբուհական կոնսուրցիումի գիտական հանդես: 2011թ.: 19-26 էջ:
3. Սվաջյան Ա. Հ. Սահմանափակ կարողություններով 5-7 տարեկան երեխաների դպրոցական ուսուցմանը նախապատրաստման ծրագիր: Երևան: «Զանգակ 97» հրատարակչություն: 2015թ.: 72 էջ:
4. Метлина Л. С. Занятия по математике в детском саду (формирование, у дошкольников элементарных математических представлений). Пособие для воспитателей детского сада, 2-ое изд. Москва, Изд-во просвещение. 2017г. 195 с.
5. Ступеньки развития. Коррекционно-развивающее занятие, упражнения, игры / Под. Ред. Н. Ю. Боряковой, А. В. Огороковой, Москва, Из-ий академия: 2019г. 153 с.

Տեղեկություններ հեղինակների մասին

Զոհրաբյան Զ. Հ. – մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
Հայկական պետական մանկավարժական համալսարան
Էլ. փոստ՝ zohrabyanzabella41@aspu.am

Խաչատրյան Ի. Է.

Շիրակի մարզի Գյումրի համայնքի «Հենզել և Գրետել-մսուր մանկապարտեզ» ՀՈԱԿ
Էլ. փոստ՝ irene.khachatryan@mail.ru

Ստացվել է խմբագրություն՝ 27.04.2023
Գրախուսվել է՝ 20.07.2023

ԴԻՎԵՐԳԵՆՏ ԽՆԴԻՐՆԵՐԻ ՈՐՈՇ ԿԻՐԱՌՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ
Սարգսյան Ս. Հ., Մանուկյան Վ. Ֆ., Նիկողոսյան Գ. Ս.

Սույն աշխատանքը նվիրված է մաթեմատիկայի և ֆիզիկայի դպրոցական դասընթացներում դիվերգենտ խնդիրների հնարավոր արդյունավետ կիրառությունների վերհանմանը: Հոդվածում նախապես ներկայացված է դիվերգենտ խնդրի էությունը, վերջինիս նպաստող դերը սովորողների տրամաբանական և ստեղծագործական մտածողության ձևավորման և զարգացման գործում, որից հետո մեկնաբանված են դիվերգենտ խնդիրների տարատեսակները, ապա, ըստ յուրաքանչյուր տարատեսակի, մանրամասն քննարկված են մաթեմատիկայի և ֆիզիկայի դպրոցական դասընթացում հանդիպող դիվերգենտ խնդիրների օրինակներ: Դիվերգենտ խնդիրների առաջին տարատեսակը լուծման տարբեր եղանակների հնարավորություն ընձեռող խնդիրներն են: Որպես նման տարատեսակ՝ աշխատանքում քննարկված է արտահայտության մեծագույն արժեքի որոշման մաթեմատիկական մի առաջադրանք: Ի լրացումն ստանդարտ եղանակի՝ աշխատանքում՝ որպես սովորողների ստեղծագործական կարողությունները խթանող միջոց, առաջարկվում են խնդրի լուծման ևս երեք տարբերակներ, որոնք, լինելով միմյանցից էապես տարբեր, նպաստում են խնդրի համակողմանի դիտարկմանը: Հոդվածում քննարկված հաջորդ խնդիրը ավագ դպրոցի ֆիզիկայի դասընթացի «Մեխանիկա» բաժնից է: Այս խնդրի համար նույնպես տրված են երեք տարբեր մոտեցումներով լուծումներ: Ընդ որում՝ նշված մոտեցումները տարբերվում են ոչ այնքան մաթեմատիկական լուծումներով, որքան կիրառված ֆիզիկական գաղափարներով: Դիվերգենտ խնդիրների հաջորդ տարատեսակը իրենց պայմաններում երկիմաստություն, ազատություն կամ անորոշություն պարունակող խնդիրներն են: Հոդվածում մանրամասնորեն վերլուծված են այս տարատեսակը ներկայացնող շարժման վերաբերյալ մաթեմատիկայի մի խնդիր և

Ֆիզիկայի «Դինամիկա» բաժնի ոչ ստանդարտ մի խնդիր: Հոդվածում բերված են մեթոդական ցուցումներ, որոնց կիրառումը կնպաստի դիվերգենտ խնդիրների լուծման ուղիների որոնմանը և հնարավորինս զերծ կպահի նման առաջադրանքներ կազմելիս կամ լուծելիս թույլ տված սխալներից, որն էլ աշխատանքի գիտամանկավարժական նորույթն է:

Բանալի բառեր. մաթեմատիկա, ֆիզիկա, խնդիր, մեթոդ, պայման, անորոշություն, տրամաբանություն:

Ներածություն: Հայտնի է, որ մաթեմատիկայի և ֆիզիկայի դպրոցական դասընթացի դաստիարակչական նպատակներից հիմնականը սովորողների ստեղծագործական, տրամաբանական մտածողության ձևավորումն ու զարգացումն է, որին հասնելու հնարավորություններից մեկը ուսուցման գործընթացում տարբեր բարդության խնդիրների ներառումն է [1]: Առհասարակ «խնդիր» բառը գործածվում է չափազանց լայն իմաստներով, ինչպես, օրինակ, նպատակ, որ ձգտում են իրագործել, կամ հանձնարարություն, առաջադրանք, որ պետք է կատարել, կամ հարց, որին պետք է պատասխանել՝ օգտագործելով որոշակի գիտելիքներ և տրամաբանական հնարքներ, կամ ուսուցման, ինչպես նաև սովորողների գիտելիքների, կարողությունների, հմտությունների ստուգման միջոց: Խնդիրը ենթադրում է առաջին հայացքից պարզորոշ երևացող, բայց անմիջապես անհասանելի նպատակին հասնելու համապատասխան միջոցների գիտակցական որոնման անհրաժեշտություն: Լուծել խնդիրը նշանակում է գտնել այդ միջոցները: Մաթեմատիկական կամ ֆիզիկական խնդիրը սովորաբար լուծվում է տրամաբանական եզրահանգումների, մաթեմատիկական գործողությունների կամ ֆիզիկական փորձի օգնությամբ: Ակնհայտ է, որ խնդիրների լուծումը զարգացնում է սովորողների տեսական գիտելիքները գործնականում կիրառելու ունակությունը, նպաստում վերջիններիս ստեղծագործական և տրամաբանական մտածողության ձևավորմանն ու զարգացմանը: Վերջապես, խնդրի լուծումը աշակերտների մեջ աշխատասիրության, կամքի, նպատակին հասնելու հաստատակամության խթանման և դաստիարակման գորեղ լծակ է:

Մաթեմատիկական և ֆիզիկական շատ խնդիրներ թույլ են տալիս լուծման բազմապիսի եղանակներ և մոտեցումներ, որոնք միմյանցից էապես տարբերվում են թե կիրառման եղանակի, թե գործիքակազմի

առումով: Հանդիպում են նաև այնպիսի խնդիրներ, որոնց պայմանը ինչ-որ իմաստով պարունակում է որոշակի երկիմաստություն կամ անորոշություն: Մեթոդական գրականությունում այդպիսի խնդիրներին ընդունված է անվանել դիվերգենտ [2,3]: Ուսուցման պրոցեսում հանդիպելով նմանատիպ խնդիրների՝ սովորողները հնարավորություն են ունենում կիրառել տարբեր մեթոդներ, նույն ելակետային պայմաններում դիտարկել տարբեր հնարավոր ելքեր, ինչը, բնականաբար, նպաստում է վերջիններիս ստեղծագործական և տրամաբանական մտածողության ձևավորմանն ու զարգացմանը:

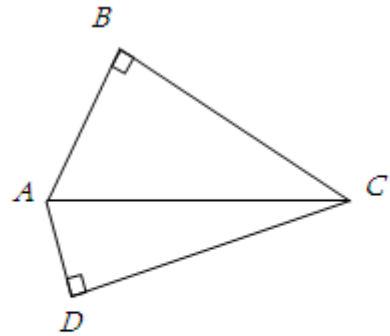
Սույն աշխատանքում կդիտարկենք և մանրամասն կքննարկենք դիվերգենտ խնդիրների յուրաքանչյուր տարատեսակին համապատասխան մաթեմատիկական և ֆիզիկական խնդիրներ, ինչպես նաև մեթոդական ցուցումների տեսքով կնշենք այն հնարավոր ուղիները, որոնք հնարավորություն կտան ուսուցման գործընթացում թեմատիկ տիպային խնդիր դիտարկելիս քննարկել նաև աստիճանական բարդացման սկզբունքով կազմած դիվերգենտ թեմատիկ խնդրաշարքեր, որն էլ աշխատանքի գիտամանկավարժական նորույթն է:

Լուծման տարբեր եղանակների հնարավորություն ընձեռող դիվերգենտ խնդիրներ:

Ինչպես արդեն նշել ենք, մաթեմատիկայի և ֆիզիկայի ուսուցման պրոցեսը ենթադրում է տարատեսակ խնդիրների դիտարկում: Ըստ էության՝ թեմատիկ տիպային խնդիրները հնարավորություն են ընձեռում նախ ամրապնդել ձեռք բերված տեսական գիտելիքները, ապա վերջիններս կիրառել գործնականում: Դասավանդման տարիների փորձը փաստում է, որ ուսուցման արդյունավետության տեսակետից խիստ անհրաժեշտ է թեմատիկ տիպային խնդիրների լուծման ժամանակ չբավարարվել դիտարկվող խնդիրը թեմատիկայի շրջանակում տիպային եղանակով լուծելով, այլ հնարավորության դեպքում սովորողներին առաջարկել փորձել խնդիրը լուծել դիտարկվող թեմատիկայից տարբերվող այլ մոտեցումներով ու մեթոդներով, ինչը հնարավորություն կտա լավագույնս օգտագործել ներառարկայական և միջառարկայական կապերը և զարգացնել սովորողների՝ ստեղծագործական և տրամաբանական մտածողությունը: Ըստ էության՝ արդյունքում կունենանք դիվերգենտ խնդիր, որի լուծումով սովորողները կամրապնդեն իրենց գիտելիքները ոչ միայն դիտարկվող թեմատիկայի, այլ նաև նախկինում յուրացրած նյութի շրջանակում: Որպես ասվածի հիմնավորում՝ դիտարկենք երկու խնդիր:

Խնդիր 1: Որոշել $x\sqrt{1-y^2} + y\sqrt{1-x^2}$ արտահայտության մեծագույն արժեքը [4]:

Լուծում: **I եղանակ:** Ներմուծենք $\overset{I}{a}$ և $\overset{I}{b}$ վեկտորներ հետևյալ կոորդինատներով՝ $\overset{I}{a}\{x; \sqrt{1-x^2}\}$ և $\overset{I}{b}\{\sqrt{1-y^2}; y\}$, իսկ վերջիններիս կազմած անկյունը նշանակենք φ -ով: Հեշտ է նկատել, որ $|\overset{I}{a}| = |\overset{I}{b}| = 1$: Հաշվենք այս վեկտորների սկալյար արտադրյալը նախ՝ ըստ կոորդինատների, ապա՝ ըստ մոդուլների, ունենք՝ $\overset{I}{a} \cdot \overset{I}{b} = x\sqrt{1-y^2} + y\sqrt{1-x^2} = |\overset{I}{a}| \cdot |\overset{I}{b}| \cdot \cos \varphi = \cos \varphi \leq 1$, ընդ որում՝ հավասարության դեպքը տեղի ունի այն և միայն այն ժամանակ, երբ $\overset{I}{a}$ և $\overset{I}{b}$ վեկտորները համուղված են (մասնավորաբար, երբ $x=0$ և $y=1$ կամ երբ $x=1$ և $y=0$), հետևաբար $\max(x\sqrt{1-y^2} + y\sqrt{1-x^2}) = 1$:



Նկար 1. B և D ուղիղ անկյուններով ABCD արտագծելի քառանկյուն:

II եղանակ: Տրված արտահայտության ԹՄԲ-ի համար կունենանք՝ $x \in [-1; 1]$ և $y \in [-1; 1]$: Հեշտ է նկատել, որ ելակետային արտահայտությունն իր հնարավոր մեծագույն արժեքն ընդունում է ոչ բացասական x -ի և ոչ բացասական y -ի դեպքում, և ուրեմն, վերջինիս մեծագույն արժեքը կարող ենք փնտրել $x \in [0; 1]$ և $y \in [0; 1]$ տիրույթում: Նկատի ունենալով վերոգրյալ նկատառումները՝ կարող ենք կատարել հետևյալ նշանակումները՝ $x = \sin \alpha$; $y = \sin \beta$; $\alpha \in \left[0; \frac{\pi}{2}\right]$; $\beta \in \left[0; \frac{\pi}{2}\right]$:

Արդյունքում կունենանք՝

$x\sqrt{1-y^2} + y\sqrt{1-x^2} = \sin \alpha |\cos \beta| + \sin \beta |\cos \alpha| = \sin(\alpha + \beta) \leq 1$, ընդ որում՝ հավասարության դեպքը տեղի ունի այն և միայն այն ժամանակ, երբ $\sin(\alpha + \beta) = 1$ (մասնավորաբար, երբ $\alpha = 0$ և $\beta = \frac{\pi}{2}$ կամ երբ $\alpha = \frac{\pi}{2}$ և $\beta = 0$), հետևաբար $\max(x\sqrt{1-y^2} + y\sqrt{1-x^2}) = 1$:

III եղանակ: Պարզ է, որ երբ երբ $x=0$ և $y=1$ կամ երբ $x=1$ և $y=0$, ապա $x\sqrt{1-y^2} + y\sqrt{1-x^2} = 1$: Այժմ, առանց ընդհանրությունը խախտելու, տրված արտահայտության մեծագույն արժեքը որոշենք $x \in (0;1)$ և $y \in (0;1)$ տիրույթում: Դիտարկենք միավոր ներքնաձիգով երկու ուղղանկյուն եռանկյուններ՝ $\triangle ABC (\angle B = 90^\circ)$ և $\triangle ADC (\angle D = 90^\circ)$, որոնցում $AB = x$; $AD = y$, իսկ B և D կետերը գտնվում են AC եզրով տարբեր կիսահարթություններում (տես նկ. 1): Պարզ է, որ $BC = \sqrt{1-x^2}$ և $CD = \sqrt{1-y^2}$: Հեշտ է նկատել, որ $ABCD$ քառանկյունն արտագծելի է (ընդ որում՝ AC -ն այդ արտագծած շրջանագծի տրամագիծն է), հետևաբար վերջինիս համար տեղի ունի Պտղոմեոսի թեորեմը, համաձայն որի՝ $AB \cdot CD + AD \cdot BC = AC \cdot BD \Leftrightarrow x\sqrt{1-y^2} + y\sqrt{1-x^2} = BD \leq 1$, (մասնավորաբար, հավասարության դեպքը տեղի ունի, երբ $BD = \sqrt{AB^2 + AD^2} = 1 \Rightarrow x = y = \frac{\sqrt{2}}{2}$), հետևաբար $\max(x\sqrt{1-y^2} + y\sqrt{1-x^2}) = 1$:

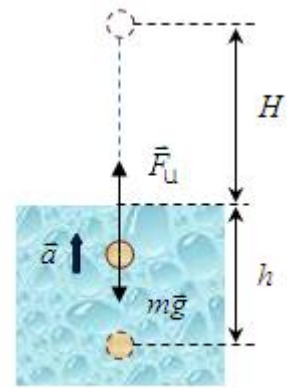
Պատ. 1:

Դիտարկվող խնդիրը սովորաբար քննարկում են անհավասարությունների ապացուցման թեմատիկայի շրջանակում և, ըստ էության, Կոշու-Բունյակովսկու անհավասարության կիրառմամբ, հեշտությամբ կարելի է գնահատել տրված արտահայտության մեծագույն արժեքը: Սակայն չբավարարվելով վերոգրյալ տիպային լուծմամբ և առաջարկելով լուծման այլ մոտեցումներ (վեկտորական, եռանկյունաչափական, երկրաչափական)՝ մենք հնարավորություն ենք ստեղծում ինչպես վերհիշել և ամրապնդել նախկինում յուրացված նյութը, այնպես էլ զարգացնել սովորողների որոնողական ընդունակությունները, ստեղծագործական և տրամաբանական մտածողությունը:

Խնդիր 2: $\rho = 400$ կգ/մ³ խտությամբ նյութից պատրաստված գնդիկը $H = 0.09$ մ բարձրությունից առանց սկզբնական արագության ընկնում է ջրի մակերևույթին: Ի՞նչ ամենամեծ խորությամբ կընկղմվի այն: Օդի և ջրի դիմադրություններն անտեսել [5]:

Լուծում: **I եղանակ:** *Խնդիրը լուծենք՝ օգտվելով ուղղագիծ հավասարաչափ փոփոխական շարժման կինեմատիկայի և դինամիկայի հավասարումները: Դուրս չգալով դինամիկայի շրջանակներից՝ կօգտվենք նաև ծանրության և արքիմեդյան ուժերի բանաձևերից:*

Մինչև ջրի մակերևույթ հասնելը գնդիկը կատարում է ազատ անկում՝ առանց սկզբնական արագության: Հետևաբար ջուր մտնելիս նրա արագությունը կարելի է որոշել $v = \sqrt{2gH}$ բանաձևով: Ջրի մեջ մարմնի վրա ազդում են ծանրության և արքիմեդյան ուժերը, որոնց համատեղ ազդեցության տակ այն կատարում է հավասարաչափ դանդաղող շարժում (նկ. 2): Նյուտոնի երկրորդ օրենքից ունենք $F_1 - mg = ma$: Դինամիկայի վերը գրված բանաձևի մեջ տեղադրելով արքիմեդյան ուժի $F_1 = \rho_{\text{ջուր}} g V$ և գնդիկի զանգվածի $m = \rho V$ արտահայտությունները՝ արագացման համար ստանում ենք $a = (\rho_{\text{ջուր}} - \rho)g / \rho$ տեսքը: Գնդիկի ջրում սուզման



Նկար 2

սկզբնական արագությունը v - է, իսկ առավելագույն h խորության վրա այն կանգ է առնում: Օգտվելով հավասարաչափ փոփոխական շարժման տեղափոխության՝ սկզբնական ու վերջնական արագություններից և արագացումից կախումն արտահայտող կինեմատիկական բանաձևից և արագացման համար վերևում ստացված բանաձևից՝ h առավելագույն խորության համար ի վերջո ստանում ենք հետևյալ արտահայտությունն ու թվային արժեքը.

$$h = v^2 / 2a = \rho H / (\rho_{\text{ջուր}} - \rho) = 0.06 \text{ մ:}$$

II եղանակ: Այժմ ներկայացնենք կինետիկ էներգիայի թեորեմի կիրառմամբ խնդրի լուծման ևս մի տարբերակ: Ինչպես կտեսնենք, այս տարբերակով լուծման ընթացքում անհրաժեշտություն չի առաջանում օգտվել որևէ կինեմատիկական առնչությունից և դինամիկայի հավասարումից: Կիրառելու ենք միայն դիտարկվող ուժերի կատարած աշխատանքների արտահայտությունները:

Համաձայն կինետիկ էներգիայի թեորեմի՝ մարմնի վրա ազդող ուժերի կատարած աշխատանքների գումարը հավասար է մարմնի կինետիկ էներգիայի փոփոխությանը: Մարմնի սկզբնական և վերջնական արագությունների գրո լինելու հետևանքով մարմնի կինետիկ էներգիայի փոփոխությունը գրո է: Գնդիկի ամբողջ շարժման ընթացքում ծանրության ուժը կատարում է $mg(H + h)$ աշխատանք, իսկ ջրի մեջ շարժվելու ընթացքում, լինելով շարժմանը հակառակ

արքիմեդյան ուժ, կատարում է $-F_1 h$ աշխատանք: Արդյունքում օգտվելով կինետիկ էներգիայի թեորեմից ստանում ենք.

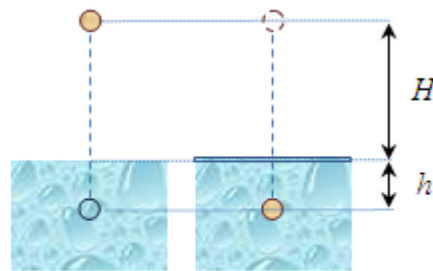
$$\Delta E_{\text{դ}} = mg(H + h) - F_1 h = 0:$$

Արքիմեդյան ուժի և զանգվածի արտահայտությունները տեղադրելով վերը գրված հավասարության մեջ՝ ստանում ենք.

$$\rho V g (H + h) = \rho_{36x} g V h \Rightarrow h = \rho H / (\rho_{36x} - \rho) = 0.06 \text{ մ}:$$

III եղանակ: *Լուծման այս տարբերակում էլ կօգտվենք լրիվ մեխանիկական էներգիայի պահպանման օրենքից՝ կրկին չկիրառելով կինեմատիկական և դինամիկական մոտեցումներ: Այս դեպքում անհրաժեշտություն չի առաջանում անմիջականորեն դիտարկել նաև ուժերի կատարած աշխատանքները, և խնդիրը լուծվում է գուտ էներգիական եղանակով:*

Քանի որ դիմադրության ուժերը բացակայում են, ջուր-գնդիկ համակարգի մեխանիկական էներգիան պահպանվում է: Մյուս կողմից՝ զրոյի է հավասար համակարգի կինետիկ էներգիայի փոփոխությունը, և համաձայն էներգիայի պահպանման օրենքի՝ պետք է զրո լինի նաև պոտենցիալ էներգիայի փոփոխությունը: Պրոցեսի վերջնարդյունքում գնդիկը $H + h$ չափով իջնում է ներքև, ինչի հետևանքով նրա պոտենցիալ էներգիան նվազում է $mg(H + h)$ ով, իսկ գնդիկի ստորին դիրքին համապատասխան ջուրը արտամղվում և բարակ շերտով տարածվում է ջրի մակերևույթին (նկ. 3): Եթե գնդիկի ծավալով ջրի այդ մասի զանգվածը նշանակենք m_{36x} -ով, ապա ջրի պոտենցիալ էներգիայի փոփոխությունը կլինի $m_{36x}gh$: Համակարգի պոտենցիալ էներգիայի գումարային փոփոխությունը հավասարեցնելով զրոյի՝ ստանում ենք.



Նկար 3

$$\Delta E_e = -mg(H + h) + m_{36x}gh:$$

Օգտվելով գնդիկի և դրա ծավալով ջրի զանգվածների $m = \rho V$ և $m_{36x} = \rho_{36x} V$ բանաձևերից հեշտությամբ որոշում ենք որոնելի h խորությունը.

$$h = \rho H / (\rho_{36x} - \rho) = 0.06 \text{ մ}:$$

Պայմանում երկխմաստություն պարունակող դիվերգենտ խնդիրներ:

Հաջորդ տեսակի դիվերգենտ խնդիրները իրենց պայմանների ձևակերպման մեջ երկխմաստություն, ազատություն կամ անորոշություն պարունակող խնդիրներն են: Դրանց թվին կարելի է դասել նաև այն խնդիրները, որոնց պայմաններում առկա են հնարավոր տարբերակների գոյության «թաքնված» հնարավորություններ: Նշված բոլոր տեսակի խնդիրները սովորողների մոտ զարգացնում են ստեղծագործական մտածողություն և որոնողական կարողություններ:

Շատ է լինում, երբ սովորողը ստուգման ժամանակ նոր միայն գրքի պատասխանների մեջ է տեսնում հնարավոր քննարկելիք մյուս դեպքերը, որոնք ինքը չէր դիտարկել: Նույնիսկ բացթողումների և սխալների պատճառով ստեղծված նման իրավիճակները աշակերտներին սովորեցնում են խնդիրները քննարկել համակողմանի ու լիարժեք: Սակայն ցանկալի է, որ ժամանակի ընթացքում նրանց մոտ ձևավորվի վարիատիվ մոտեցում պահանջող առաջադրանքի ի սկզբանե ընկալումը, հնարավոր դեպքերի առանձնացումն ու հետազոտումը: Հաճախ սովորողը պատկերացնում է հնարավոր դեպքերի բազմազանությունը, բայց չի կողմնորոշվում, թե ինչի՞ց և ինչպե՞ս սկսել լուծումը և թե հատկապես ի՞նչն է օգնելու առանձնացնել դեպքերը: Դասավանդման տարիների փորձառությունը հուշում է, որ ուսուցման արդյունավետության տեսակետից այս տիպի դիվերգենտ խնդիրներ քննարկելիս ցանկալի է մինչ տվյալ խնդրի դիտարկումը քննարկել աստիճանական բարդացման սկզբունքով կազմված վերջինիս երկխմաստ պայմանից բխող առանձին դեպքեր:

Կախված խնդրի դրվածքից՝ նման իրավիճակներում կարող են լինել դեպքերի առանձնացման տարբեր հնարներ: Օրինակ, հաճախ սկզբում ցանկալի է գտնել այն մեծությունները կամ օրինաչափությունները, որոնք դիտարկվող պրոցեսի բոլոր հնարավոր ընթացքների դեպքում մնում են նույնը: Երբ ընտրված դեպքերի համար անհրաժեշտ առնչությունները ստացված են, օգտակար է կատարել սահմանային անցումների վերլուծություն: Նման մոտեցումը ոչ միայն ստուգում է ստացված արդյունքների իսկությունը, այլև կարող է նպաստել լուծման ընթացքին:

Որպես ասվածի հիմնավորում՝ դիտարկենք ևս երկու խնդիր:

Խնդիր 3: A և B քաղաքներից, որոնց միջև հեռավորությունը 120 կմ է, միաժամանակ միմյանց ընդառաջ դուրս եկան, համապա-

տասխանաբար, հեծանվորդն ու հետիոտնը: Պարզել, թե շարժումը սկսելուց որքան ժամանակ անց հեծանվորդի և հետիոտնի միջև հեռավորությունը կլինի 40 կմ, եթե հայտնի է, որ հեծանվորդն ու հետիոտնը հանդիպել են շարժումը սկսելուց 3 ժամ անց [6]:

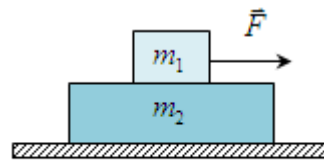
Լուծում: Անհրաժեշտ է ուշադրություն դարձնել այն հանգամանքին, որ հեծանվորդի և հետիոտնի միջև հեռավորությունը 40 կմ կարող է լինել ինչպես մինչև նրանց հանդիպելը, այնպես էլ հանդիպելուց հետո (ըստ էության հենց սրանում էլ կայանում է խնդրի պայմանի «անորոշությունը», ինչի շնորհիվ էլ տեքստային տիպային խնդիրը «վերածվում» է դիվերգենտ խնդրի): Ըստ խնդրի պայմանի՝ հեծանվորդն ու հետիոտնը հանդիպել են շարժումը սկսելուց 3 ժամ անց, կնշանակի նրանք միասին (միաժամանակ) 3 ժամվա ընթացքում անցել են 120 կմ ճանապարհ (կամ որ նույնն է, յուրաքանչյուր մեկ ժամում միասին անցել են 40 կմ ճանապարհ): Եվ, ուրեմն, հեծանվորդի և հետիոտնի միջև հեռավորությունը կլինի 40 կմ, երբ շարժումը սկսելուց հետո նրանք միասին (միաժամանակ) կանցնեն $120 - 40 = 80$ կմ կամ $120 + 40 = 160$ կմ ճանապարհ, իսկ դա, համաձայն վերոգրյալի, կլինի շարժումը սկսելուց $80:40=2$ ժ կամ $160:40=4$ ժ հետո:

Պատ. 2ժ կամ 4ժ:

Կարծում ենք, մինչ կոնկրետ այս խնդրի դիտարկումը, կարելի է նախապես աստիճանական բարդացման սկզբունքի համաձայն դիտարկել առավել պարզ տարբերակ, երբ կպահանջվի պարզել, թե շարժումը սկսելուց հետո որքան ժամանակ անց առաջին անգամ հեծանվորդի և հետիոտնի միջև հեռավորությունը կլինի 40 կմ:

Խնդիր 4: Իրար վրա դրված m_1 և m_2

զանգվածներով մարմինները գտնվում են հորիզոնական հարթության վրա (նկ. 4): m_1 զանգվածով մարմնի վրա հորիզոնական ուղղությամբ ազդում է F ուժ: Մարմինների միջև շփման գործակիցը μ_1 է, իսկ ներքևի մարմնի և հարթության միջև՝ μ_2 : Որոշել մարմինների արագացումները:



Նկար 4

Լուծում: Հաճախ աշակերտը խնդրի լուծումը սկսում է երկու տարբեր արագացումներով շարժվող մարմինների համար դինամիկայի հավասարումների գրառմամբ և ապա այդ հավասարումներից փորձում է որոշել որոնելի արագացումները: Մինչդեռ մի փոքր ուշադիր լինելու դեպքում պարզ կդառնար, որ միշտ չէ, որ մարմինները կունենան

տարբեր արագացումներ: Փոխադարձ բավականին մեծ և հարթության հետ փոքր շփման հետևանքով դրանք կարող են հարթության վրա սահել նաև համատեղ: Դեռ ավելին, եթե F ուժը լինի շատ փոքր, հնարավոր է, որ երկու մարմիններն էլ մնան տեղում և ձեռք չբերեն արագացումներ: F ուժի հորիզոնական լինելու հետևանքով հեշտ է տեսնել, որ երկու մարմինների միջև շփման ուժի առավելագույն արժեքը $\mu_1 m_1 g$ - է, իսկ ներքևի մարմնի ու հատակի միջև՝ $\mu_2(m_1 + m_2)g$: Դիտարկենք հետևյալ դեպքերը.

ա) $\mu_2(m_1 + m_2) > \mu_1 m_1$: Սա այն դեպքն է, երբ ներքևի մարմնի ու հատակի միջև դադարի շփման ուժի առավելագույն արժեքը փոքր է մարմինների միջև դադարի շփման ուժի առավելագույն արժեքից: Այս դեպքում հնարավոր է երկու տարբերակ: Առաջին դեպքում երբ $\mu_2(m_1 + m_2)g > \mu_1 m_1 g > F$, (ուժը փոքր է դադարի շփման ուժերի այդ սահմանային արժեքներից), երկու մարմիններն էլ գտնվում են դադարի վիճակում և ակնհայտորեն ձեռք չեն բերում արագացում՝ $a_1 = a_2 = 0$: F ուժի մնացած արժեքների դեպքում ներքևի չորսուն կրկին չի շարժվի (համաձայն պայմանի՝ վերևի չորսուի կողմից ազդող $\mu_1 m_1 g$ ուժը փոքր է նրա շարժմանը խոչընդոտող $\mu_2(m_1 + m_2)g$ ուժից), իսկ վերևի չորսուն կարագանա F ուժի և սահքի շփման $\mu_1 m_1 g$ ուժի տարբերության շնորհիվ.

$$a_1 = F / m_1 - \mu_1 g, \quad a_2 = 0:$$

բ) Երբ $\mu_1 m_1 > \mu_2(m_1 + m_2)$ կրկին գործ ունենք տարբեր դեպքերի հետ: Պարզ է, որ $\mu_1 m_1 g > \mu_2(m_1 + m_2)g > F$ պայմանի դեպքում երկու չորսուներն էլ կլինեն դադարի վիճակում՝ $a_1 = a_2 = 0$: Երբ F ուժը մի փոքր գերազանցում է $\mu_2(m_1 + m_2)g$ արժեքը, ներքևի չորսուն տեղից պոկվում է, և չորսուները շարժվում են համատեղ: Դիտարկելով այդ համակարգի շարժման դինամիկայի հավասարումը՝ հեշտությամբ կարելի է ստանալ մարմինների արագացումը.

$$a_1 = a_2 = (F - \mu_2(m_1 + m_2)g) / (m_1 + m_2):$$

Ֆիզիկական նկատառումներից և ստացված առնչությունից նունպես պարզ է, որ ուժի մեծացմանը զուգընթաց՝ մարմինների արագացումը աճում է: Սակայն համատեղ շարժման արագացումը չի կարող ընդունել շատ մեծ արժեքներ: Հեշտ է հասկանալ, որ ներքևի չորսուի արագացումը, որը առաջանում է շփման ուժերի տարբերության

հաշվին, կարող է ընդունել առավելագույնը $\mu_1 m_1 g - \mu_2 (m_1 + m_2) g$ արժեք:
 Փաստորեն դրա հաղորդած

$$a_0 = (\mu_1 m_1 - \mu_2 (m_1 + m_2)) g / m_2$$

արագացումն էլ հանդիսանում է մարմինների համատեղ շարժման արագացման հնարավոր առավելագույն արժեքը: Դրան համապատասխան ուժի համար հեշտությամբ կարելի է ստանալ հետևյալ արտահայտությունը.

$$F_0 = m_1 (\mu_1 - \mu_2) (m_1 + m_2) g / m_2 :$$

Փաստորեն, երբ $F < F_0$, մարմինները շարժվում են համատեղ՝ միևնույն արագացմամբ, իսկ երբ $F > F_0$, նրանց մեջ առաջանում է հարաբերական սահք: Օգտվելով դինամիկայի հավասարումներից՝ մարմինների արագացումների համար կարելի է ստանալ հետևյալ արտահայտությունները.

$$a_1 = F / m_1 - \mu_1 g, a_2 = (\mu_1 m_1 g - \mu_2 (m_1 + m_2) g) / m_2 :$$

Հեշտ է տեսնել, որ ուժի $F = F_0$ սահմանային արժեքի դեպքում արագացումների վերը գրված արտահայտությունները համընկնում են նախորդ դեպքի համապատասխան արտահայտություններին:

Ինչպես տեսանք, դիտարկված խնդիրը պահանջեց բազմակողմանի վերլուծություն: Սա անելուց հետո ֆիզիկական պարամետրերի ցանկացած թվային արժեքների դեպքում հեշտությամբ կարելի է որոշել, թե կոնկրետ որ դեպքի հետ գործ ունենք, և կատարելով հաշվումներ՝ որոշել մարմինների արագացումների թվային արժեքները: Պարզ է, որ չի կարելի մարմինների զանգվածների և շփման գործակիցների համար ընտրել պատահական արժեքներ և ընդունել, որ դրանք շարժվում են տարբեր արագացումներով կամ համատեղ: Ֆիզիկայի 3-րդ շտեմարանի առաջին հրատարակությունում [7] այս խնդիրը առաջարկված է լուծել ֆիզիկական մեծությունների հետևյալ արժեքների համար.

$$m_1 = 4 \text{ կգ}, m_2 = 2 \text{ կգ}, \mu_1 = 0.2, \mu_2 = 0.1, F = 10 \text{ Ն}:$$

Այս տվյալները համապատասխանում են վերևում քննարկված բ) դեպքին: Ընդ որում՝ չորսուների համատեղ շարժման համար ուժի սահմանային արժեքի համար ստացվում է $F_0 = 12 \text{ Ն}$ և քանի որ $F < F_0$, ապա մարմինները պետք է շարժվեն համատեղ: Մինչդեռ ընդունելով որ մարմինները շարժվում են տարբեր արագացումներով, շտեմարանում տրված է դրանց հետևյալ պատասխանները՝ $a_1 = 0.5 \text{ մ/վ}^2$, $a_2 = 1 \text{ մ/վ}^2$: Ըստ

այդ պատասխանների՝ ներքևի մարմնի արագացումը մեծ է վերինի արագացումից, ինչը ակնհայտորեն անհնար է: Շտեմարանի երկրորդ վերահրատարակման ժամանակ արդեն նկատվեց այս վրիպումը, և տվյալների անհրաժեշտ փոփոխության միջոցով շտկվեց այն [8]:

Եզրակացություն: Դասավանդման տարիների փորձառությունը վկայում է, որ շատ ավելի նպատակահարմար և արդյունավետ է դիվերգենտ խնդիրների քննարկումը թեմատիկ ընդհանրացնող կրկնությունների ժամանակ: Կարող ենք փաստել, որ մաթեմատիկայի և ֆիզիկայի ուսուցման գործընթացում դիվերգենտ խնդիրների ներառումը կիսանի սովորողների որոնողական ունակությունները, կնպաստի տեսական նյութի իմաստավորված յուրացմանը, առարկայի հանդեպ հետաքրքրության աճին, կզարգացնի սովորողների տրամաբանական և ստեղծագործական մտածողությունը՝ հնարավորություն ստեղծելով աշակերտակենտրոն կրթական միջավայրում դառնալ այդ միջավայրի լիարժեք մասնակիցն ու կրողը, ինչը վերջնարդյունքում կհանգեցնի ուսուցման արդյունավետության և ըստ այդմ՝ կրթության որակի աճին:

Հետազոտությունն իրականացվել է ՇՊՀ-ի կողմից տրամադրվող ֆինանսական աջակցության շնորհիվ՝ № ShSU 02-SCI-2022 ծածկագրով գիտական թեմայի շրջանակներում:

О НЕКОТОРЫХ ПРИМЕНЕНИЯХ ДИВЕРГЕНТНЫХ ЗАДАЧ

Саркисян С. О., Манукян В. Ф., Никогосян Г. С.

Данная работа посвящена выявлению возможных эффективных применений дивергентных задач в школьных курсах математики и физики. В статье сначала излагается сущность дивергентной задачи, ее способствующая роль в формировании и развитии логического и творческого мышления учащихся, после чего интерпретируются разновидности дивергентных задач, а затем по каждой разновидности подробно обсуждаются примеры дивергентных задач, встречающихся в школьных курсах математики и физики. Первая разновидность дивергентных задач - это задачи, допускающие различные пути решения. В качестве примера в данной работе обсуждается одна математическая задача определения наибольшего значения выражения. Помимо стандартного метода, в работе в качестве средства стимулирования творческих способностей учащихся предлагаются еще три варианта

решения задачи, которые, существенно отличаясь друг от друга, способствуют всестороннему рассмотрению задачи. Следующая задача, обсуждаемая в статье, из раздела «Механики» школьного курса физики. Приведены три различных подхода к решению этой задачи. При этом указанные подходы различаются не столько математическими решениями, сколько принимаемыми физическими идеями. Следующим типом дивергентных задач являются задачи, имеющие неоднозначность, свобода или неопределенность в своих условиях. В статье подробно анализируются математическая задача о движении и нестандартная задача динамики, как дивергентные задачи второго типа. В статье приведены методические указания, применение которых будет способствовать поиску путей решения дивергентных задач и позволит максимально уберечь от ошибок, допущенных при составлении или решении таких задач, в чем заключается научно-педагогическая новизна статьи.

Ключевые слова: математика, физика, задача, метод, условие, неопределенность, логика.

ON SOME APPLICATIONS OF DIVERGENT PROBLEMS

Sargsyan S. H., Manukyan V. F., Nikoghosyan G. S.

The paper is devoted to identifying possible effective applications of divergent problems in school courses in mathematics and physics. The article first outlines the essence of the divergent task, its contributing role in the formation and development of the logical and creative thinking of students, after which the varieties of divergent tasks are interpreted, and then, for each variety, examples of divergent tasks found in school courses in mathematics and physics are discussed in detail. The first kind of divergent problems are problems that allow different solutions. As an example, this paper discusses one mathematical problem of determining the largest value of an expression. In addition to the standard method, as a means of stimulating the creative abilities of students, three more options for solving the problem are proposed, which, differing significantly from each other, contribute to a comprehensive consideration of the problem. The next problem discussed in the article is from the "Mechanics" section of the school physics course. Three different approaches to solving this problem are presented. At the same time, these approaches differ not so much in mathematical solutions as in the accepted physical ideas. The next type of divergent problems are problems that have

ambiguity, freedom or uncertainty in their conditions. The article analyzes in detail the mathematical problem of motion and the non-standard problem of dynamics, as divergent problems of the second type. The study provides guidelines, the use of which will contribute to the search for ways to solve divergent problems, and will allow you to protect as much as possible from mistakes made in the preparation or solution of such problems, which is the scientific and pedagogical novelty of the article.

Keywords: mathematics, physics, problem, method, condition, uncertainty, logic.

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Այվազյան Է. Ի. Մաթեմատիկայի դասավանդման մեթոդիկա: Եր., ԵՊՀ հրատ.: 2016: 202 էջ:
2. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. М.: Прогресс. 1987.336с.
3. Крачовский С. М., Дивергентные задачи по математике и их визуальные образы. Москва: Прометей. 2016. 166с.
4. Шахно К. У. Сборник задач по элементарной математике повышенной трудности. Минск, изд-во «Высшая школа». 1965. 523с.
5. Հովհաննիսյան Ռ., Շարխատունյան Հ., Սարգսյան Է. Ֆիզիկայի խնդիրների և հարցերի ժողովածու: Եր., «Լույս»: 2004: 231 էջ:
6. Лурье М. В., Александров Б.И. Задачи на составление уравнений. М.: Наука. 1990. 96с.
7. <https://old-lib.amedu.am/resource/2881> (29.03.2023)
8. Ալավերդյան Ռ. Բ., Մելիքյան Գ. Գ. և ուրիշներ Ֆիզիկա: Թեստային առաջադրանքների շտեմարան: Եր., «Էդիթ Պրինտ»: 2015: Մաս 3: 294 էջ:

Տեղեկություններ հեղինակների մասին

Սարգսյան Ս. Հ. – ֆիզմաթ գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր, ՀՀ ԳԱԱ թղթակից անդամ
Շիրակի պետական համալսարան
Էլ. փոստ՝ s_sargsyan@yahoo.com

Մանուկյան Վ. Ֆ. – ֆիզմաթ գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
Շիրակի պետական համալսարան
Էլ. փոստ՝ mvardan_1972@mail.ru

Նիկողոսյան Գ. Ս. – ֆիզմաթ գիտությունների թեկնածու
Շիրակի պետական համալսարան
Էլ. փոստ՝ gagonik@mail.ru

Ստացվել է խմբագրություն՝ 28.03.2023
Գրախոսվել է՝ 19.06.2023

УДК 372.851, 372.853

МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ

DOI 10.54151/27382559-23.1pb-169

О НЕКОТОРЫХ ПРИМЕНЕНИЯХ ФОРМУЛЫ ЦЕНТРА МАСС

Никогосян Г. С., Манукян В. Ф., Серобян Е. С.

С точки зрения дидактики использование межпредметных связей в некоторой степени поднимает научный уровень преподавания, способствует легкому усвоению предоставленного материала. Не секрет, что математика играет в этой связи «диктатную» роль, способствуя обоснованию различных физических явлений и закономерностей. Несмотря на это «диктующее» обстоятельство, междисциплинарная связь математики и физики имеет двойственную природу. С одной стороны, математические знания используются для изучения физических проблем и вопросов, с другой стороны, существует обратная связь, когда физические закономерности заполняют область применения математических знаний, делают преподавание математического «абстрактного» материала более объективным и интересным.

Статья посвящена выявлению некоторых возможных полезных применений физических «инструментов» в процессе преподавания математического материала. В частности, на основе векторной формулы $\vec{r}_C = \sum_i m_i \vec{r}_i / m$ для определения радиус-вектора центра масс, хорошо известной из школьной программы физики, в работе предлагается новаторский-физический подход при решении задач покрытия областей, встречающихся в комбинаторике, в чем и заключается научно-педагогическая новизна работы.

Рассматривая такие задачи, в статье мы сначала вкратце изложим их традиционно-математические решения, после чего предложим новаторские-физические решения с применением формулы определения центра масс тела, тем самым выявляя еще одно проявление обратной межпредметной связи между физикой и математикой.

Ключевые слова: вектор, центр масс, математика, физика, межпредметные связи, задачи покрытия областей.

Введение. Один из способов повышения эффективности обучения, а также качества образования, это выявление и прямое применение межпредметных связей в учебном процессе, потому что благодаря именно этим связям школьный курс становится совершенным, а обучение становится более целевым и эффективным. Междисциплинарные связи являются прямым, конкретным отражением интеграционных процессов, происходящих в современном мире в науке и обществе. Эти связи играют важную роль в процессе приобретения учащимися практических, теоретических знаний. Поиск межпредметных связей помогает сделать знания, полученные учащимися, более значимыми и практичными. Эти связи играют важную роль в развитии системного мышления учащихся. Они позволяют передавать навыки, полученные в результате преподавания одного предмета, в область других предметов.

Межпредметные связи выступают в качестве ключа к обобщению знаний, активизации познавательной деятельности и формированию теоретического мышления обучающихся. Они также способствуют развитию их творческих способностей и оказывают положительное влияние на качество знаний обучающихся [1-2].

Содержание школьного образования качественно выходит на более высокий уровень при опоре на комплексное использование межпредметных связей в процессе обучения.

С точки зрения дидактики, использование межпредметных связей в некоторой степени поднимает научный уровень преподавания, способствует легкому усвоению предоставленного материала. Объясняя роль междисциплинарных связей в учебном процессе, Ян Амос Коменский в своей книге «Великая дидактика» очень точно утверждает, что «ручейки должны сливаться друг с другом и течь в реку» [3], имея в виду, что разные предметно-научные представления об одной и той же проблеме - «ручейки» - должны дополнять друг друга, перемешиваясь, стекая в «реку» знаний. В этом контексте, оценивая важность и полезность выявления межпредметных связей в процессе обучения в целом, в данной работе мы будем ссылаться на выявление некоторых проявлений межпредметных связей в математике и физике.

Не секрет, что математика играет в этой связи «диктатную» роль, способствуя обоснованию различных физических явлений и закономерностей. Несмотря на это «диктующее» обстоятельство, междисциплинарная связь математики и физики имеет двойственную

природу. С одной стороны, математические знания используются для изучения физических проблем и вопросов, с другой стороны, существует обратная связь, когда физические закономерности заполняют область применения математических знаний, делают преподавание математического «абстрактного» материала более объективным и интересным [4].

Ниже мы поговорим о возможных применениях этой обратной связи, демонстрируя возможные полезные применения физических «инструментов» в процессе преподавания математического материала. В частности, на примере конкретных разноуровневых задач будем выявлять возможные новаторские применения формулы определения центра масс тела при решении задач покрытия областей, встречающихся в комбинаторике. Обычно задачи такого рода решают путем раскраски области [5-7]. Рассматривая такие задачи, ниже мы сначала вкратце изложим их традиционно-математические решения, после чего предложим новаторские-физические решения с применением формулы определения центра масс тела, тем самым выявляя обратную межпредметную связь физики и математики.

Сначала напомним всем известные из школьного курса физики условия равновесия тел и понятие «центр тяжести», после чего рассмотрим несколько разноуровневых задач из комбинаторной математики.

Понятия механики не только служат ценным эвристическим средством, облеченные в строгую математическую форму, они также позволяют получать математически безупречные решения задач геометрии и алгебры. В частности, чисто математическое определение понятия центра масс позволяет по-новому изложить решения многих геометрических задач [8-9]. При исследовании поведения систем частиц часто удобно использовать такую точку, которая характеризует положение и движение рассматриваемой системы как единого целого. Такой точкой служит центр масс системы. Радиус-вектор центра масс системы задается следующей формулой:

$$\vec{r}_C = \sum_i m_i \vec{r}_i / m, \quad (1)$$

где m_i - масса i -го тела, \vec{r}_i - радиус-вектор, определяющий положение этого тела в пространстве, m - масса системы [9]. Проецируя обе части векторного равенства (1) на декартовы оси координат, получаем

аналитические формулы для координат центра масс механической системы. В частности, в двумерном пространстве для координат центра масс получим:

$$x_c = \sum_i m_i x_i / m; \quad y_c = \sum_i m_i y_i / m, \quad (2)$$

где x_i и y_i координаты массы m_i , соответственно на осях X и Y .

В дальнейшем, помимо уравнений (2), будем использовать еще и тот известный факт, что для однородных тел, обладающих симметрией, центр масс совпадает с геометрическим центром тела.

Теперь рассмотрим три разноуровневых задачи из комбинаторной математики, при решении которых непосредственно применим формулы (2).

Задача 1. Докажите, что доску 10×10 нельзя замостить фигурками, состоящими из четырех единичных квадратов (см. рис. 1). [6]

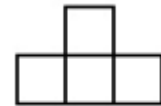


Рисунок 1

Решение 1 (традиционное-математическое). Раскрасим данный квадрат по черно-белому, как показано на рис.2. На доске будет 50 белых и 50 черных клеток. Предположим, что мы смогли замостить доску 10×10 требуемым образом (понятно, что потребуется 25 фигурок). Заметим, что каждая фигурка будет покрывать либо три, либо одну черную клетку. Но так как фигурок нечетное количество и каждая из них покрывает нечетное количество черных клеток, то все фигурки вместе покрывают нечетное количество черных клеток, однако они должны были покрыть 50 черных клеток – четное число. Следовательно, доску 10×10 нельзя замостить данными фигурками.

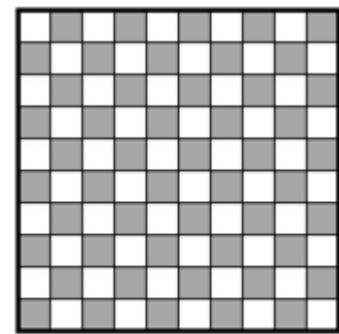


Рисунок 2

Предложим теперь другой подход к решению рассматриваемой задачи, основанный на физическом «инструментарии».

Решение 2 («физическое»). Представим себе исходную доску как однородную пластину. Понятно, что центр тяжести последней является центром симметрии исходного квадрата. Выберем центр тяжести доски-пластины в качестве начала координат, распрямим оси координат по сторонам квадрата и будем считать, что длина каждой ячейки квадрата равна 4 условным единицам (см. рис. 3). Теперь предположим, что стартовую фигуру (доску-пластину) можно замостить 25-ю маленькими фигурками, состоящими из четырех единичных квадратов (см. рис. 1). Это означает, что стартовую фигуру, как однородная доску-пластину (с массой m) можно разделить на 25 идентичных частей (масса каждой из которых равна $1/25$ массе стартовой доски, т. е. $m_i = m/25$). Ясно, что центр масс каждой из этих маленьких фигур-плиток, независимо от их расположения, в указанной выше системе координат расположен в точке M_i (см. рис. 4), обе целочисленные координаты которой, очевидно, имеют разные четности (одна-четная, другая-нечетная). Таким образом, учитывая вышеизложенное, согласно формулам (2) мы будем иметь:

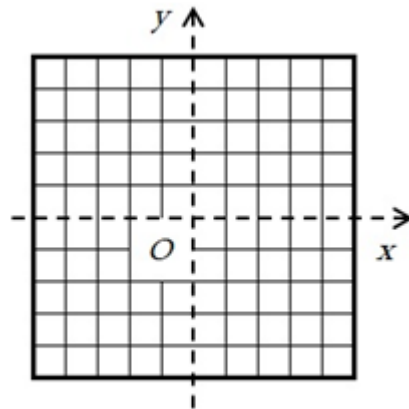


Рисунок 3

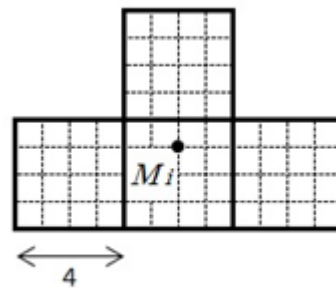


Рисунок 4

$$\begin{cases} x_c = 0 = \sum_i m_i x_i / m = \sum_{i=1}^{25} x_i / 25 \\ y_c = 0 = \sum_i m_i y_i / m = \sum_{i=1}^{25} y_i / 25 \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} \sum_{i=1}^{25} x_i = 0 \\ \sum_{i=1}^{25} y_i = 0 \end{cases} \quad (3)$$

Обратим внимание на то, что мы пришли к противоречию, потому что из (3) следует, что и среди x_i целочисленных координат и среди y_i целочисленных координат имеем четное количество нечетных координат, в то время как мы уже упоминали выше, что среди всех 25-и пар чисел $(x_i; y_i)$ все координаты x_i и y_i имеют разные четности, т.е. среди всех 25-и пар чисел $(x_i; y_i)$ имеем 25 четных и 25 нечетных координат.

Причиной полученного противоречия было наше первоначальное предположение, что стартовую доску-пластину можно полностью покрыть 25-ю маленькими фигурными плитками, следовательно, мы можем утверждать, что стартовая доска-пластина не может быть покрыта маленькими фигурными плитками, показанными на рис. 1.

Задача 2. Докажите, что доску 8x8 нельзя замостить 15 фигурками 1x4 и одной фигуркой, указанной на рисунке 5. [4]



Рисунок 5

Решение 1 (традиционное-математическое).

Раскроем данную доску по черному-белому, как показано на рис. 6. На доске будут 32 белые и 32 черные клетки. Предположим, что мы смогли замостить доску 8x8 требуемым образом. Заметим, что каждая фигурка 1x4, независимо от расположения, будет накрывать 2 или 4 черные клетки (т.е. в четном количестве), а фигурка, указанная на рисунке 5, независимо от расположения, будет накрывать 1 или 3 черные клетки (т.е. в нечетном количестве).

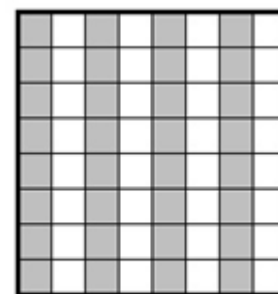


Рисунок 6

Следовательно, 15-ю фигурками 1x4 и одной фигуркой, указанной на рисунке 5, можно замостить нечетное количество черных клеток, однако на доске, как уже отметили, имеем 32 черные клетки, следовательно, доску 8x8 нельзя замостить данными фигурками.

Предложим теперь другой подход к решению рассматриваемой задачи, опять основанный на физическом «инструментарии».

Решение 2 («физическое»). Представим себе исходную доску как однородную пластину. Понятно, что центр тяжести последней является центром симметрии исходного квадрата. Выберем центр тяжести доски-пластины в качестве начала координат, распрямим оси координат по сторонам квадрата и будем считать, что длина каждой ячейки квадрата равна 4 условным единицам.

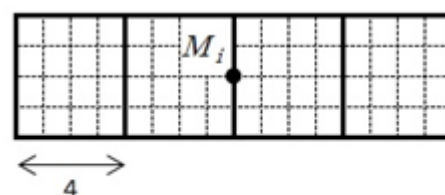


Рисунок 7

Теперь предположим, что стартовую фигуру (доску-пластину) можно замостить 15 фигурками 1x4 и одной фигуркой, указанной на рисунке 5. Это означает, что стартовую фигуру, как однородную доску-

пластину (с массой m) можно разделить на 16 частей (масса каждой из которых равна $1/16$ массе стартовой доски, т. е. $m_i = m/16$ и 15 из которых идентичны). Ясно, что центр масс каждой из 15-и маленьких фигур-плиток, независимо от их расположения, в указанной выше системе координат расположен в точке M (см. рис. 7), обе целочисленные координаты которой очевидно, четные, а центр масс одной фигурки, указанной на рисунке 5, независимо от ее расположения, в указанной выше системе координат расположен в точке N (см. рис. 8), обе целочисленные координаты которой (x_N и y_N), очевидно, нечетные. Таким образом, учитывая вышеизложенное, согласно формулам (2) мы будем иметь:

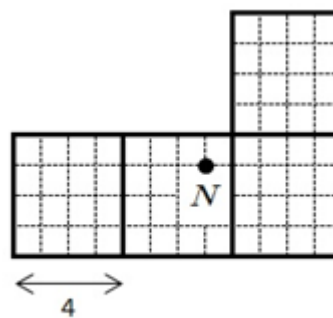


Рисунок 8

$$\begin{cases} x_C = 0 = \sum_i m_i x_i / m = \left(\sum_{i=1}^{15} x_i + x_N \right) / 16 \\ y_C = 0 = \sum_i m_i y_i / m = \left(\sum_{i=1}^{15} y_i + y_N \right) / 16 \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} \sum_{i=1}^{15} x_i + x_N = 0 \\ \sum_{i=1}^{15} y_i + y_N = 0 \end{cases} \quad (4)$$

Обратим внимание на то, что мы пришли к противоречию, потому что из (4) следует, что и среди x_i целочисленных координат и среди y_i целочисленных координат имеем нечетное количество нечетных координат, в то время как мы уже упоминали выше, что все координаты x_i и y_i - четные. Причиной полученного противоречия было наше первоначальное предположение, что стартовую доску-пластину можно замостить 15 фигурками 1×4 и одной фигуркой, указанной на рисунке 5, следовательно, мы можем утверждать, что стартовая доска-пластина не может быть покрыта вышеуказанным образом.

Задача 3. Можно ли квадрат 8×8 клеток с вырезанной угловой клеткой разрезать на столбики 1×3 . [5]

Решение 1 (традиционное-математическое). Раскрасим клетки квадрата в три цвета, как показано на рисунке 9 (будем иметь 22 клетки цвета «1», 20 клеток цвета «2» и 21 клетку цвета «3»). Очевидно, что каждый столбик размерами 1×3 при любом расположении закрывает по одной клетке каждого цвета. Если бы покрытие было возможно, то на квадрате с вырезанной угловой клеткой были бы по 21 клетке каждого

цвета «1», «2» и «3», однако это не так, следовательно, покрытие невозможно.

Предложим теперь другой подход к решению рассматриваемой задачи, непосредственно применяя формулы центра масс (2).

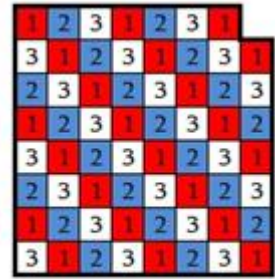


Рисунок 9

Решение 2 («физическое»). Представим себе доску 8x8 как однородную пластину. Понятно, что центр тяжести последней является центром симметрии квадрата 8x8. Выберем центр тяжести доски-пластины в качестве начала координат, распрямим оси координат по сторонам квадрата и будем считать, что длина каждой ячейки квадрата равна 4 условным единицам. В этой системе координат сначала найдем центр тяжести квадрата 8x8 клеток с вырезанной угловой клеткой (как показано на рис. 9). Квадрат 8x8 клеток с вырезанной угловой клеткой мысленно разделим на две части: 1-клетка симметрична вырезанной угловой клетке, 2-остальной части, и, непосредственно применяя формулы (2), будем иметь: $x_c = -2/9$; $y_c = -2/9$.

Теперь предположим, что стартовую фигуру - квадрат 8x8 клеток с вырезанной угловой клеткой - можно разрезать на столбики 1x3. Это означает, что стартовую фигуру, как однородную доску-пластину (с массой m) можно разделить на 21 идентичные части (масса каждой из которых равна $1/21$ массе стартовой доски, т. е. $m_i = m/21$). Ясно, что центр масс каждого

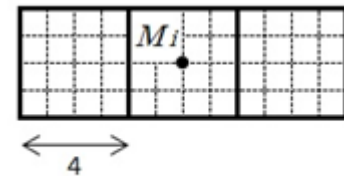


Рисунок 10

из этих 21 столбиков, независимо от их расположения в указанной выше системе координат, расположен в точке M_i (см. рис. 10), обе целочисленные координаты которой очевидно, четные. Таким образом, учитывая вышеизложенное, согласно формулам (2) мы будем иметь:

$$\begin{cases} x_c = -2/9 = \sum_i m_i x_i / m = \sum_{i=1}^{21} x_i / 21 \\ y_c = -2/9 = \sum_i m_i y_i / m = \sum_{i=1}^{21} y_i / 21 \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} \sum_{i=1}^{21} x_i = -14/3 \\ \sum_{i=1}^{21} y_i = -14/3 \end{cases} \quad (5)$$

Обратим внимание на то, что мы пришли к противоречию, поскольку суммы целочисленных-четных координат $\sum_{i=1}^{21} x_i$ и $\sum_{i=1}^{21} y_i$ не

могут быть равны $-14/3$. Причиной полученного противоречия было наше первоначальное предположение, что квадрат 8×8 клеток с вырезанной угловой клеткой можно разрезать на столбики 1×3 , следовательно, такое разрезание невозможно.

Заключение. По существу, особо следует отметить, что предлагаемое «физическое» решение впечатляет не только с точки зрения выделения междисциплинарных связей, но и с точки зрения применимости. В частности, хотя в рассмотренных задачах традиционные-типовые решения по своей природе творческие и эвристические, но все же многолетний опыт преподавания показывает, что большинство учащихся испытывают трудности в решении таких задач как в правильном выборе цветов, так и в разумном выборе принципов раскраски данной области, поэтому они затрудняются решать такие задачи, в то время как предлагаемое «физическое» решение и по своей природе и по своим механизмам применения довольно простое, поэтому может быть эффективным и простым в использовании инструментом для решения задач покрытия, разрезания или обхода областей.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Комитета по науке РА в рамках научного проекта № 21Т-5С039.

ՉԱՆԳՎԱԾՆԵՐԻ ԿԵՆՏՐՈՆԻ ԲԱՆԱԶԵՎԻ ՈՐՈՇ

ԿԻՐԱՌՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ

Նիկողոսյան Գ. Ս., Մանուկյան Վ. Ֆ., Մերոբյան Ե. Ս.

Դիդակտիկայի տեսակետից միջառարկայական կապերի կիրառումը որոշ չափով բարձրացնում է դասավանդման գիտական մակարդակը, նպաստում տրամադրվող նյութի հեշտ յուրացմանը: Գաղտնիք չէ, որ մաթեմատիկական այս հարցում «թելադրող» դեր ունի նպաստելով տարբեր ֆիզիկական երևույթների ու օրինաչափությունների հիմնավորմանը: Չնայած այս «թելադրող» հանգամանքին՝ մաթեմատիկայի և ֆիզիկայի միջառարկայական կապը երկակի բնույթ ունի. մի կողմից մաթեմատիկական գիտելիքները օգտագործվում են ֆիզիկական երևույթների և խնդիրների ուսումնասիրման համար, մյուս կողմից՝ կա հետադարձ կապ, երբ ֆիզիկական օրենքները լրացնում են մաթեմատիկական գիտելիքների շրջանակը, մաթեմատիկական «վերացական» նյութի ուսուցումը դարձնում առավել առարկայական և հետաքրքիր:

Հոդվածը նվիրված է ֆիզիկական որոշ «գործիքների» հնարավոր

արդյունավետ կիրառությունների վերհանմանը մաթեմատիկական նյութի դասավանդման գործընթացում: Մասնավորապես, հիմնվելով ֆիզիկայի դպրոցական դասընթացից հայտնի զանգվածների կենտրոնի շառավիղ վեկտորի որոշման $\vec{r}_C = \sum_i m_i \vec{r}_i / m$ վեկտորական բանաձևի

վրա, աշխատանքում առաջարկվում է նորարարական ֆիզիկական մոտեցում՝ կոմբինատորիկայում հանդիպող տիրույթների ծածկման վերաբերյալ խնդիրների լուծման համար, որն էլ աշխատանքի գիտամանկավարժական նորույթն է:

Դիտարկելով այդպիսի խնդիրներ՝ հոդվածում նախ համառոտ կներկայացնենք վերջիններիս ավանդական մաթեմատիկական լուծումները, որից հետո կառաջարկենք նորարարական ֆիզիկական լուծումներ՝ օգտագործելով մարմնի զանգվածի կենտրոնի որոշման բանաձևը՝ դրանով իսկ վեր հանելով ֆիզիկայի և մաթեմատիկայի միջառարկայական հետադարձ կապի ևս մեկ դրսևորում:

Բանալի բառեր. վեկտոր, զանգվածների կենտրոն, մաթեմատիկա, ֆիզիկա, միջառարկայական կապեր, տիրույթների ծածկման խնդիրներ:

ON SOME APPLICATIONS OF THE FORMULA OF THE CENTER OF MASS

Nikoghosyan G. S., Manukyan V. F., Serobyan Y. S.

From the point of view of didactics, the use of intersubject links to some extent raises the scientific level of teaching, promotes easy assimilation of the presented material. It is no secret that mathematics plays a "dictating" role in this connection, contributing to the substantiation of various physical phenomena and regularities. Despite this "dictating" circumstance, the interdisciplinary connection of mathematics and physics has a dual nature. On the one hand, mathematical knowledge is used to study physical problems and questions, on the other hand, there is a feedback loop when physical regularities fill the field of application of mathematical knowledge, making the teaching of mathematical "abstract" material more objective and interesting.

The article is devoted to the identification of some possible useful applications of physical "tools" in the process of teaching mathematical material. In particular, on the basis of the vector formula $\vec{r}_C = \sum_i m_i \vec{r}_i / m$ for determining the radius-vector of the center of mass, well-known from the physics school program, the work offers an innovative-physical approach to solving the problems of covering areas encountered in combinatorics, which is the scientific and pedagogical novelty of the work.

Considering such tasks, in the article we will first briefly outline their traditional-mathematical solutions, after which we will offer innovative-physical solutions using the formula for determining the center of mass of the body, thus revealing one more manifestation of the inverse intersubjective connection between physics and mathematics.

Keywords: vector, center of mass, mathematics, physics, interdisciplinary connections, area coverage problems.

ЛИТЕРАТУРА

1. Sicherl-Kafol B., Denac O. The importance of interdisciplinary planning of the learning process.// Procedia Social and Behavioral Sciences. 2010. 2. P. 4695–4701
2. Hye Sun You Why Teach Science with an Interdisciplinary Approach: History, Trends, and Conceptual Frameworks. Journal of Education and Learning. Vol.6, No. 4. 2017. P. 66-77. <http://doi.org/10.5539/jel.v6n4p66>
3. Коменский Я. А. Великая дидактика. М.: Наркомпрос. 1939. 318с.
4. Amram M., Dagan M., Levi S., Mouftakhov A. Formalising the use of the centre of mass method in mathematical problems// The teaching of mathematics. 2019. Vol. XXII. 1. P. 17–32
5. Горбачев Н. В. Сборник олимпиадных задач по математике. М.: МЦНМО. 2004. 560с.
6. Екимова М. А., Кукин Г. П. Задачи на разрезание. М.: МЦНМО. 2002. 120 с.
7. Канель-Белов А. Я., Ковальджи А. К. Как решают нестандартные задачи. М.: МЦНМО. 2008. 96с.
8. Гашков С. Б. Центры тяжести и геометрия. М.: МЦНМО. 2015. 61с.
9. Балк М. Б., Болтянский В. Г., Геометрия масс. М.: Наука. Гл. ред. физ.-мат. лит. 1987. 160 с. (Б-чка «Квант». Вып. 61).

Сведения об авторах

Никогосян Г. С. – кандидат физ.-мат. наук

Ширакский государственный университет

Эл. почта: gagonik@mail.ru

Манукян В. Ф. – кандидат физ.-мат. наук, доцент

Ширакский государственный университет

Эл. почта: mvardan_1972@mail.ru

Серобян Е. С. – кандидат физ.-мат. наук, доцент

Ширакский государственный университет

Эл. почта: eserobyan56@mail.ru

Поступила в редакцию 28.03.2023

Прошла рецензию 15.06.2023

**ՖՈՒՆԿՑԻՍՅՈՒՆԻ ՀԵՏԱԶՈՏՄԱՆ ՈՒՐՎԱԳԻԾԸ ԵՎ ԳՐԱՖԻԿԻ
ԿԱՌՈՒՑՄԱՆ ՄԵԹՈԴԱԿԱՆ ՍՈՏԵՑՈՒՄԸ ՄԱԹԵՄԱՏԻԿԱԿԱՆ
ԱՆԱԼԻԶԻ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ԴԱՍԸՆԹԱՑՈՒՄ
Գասպարյան Ս. Օ., Դուլդազարյան Լ. Գ.**

Հոդվածում ուսումնասիրվում է ավագ դպրոցի «Հանրահաշիվ և մաթեմատիկական անալիզի տարրեր» դասընթացի կարևորագույն թեմաներից մեկը՝ ֆունկցիայի հետազոտման ուրվագիծը և գրաֆիկի կառուցման մեթոդական մոտեցումները:

ՀՀ-ում ֆունկցիայի հետազոտման ուրվագիծը և գրաֆիկի կառուցումը ուսումնասիրում են ավագ դպրոցի «Հանրահաշիվ և մաթեմատիկական անալիզի տարրեր» դասընթացի ուսուցման ընթացքում երկու փուլերով՝ առանց ածանցյալի գաղափարի կիրառման (10-րդ դասարան) և ածանցյալի կիրառմամբ (11-րդ դասարան) [1, 2]:

11-րդ դասարանում դիտարկող քայլաշարում ներմուծված է ածանցյալի կիրառությունը, որը հեշտացնում է ֆունկցիայի հատկությունների ուսումնասիրումը: Սակայն առաջարկված քայլերով ֆունկցիայի հետազոտումը կատարելուց հետո սովորողները երբեմն դժվարանում են կառուցել ֆունկցիայի գրաֆիկը, քանի որ հանդիպում են մի շարք դժվարությունների, որոնք անհաղթահարելի են համապատասխան գիտելիքների բացակայության պատճառով:

Աշխատանքում առաջարկվում է ավագ դպրոցի «Հանրահաշիվ և մաթեմատիկական անալիզի տարրեր» դասընթացի 11-րդ դասարանի բնագիտամաթեմատիկական հոսքերում երկրորդ կարգի ածանցյալների ուսուցման ժամանակ ներմուծել ֆունկցիայի ուռուցիկություն (գոգավորություն) հասկացությունը, շրջման կետի գաղափարները, որոնք էականորեն կպարզեցնեն ֆունկցիայի գրաֆիկի կառուցման ընթացքը, ինչի արդյունքում շարադրվող նյութը կստանա ավելի բովանդակալից և ամբողջական տեսք, իսկ ֆունկցիայի հետազոտման

ուրվագիծը և գրաֆիկի կառուցումը կլինի ավելի հասանելի ավագ դպրոցի սովորողների համար:

Բանալի բառեր. ֆունկցիայի հետազոտում, ֆունկցիայի գրաֆիկ, շրջման կետ, ուռուցիկություն (գոգավորություն):

Ներածություն: Ֆունկցիոնալ կախվածության հասկացությունը, լինելով մաթեմատիկայի կենտրոնական հասկացություններից մեկը, ներթափանցում է նրա բոլոր բաժինները և սովորեցնում մեծությունները ընկալել որպես փոփոխականներ, որոնց միջև առկա են փոխադարձ կապեր և պայմանականություններ: Կիրառական առումով՝ մաթեմատիկական անալիզի ուսուցման ընթացքում կարևորագույն հմտություններից է գրաֆիկների հետ աշխատելու ունակությունը, որն իր մեջ ներառում է՝ տրված բանաձևով ուրվագծել ֆունկցիայի գրաֆիկը, հետազոտել ֆունկցիայի հատկությունները և վարքը: Նշված հետազոտություններն անհրաժեշտ են ոչ միայն ֆունկցիայի հասկացության ավելի խոր ուսումնասիրության համար, այլ նաև հավասարումների և անհավասարումների, ինչպես նաև տարբեր կիրառական խնդիրների լուծման համար, քանի որ բնական և տեխնիկական գիտությունների հիմնական խնդիրներից է բնական երևույթներում ներգրավված մեծությունների միջև կապերի բացահայտումը և կախվածության (օրենքի) հաստատումը, ինչպես նաև այդ կախվածությունների հետագա հետազոտումն ու նրանց հատկությունների բացահայտումը:

Ֆունկցիայի վարքագիծը ուսումնասիրելու ընթացքում անհրաժեշտ է դիտարկել այն հիմնական կետերը, որոնք բնութագրում են ֆունկցիան և թույլ են տալիս ճիշտ պատկերել ֆունկցիայի գրաֆիկը: Սակայն ավագ դպրոցի գիտելիքների հիման վրա այս խնդրին առնչվող նյութը լիարժեք վերջնական ձևակերպված չէ, անբավարար է ուսումնասիրվում, շատ կարևոր կետեր ներառված չեն ծրագրում և, հետևաբար, չեն ուսումնասիրվում: Այդ իսկ պատճառով հաճախ հետազոտության ընթացքում սովորողները հանդիպում են մի շարք խնդիրների, որոնք բերում են սխալ արդյունքների: Այդ ամենի հիմքում ընկած է որոշ հասկացությունների և սահմանումների բացակայությունը դպրոցական դասընթացում: Օրինակ՝ ռացիոնալ ֆունկցիաները ուսումնասիրվում են 11-րդ դասարանում, բայց այդպիսի ֆունկցիաների գրաֆիկները կառուցելիս սովորողները հանդիպում են որոշակի դժվարությունների: 11-րդ դասարանի դասագրքում [2] ֆունկցիայի հետազոտման

քայլաշարի 8-րդ կետը՝ *եթե ֆունկցիայի որոշման տիրույթը բաղկացած է մեկ կամ մի քանի միջակայքերից, ապա պարզել այդ ֆունկցիայի վարքը ծայրակետերին մոտենալիս*, իրականացնելը բավականին բարդ է, քանի որ պահանջում է ֆունկցիայի միակողմանի սահմանների իմացությունը, որը ընդգրկված չէ դպրոցական ծրագրում: Ուսումնասիրելով դասագիրքը և իր մեջ լուծված օրինակները՝ նկատում ենք, որ այդ կետը հիմնականում անտեսվում է, կամ տրվում է պատասխանը առանց բացատրության:

Հոդվածում ներկայացված են հիմնական խնդիրները, որոնք առաջանում են աշակերտների մոտ ֆունկցիաների հետազոտության և գրաֆիկների կառուցման ընթացքում: Առաջարկվում են քայլեր այդ խնդիրները վերացնելու ուղղությամբ, որոնք իր մեջ ներառում են համալրումներ ուսումնական ծրագրում:

«Ֆունկցիայի հետազոտման ուրվագիծը և գրաֆիկի կառուցումը» թեմայի ուսուցման ընթացքում սովորողների ձեռք բերած գիտելիքները, հմտություններն ու կարողությունները հնարավորություն են տալիս ոչ միայն արդյունավետ լուծել մաթեմատիկական խնդիրներ, այլ նաև կիրառել ստացված գիտելիքները հարակից առարկաները ավելի պատկերավոր և խորը ուսուցանելիս, ինչը ստեղծում է կայուն միջառարկայական կապեր հանրահաշվի, երկրաչափության, ֆիզիկայի, ինֆորմատիկայի, քիմիայի, կենսաբանության և այլ առարկաների միջև:

Օրինակ՝ որոշ երկրաչափական խնդիրներ լուծելիս անհրաժեշտ է ուսումնասիրել ֆունկցիայի էքստրեմումները (մաքսիմումի-մինիմումի խնդիրներ), ինտեգրալի մասին տեղեկությունը հնարավորություն է տալիս դուրս բերել երկրաչափական մարմինների ծավալների հիմնական բանաձևերը, հիմնական տարրական ֆունկցիաների ուսումնասիրությունները անհրաժեշտ են էլեկտրադինամիկայի հիմնական երևույթները բնութագրելու և օպտիկայի ուսումնասիրության համար, դիֆերենցիալ հաշվի տարրերն օգտագործվում են ռադիոակտիվ քայքայման երևույթի և ներդաշնակ տատանումների ուսումնասիրության և բնութագրման համար և այլն:

Ակնհայտ է, որ վերը նշված հասկացությունների ուսումնասիրումը մեծ ազդեցություն ունի նաև սովորողների աշխարհայացքի ձևավորման վրա, քանի որ վերը նշված թեմայի ուսուցումը թույլ է տալիս օրինակների և խնդիրների միջոցով ուսումնասիրել և բնութագրել մեզ շրջապատող բազմազան ֆիզիկական երևույթներն ու պրոցեսները, ցույց տալ մաթեմատիկական մեթոդների համընդհանրությունը և այլն:

Ֆունկցիայի հետազոտման ընթացքում՝ մոնոտոնության միջակայքերը ուսումնասիրելիս, բնականոն հարց է առաջանում, թե ինչ բնույթի է ֆունկցիայի գրաֆիկը այդ մոնոտոնության միջակայքերում. աճը (նվազումը) էքսպոնենտալ է, թե, օրինակ, լոգարիթմական, և ինչպես ուրվագծել տրված ֆունկցիայի գրաֆիկը:

Այդ խնդիրը լուծելու համար առաջարկում ենք համալրել ուսումնական նյութը **ֆունկցիայի ուռուցիկություն (գոգավորություն), շրջման կետ** հասկացություններով և դիտարկել կոնկրետ օրինակներ այդ հասկացությունների կիրառմամբ ֆունկցիաների գրաֆիկներ գծելիս:

Իսկ այն խնդիրը, որն առաջանում է սովորողների մոտ ֆունկցիայի գրաֆիկը գծելիս, երբ ֆունկցիայի որոշման տիրույթը բաղկացած է անվերջ միջակայքից կամ կիսաանվերջ միջակայքերից, և նրանք չեն պատկերացնում ֆունկցիայի վարքը $x \rightarrow +\infty$ կամ $x \rightarrow -\infty$ ձգտելիս, առաջարկում ենք լուծել սահմանային անցման միջոցով:

Հաշվի առնելով նոր չափորոշիչները և առարկայական ծրագրերին ներկայացվող պահանջները՝ վերոնշյալ խնդիրներից խուսափելու համար, Ֆունկցիայի հետազոտման ուրվագիծը և գրաֆիկի կառուցումը ավելի մանրակրկիտ և հասանելի դարձնելու համար առաջարկում ենք խորացված հոսքերի համար լրացուցիչ մոդուլների միջոցով ուսումնական ծրագիրը համալրել նոր հասկացություններով, իսկ Ֆունկցիայի վարքի հետազոտման և գրաֆիկի ուրվագծի կառուցման քայլերին ավելացնել ևս մի քանիսը.

1. *Գտնել ֆունկցիայի շրջման կետերը:*

2. *Գտնել ֆունկցիայի գոգավորության (ուռուցիկության) միջակայքերը:*

Ֆունկցիայի հետազոտման ուրվագծը և ֆունկցիայի գրաֆիկի կառուցումը ուռուցիկություն (գոգավորություն), շրջման կետ գաղափարների կիրառմամբ:

11-րդ դասարանի բնագիտամաթեմատիկական հոսքի «Հանրահաշիվ և մաթեմատիկական անալիզի տարրեր 11» դասագրքում [2] պարագրաֆ 14-ում ներկայացված է երկրորդ կարգի ածանցյալի հակացությունը, ինչպես նաև դիտարկված է մեխանիզմը՝ ֆունկցիայի մաքսիմումի և մինիմումի կետերի որոշումը երկրորդ կարգի ածանցյալի կիրառմամբ:

Հաշվի առնելով վերը նշված դժվարությունները՝ առաջարկում ենք դիտարկել **ֆունկցիայի ուռուցիկություն (գոգավորություն), շրջման կետ** հասկացությունները և դրանց կիրառումը ֆունկցիաների գրաֆիկներ

գծելիս: Ֆունկցիայի գրաֆիկի ուռուցիկություն (գոգավորություն) և շրջման կետի դասական սահմանումները տրված են [3,4] ձեռնարկներում:

Դպրոցական դասընթացում սովորողների կողմից ընկալելի կլինի ֆունկցիայի գրաֆիկի ուռուցիկություն (գոգավորություն) հասկացությունը, շրջման կետի գաղափարը, եթե դրանք սահմանենք հետևյալ կերպ.

Մահմանում 1: Կասենք, որ $y = f(x)$ ֆունկցիայի գրաֆիկը $(a; b)$ միջակայքում ուռուցիկությամբ ուղղված է դեպի ներքև (վերև), եթե ֆունկցիայի գրաֆիկը ամբողջությամբ գտնվում է այդ գրաֆիկի ցանկացած կետում տարված շոշափողից ոչ ներքև (ոչ վերև): Հաճախ ուռուցիկությամբ դեպի ներքև ուղղված գրաֆիկին անվանում են ուռուցիկ, իսկ դեպի վերև ուղղված գրաֆիկին՝ գոգավոր:

Մահմանում 2: $y = f(x)$ ֆունկցիայի գրաֆիկի $M(x_0, f(x_0))$ կետը կոչվում է գրաֆիկի շրջման կետ, եթե գոյություն ունի OX առանցքի c կետի այնպիսի δ -շրջակայք $(c - \delta; c + \delta)$, որի $(c - \delta; c)$ և $(c; c + \delta)$ մասերում գրաֆիկի ուռուցիկությունը ունի տարբեր ուղղվածություն:

Նշենք նաև $(a; b)$ միջակայքում ֆունկցիայի գրաֆիկի ուռուցիկության (գոգավորության) բավարար պայմանը.

Թեորեմ 1: Եթե $y = f(x)$ ֆունկցիան $(a; b)$ միջակայքում ունի $f''(x)$ երկրորդ կարգի ածանցյալ և, եթե $f''(x) \geq 0$, (կամ $f''(x) \leq 0$, $(a; b)$ -ում), ապա $f(x)$ ֆունկցիայի գրաֆիկը այդ միջակայքում ուռուցիկությամբ ուղղված է դեպի ներքև (դեպի վերև):

Շրջման կետերը անհրաժեշտ է փնտրել այն կետերի միջև, որտեղ կրկնակի ածանցելի f' ֆունկցիայի երկրորդ կարգի ածանցյալը հավասար լինի զրոյի՝ $f''(x) = 0$ կամ գոյություն չունենա:

Թեորեմ 2: Որպեսզի c կետում կրկնակի ածանցելի f' ֆունկցիայի գրաֆիկի $(c, f(c))$ կետը լինի շրջման կետ, բավարար է, որ c կետում ֆունկցիայի երկրորդ կարգի ածանցյալը հավասար լինի զրոյի՝ $f''(x) = 0$ և անցնելով այդ կետով՝ փոխի իր նշանը:

Ռացիոնալ ֆունկցիայի հետազոտման օրինակի վրա ցույց տանք այս գաղափարների ուսումնասիրման անհրաժեշտությունը:

Օրինակ: Դիտարկել $y = \frac{x}{1+x^2}$ ֆունկցիան և կառուցել ֆունկցիայի գրաֆիկը:

Լուծում: Կիրառելով դպրոցական դասընթացում դիտարկվող ֆունկցիայի հետազոտման քայլաշարը՝ հակիրճ ներկայացնենք ստացված արդյունքները՝

1. Ֆունկցիայի որոշման տիրույթն է՝ $D(f) = R$,
2. Ֆունկցիան պարբերական չէ,
3. Ֆունկցիան կենս է,
4. Ակնհայտ է, որ $y = f(x)$ ֆունկցիան Oy և Ox առանցքները հաստում է՝ $(0;0)$ կետում,
5. Նշանապահականման միջակայքերն են

$$\begin{cases} f(x) \geq 0, & \text{երբ } x \geq 0 \\ f(x) < 0, & \text{երբ } x < 0 \end{cases}$$
6. $[-1; 1]$ միջակայքում ֆունկցիան աճող է, $(-\infty; -1]$ և $[1; +\infty)$ միջակայքերում ֆունկցիան նվազող է,
7. Ֆունկցիայի էքստրեմումի կետերն ու էքստրեմումներն են՝

$$\begin{cases} x_{max} = 1; & y_{max} = f(1) = \frac{1}{2} \\ x_{min} = -1; & y_{min} = f(-1) = -\frac{1}{2} \end{cases}$$

Այս քայլաշարը ավարտելուց հետո սովորողները կանգ են առնում և չեն կարողանում գծել ֆունկցիայի գրաֆիկը, քանի որ ստացված արդյունքները բավարար չեն գրաֆիկը ճիշտ պատկերելու: Այստեղ է արդեն անհրաժեշտ լինում դիտարկել նաև ֆունկցիայի գրաֆիկի շրջման կետերն ու ուռուցիկության (գոգավորության) միջակայքերը: Ինչպես նաև հետազոտել ֆունկցիայի վարքը, երբ $x \rightarrow \pm\infty$:

1. Գտնենք ֆունկցիայի շրջման կետերը: Նախ հաշվենք ֆունկցիայի երկրորդ կարգի ածանցյալը՝

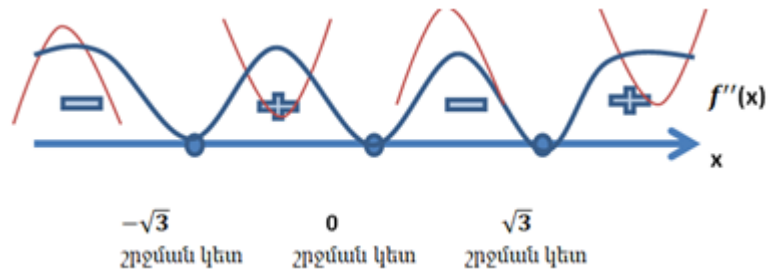
$$f''(x) = \frac{2x(x^2 - 3)}{(1 + x^2)^3}$$

Կիրառենք թեորեմ 2-ը և գտնենք շրջման կետերը: Քանի որ՝

$$f''(x) = 0 \Rightarrow \begin{cases} x_1 = 0 \\ x_2 = \sqrt{3} \\ x_3 = -\sqrt{3} \end{cases}$$

Հետևաբար, շրջման կետերը կլինեն՝ $(0;0)$; $(\sqrt{3}; \frac{\sqrt{3}}{4})$ և $(-\sqrt{3}; -\frac{\sqrt{3}}{4})$:

2. Գտնել ֆունկցիայի ուռուցիկության (գոգավորության) միջակայքերը: Կիրառենք թեորեմ 1-ը և գտնենք ուռուցիկության (գոգավորության) միջակայքերը:



Նկար 1. $y = \frac{x}{1+x^2}$ ֆունկցիայի շրջման կետերը, ուռուցիկության (գոգավորության) միջակայքերը:

$$\left[\begin{array}{l} f''(x) > 0 \text{ ֆունկցիան ուռուցիկ է; երբ } x \in (-\sqrt{3}; 0) \cup (\sqrt{3}; +\infty); \\ f''(x) < 0 \text{ ֆունկցիան գոգավոր է; երբ } x \in (-\infty; -\sqrt{3}) \cup (0; \sqrt{3}): \end{array} \right.$$

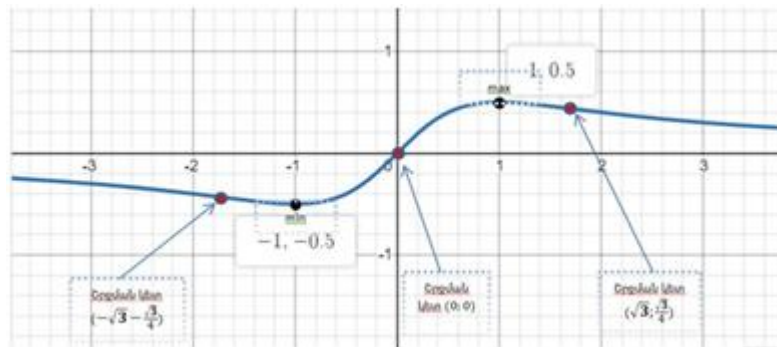
3. Պարզել ֆունկցիայի վարքը $x \rightarrow +\infty$ կամ $x \rightarrow -\infty$ ձգտելիս: Ֆունկցիայի վարքը $x \rightarrow +\infty$ կամ $x \rightarrow -\infty$ ուսումասիրելիս կօգտվենք ֆունկցիայի սահմանի գաղափարից, երբ $x \rightarrow +\infty$ կամ $x \rightarrow -\infty$.

$$\lim_{x \rightarrow +\infty} \frac{x}{1+x^2} = \lim_{x \rightarrow +\infty} \frac{\frac{1}{x}}{\frac{1}{x^2} + 1} = 0,$$

$$\lim_{x \rightarrow -\infty} \frac{x}{1+x^2} = \lim_{x \rightarrow -\infty} \frac{\frac{1}{x}}{\frac{1}{x^2} + 1} = 0:$$

Հանգում ենք այն եզրակացության, որ, երբ $x \rightarrow +\infty$ կամ $x \rightarrow -\infty$ ֆունկցիայի արժեքը ձգտում է զրոյի: Այսինքն՝ ֆունկցիայի գրաֆիկը երկու կողմից անվերջ մոտենում է OX առանցքին, բայց այն չի հատում:

Այժմ, ընդհանրացնելով վերը նշված հետազոտությունները, կառուցենք $f(x) = \frac{x}{1+x^2}$ ֆունկցիայի գրաֆիկը [5]:



Նկար 2. $f(x) = \frac{x}{1+x^2}$ ֆունկցիայի գրաֆիկը:

Եզրակացություն: Ֆունկցիաների վարքագծի, դրանց հատկությունների ուսումնասիրությունը, գրաֆիկների կառուցումը և կիրառական խնդիրների լուծման կիրառությունները դպրոցական դասընթացի կարևոր բաժիններից է:

Ֆունկցիաների գրաֆիկները կառուցելիս սովորողները հանդիպում են մի շարք խնդիրների, որոնք բերում են սխալ կամ թերի ձևակերպված արդյունքների: Այդ ամենի հիմքում ընկած է որոշ հասկացությունների և սահմանումների չիմանալը կամ թերի ընկալումը և որպես արդյունք՝ ոչ պատշաճ կիրառումը (օրինակ՝ ինչ բնույթի է ֆունկցիայի գրաֆիկը մոնոտոնության միջակայքերում, ինչպիսին է աճը (նվազումը), ինչպիսին է ֆունկցիայի վարքը որոշման տիրույթի ծայրակետերի շրջակայքում և այլն):

Հաշվի առնելով նոր չափորոշիչները և առարկայական ծրագրերին ներկայացվող պահանջները՝ վերոնշյալ խնդիրներից խուսափելու համար, Ֆունկցիայի հետազոտման ուրվագիծը և գրաֆիկի կառուցումը ավելի մանրակրկիտ և հասանելի դարձնելու համար առաջարկում ենք խորացված հոսքերի համար լրացուցիչ մոդուլների միջոցով ուսումնական ծրագիրը համալրել նոր հասկացություններով, ինչպիսիք են՝ շրջման կետ, ֆունկցիայի ուռուցիկություն (գոգավորություն), հետազոտել և կառուցել ֆունկցիայի գրաֆիկներ նշված հասկացությունների կիրառմամբ:

Հեղինակը շնորհակալություն է հայտնում գիտական ղեկավար ֆիզմաթ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր Լ. Ղուլղազարյանին հոդվածի ձևակերպման ընթացքում բովանդակալից խորհուրդների համար:

СХЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ ФУНКЦИИ И МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПОСТРОЕНИЮ ГРАФИКА ФУНКЦИИ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Гаспарян С. О., Гулгазрян Л. Г.

В статье рассматривается одна из важнейших тем курса старшей школы «Алгебра и элементы математического анализа» - схема исследования функции и методические подходы к построению графика.

В РА схема исследования функции и построение графика изучаются в ходе обучения курсу «Алгебра и элементы математического анализа» старшей школы в два этапа- без применения понятия производной (10 класс) и с применением производной (11 класс) [1, 2].

В 11-м классе при пошаговом исследовании функции вводится применение производной, что облегчает изучение свойств функции. Однако, в определенных случаях, после выполнения исследования функции с предложенными шагами учащиеся испытывают затруднения с построением графика функции, так как сталкиваются с рядом трудностей, которые непреодолимы из-за отсутствия соответствующих знаний.

В работе рекомендуется в 11-ых классах старшей школы с углубленным изучением курса «Алгебра и элементы математического анализа» ввести понятия выпуклость (вогнутость) функции, точка перегиба при изучении производных второго порядка, что значительно упростит процесс построения графика функции, в результате чего изложенный материал приобретет более содержательный и законченный вид, а схема исследования функции и построение графика будут более доступными для старшеклассников.

Ключевые слова: исследование функции, график функции, точка перегиба, выпуклость (вогнутость).

SCHEME OF FUNCTION STUDY AND METHODOLOGICAL APPROACH OF SKETCHING GRAPHS OF THE FUNCTIONS IN THE SCHOOL COURSE OF MATHEMATICAL ANALYSIS

Gasparyan S. O., Ghulghazaryan L. G.

The article examines one of the most important topics of the high school course "Elements of Algebra and Mathematical Analysis": scheme of function study and methodological approaches to graph construction.

In RA the methods of sketching graphs of function are studied during the high school course "Elements of Algebra and Mathematical Analysis" in two stages: without using the concept of derivative (10th grade) and with the use of the derivative (11th grade) [1, 2].

The derivative is introduced in the 11th grade during the step-by-step study of a function, which facilitates the study of the properties of the function. However, after analyzing the function with the recommended steps, the students sometimes find it difficult to sketch the graph of the function because they encounter a number of difficulties that are insurmountable due to the lack of relevant knowledge.

This article recommends introducing the concepts of function convexity (concavity), the inflection point during the teaching of second-order

derivatives in the 11th grade in basic mathematics streams of the high school course "Elements of Algebra and Mathematical Analysis", which will significantly simplify the process of sketching the graph of the function. As a result, the course will be more comprehensive, and the outline of the function study and sketching graphs will be more understandable to high school students.

Keywords: function study, function graph, inflection point, convexity (concavity).

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Գևորգյան Գ. Գ., Սահակյան Ա. Ա. Հանրահաշիվ և մաթեմատիկական անալիզի տարրեր 10// Դասագիրք՝ նախատեսված ավագ դպրոցի 10-րդ դասարանի համար (բնագիտամաթեմատիկական հոսքերի համար): Երևան: «Էդիթ Պրինտ» հրատարակչություն: 2017: 210 էջ:
2. Գևորգյան Գ. Գ., Սահակյան Ա. Ա. Հանրահաշիվ և մաթեմատիկական անալիզի տարրեր 11// Դասագիրք՝ նախատեսված ավագ դպրոցի 11-րդ դասարանի համար (բնագիտամաթեմատիկական հոսքերի համար): Երևան: «Էդիթ Պրինտ» հրատարակչություն: 2017: 201 էջ:
3. Ֆիխտենգոլց Գ. Մ. Մաթեմատիկական անալիզի հիմունքները// Ուսումնական ձեռնարկ: Երևան: «Լույս»: 1970: 568 էջ:
4. Ղուլղազարյան Գ. Ռ., Ղուլղազարյան Լ. Գ. Մաթեմատիկական անալիզ. Թվային ֆունկցիա, սահման, անընդհատություն// Ուսումնական ձեռնարկ մանկավարժական բուհերի ուսանողների համար: Երևան: «Մանկավարժ»: 2005: 120 էջ:
5. <https://math.semestr.ru/math/plot.php> (01.02.2023)

Տեղեկություններ հեղինակների մասին

Գասպարյան Մ. Օ. – ասպիրանտ

Հայկական պետական մանկավարժական համալսարան

մաթեմատիկայի ուսուցիչ,

Մոսկվայի Մ. Վ. Լոմոնոսովի անվան պետական համալսարանի մասնաճյուղին կից Ա. Հ.

Երիցյանի անվան վարժարան

Էլ. փոստ՝ sabgas@gmail.com

Ղուլղազարյան Լ. Գ. – ֆիզմաթ գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

Հայկական պետական մանկավարժական համալսարան

Ստացվել է խմբագրություն՝ 27.04.2023

Գրախոսվել է՝ 27.06.2023

**ԿԵՆՍԱՐԲԱՆՈՒԹՅԱՆ «ԳԵՆԵՏԻԿԱ» ԲԱԺՆԻ ԽՆԴԻՐՆԵՐԻ ԼՈՒԾՄԱՆ
ՄՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐ
Ադամյան Ն. Վ.**

Կենսաբանության չափորոշչային պահանջներից մեկը սովորողների տարբեր բարդության տրամաբանական և հաշվարկային խնդիրներ լուծելու կարողությունների զարգացումն է: Փորձը ցույց է տվել, որ կենսաբանության ուսուցման գործընթացում շատ աշակերտների և ուսուցիչների դժվարություններից մեկը խնդիրների լուծման արդյունավետ ուսուցում և ուսումնառություն կազմակերպելն է: Այդ փաստի օբյեկտիվ պատճառներից մեկը խնդիրների ծավալի և նրանց լուծման գործնական դասերի համար նախատեսված ժամերի անհամապատասխանությունն է: Մյուս էական պատճառը խնդիրների լուծման մեթոդաբանության միասնական սկզբունքների բացակայությունն է:

Մեր աշխատանքում ներկայացվում է բուհական «Կենսաբանության խնդիրների լուծման մեթոդիկա» և «Կենսաբանության խնդիրների լուծման պրակտիկում» դասընթացների գործնական պարապմունքներ կազմակերպելու մեթոդաբանությունը:

Այն փորձարկված է բուհում և ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացներում:

Ներկայացվող մեթոդիկայի արդյունավետության ցուցանիշներն են 1) դասընթացի ուսումնառության արդյունքում ուսանողների ձեռք բերած կարողություններն ու հմտությունները՝ արտացոլված նրանց միավորային վերջնարդյունքներում, 2) հիմնական և ավագ դպրոցներում մանկավարժական պրակտիկայի ընթացքում ուսանողների կողմից խնդիրների լուծման ուսուցման արդյունավետությունը, 3) վերապատրաստված ուսուցիչների կողմից մեթոդիկայի արդյունավետ կիրառումը մասնագիտական գործունեության ընթացքում:

Այս աշխատանքում առաջարկում ենք մեթոդական մոտեցումներ «Գենետիկա» բաժնի «Պոպուլյացիաների գենետիկա» և «Միջանկյալ ժառանգում» թեմաների խնդիրների լուծման համար:

Բանալի բառեր. կենսաբանության խնդիրներ, խնդիրների լուծման մեթոդական մոտեցումներ, ցուցումներ, պոպուլյացիաների գենետիկա, միջանկյալ ժառանգում:

Ներածություն: «Կենսաբանության խնդիրների լուծման մեթոդիկա»-ն բուհերում «Կենսաբանության դասավանդման մեթոդիկա» դասընթացի բաժիններից մեկն է: Դասավանդման մեր փորձի հիման վրա նշենք, որ կարևորում ենք ոչ թե ուսանողներին խնդիրների լուծման պատրաստի եղանակներ սովորեցնելը, այլ խնդիր լուծել սովորելու և սովորեցնելու կարողությունների ձևավորումն ու զարգացումը: Այդ կարողություններն անհրաժեշտ են ոչ միայն դասընթացի վերջնարդյունքների արձանագրման համար, այլև ուսանողի հետագա մասնագիտական գործունեության արդյունավետ կազմակերպման համար: Հանրակրթական երաշխավորված «Կենսաբանության խնդիրների ժողովածու»-ներում տարբեր բաժինների խնդիրների լուծման որոշակի մեթոդական ցուցումներ կան [4]: Ի հավելումն դրանց՝ կենսաբանության տարբեր թեմաների խնդիրների լուծման մեթոդական անդրադարձեր ներկայացված են տարբեր աշխատանքներում [1, 2]: Առաջարկվող աշխատանքը մեթոդական ցուցումներ և մոտեցումներ է տրամադրում «Գենետիկա» բաժնի երկու թեմաներին վերաբերող խնդիրների լուծման վերաբերյալ:

1. Պոպուլյացիաների գենետիկա: Գենետիկայի այս բաժինը ուսումնասիրում է ժառանգման օրինաչափությունների հավանականությունները պոպուլյացիայի բոլոր առանձնյակների շրջանակում: Ուստի, չնայած գենետիկայի հիմնական հասկացությունները, օրենքներն ու օրինաչափությունները, օգտագործվող պայմանական նշանակումները, խաչասերումների գրառման ձևը նույնն են, ինչ մենդելյան ժառանգման օրինաչափությունների որոշման դեպքում, սակայն հատկանիշները պայմանավորող ալելների և գենոտիպերի հանդիպման հավանականությունները որոշվում են ոչ թե մեկ ընտանիքում հնարավոր խաչասերումներով, այլ մեծաթիվ առանձնյակներից կազմված պոպուլյացիայում և չեն կարող բացահայտվել մենդելյան օրենքներով:

Պոպուլյացիաներում գենետիկական խնդիրների լուծման համար անհրաժեշտ է օգտվել ալելների և գենոտիպերի հաճախականությունների որոշման մաթեմատիկական օրենքից, որը, ի պատիվ անգլիացի մաթեմատիկոս Գ. Հարդիի և գերմանացի բժիշկ Վ. Վայնբերգի, կոչվում է Հարդի-Վայնբերգի օրենք: Ի հավելումն հանրակրթության համար երաշխավորված խնդրագրքերի ցուցումների [4]՝ առաջարկում ենք խնդիրների լուծման ուսուցումը կազմակերպել հետևյալ քայլերով.

➤ Տվյալ բաժնի խնդիրների լուծման նպատակները քննարկելուց հետո վերհիշել Հարդի-Վայնբերգի օրենքի կիրառման համար հետևյալ պարտադիր պահանջները և հիմնավորել դրանց կարևորությունը օրինաչափությունների ապահովման համար.

- 1) Պոպուլյացիան պետք է լինի մեծաթիվ, որպեսզի ապահովվի գեների պատահական համակցությունների հնարավորությունը: Այս պայմանը կարևոր է հավանականության ճշգրտության համար:
- 2) Պոպուլյացիայում չպետք է լինեն գենոտիպերի արտագաղթ և ներգաղթ, որպեսզի չխաթարվի որևէ գենոտիպի հավանականության փոփոխությունը, ապահովվի ինքնավերարտադրումը:
- 3) Որոշակի գենոտիպերին նպաստող կամ չնպաստող ընտրություն չպետք է լինի (չպետք է լինեն լետալ (մահացու) գենոտիպեր): Այս պայմանը նույնպես կարևոր է, որպեսզի պոպուլյացիայում բացառվի տարբեր գենոտիպերի հարաբերության փոփոխությունը:
- 4) Պոպուլյացիայում մուտացիաներ չպետք է առաջանան՝ նոր ալելների և գենոտիպերի առաջացումը բացառելու համար [3, էջ 149-150]:

➤ Ուղղորդող հարցադրումներով վերհիշել գենետիկական մի քանի հասկացությունների ու նշանակումների իմաստները, զարգացնել դրանց օգտագործման հմտությունները, որոնք անհրաժեշտ են օրենքը գրառելու համար: Ամրապնդել այն իմացությունը, որ յուրաքանչյուր հատկանիշ պայմանավորող գեն նշանակվում է մեկ տառով (ընդունված է լատինատառ) և կարող է դրսևորվել հակադիր ալելներով, համապատասխանաբար՝ դոմինանտ՝ A կամ ռեցեսիվ՝ a: Իսկ հատկանիշի ֆենոտիպական դրսևորումները որոշվում են գենոտիպերով, որոնք նշանակվում են ալելային զույգ գեներով՝ համապատասխանաբար պայմանավորելով դոմինանտ հոմոզիգոտ՝ AA, ռեցեսիվ հոմոզիգոտ՝ aa և հետերոզիգոտ Aa գենոտիպով առանձնյակների ֆենոտիպերը: Քանի որ պոպուլյացիայում այլ գենոտիպեր չեն կարող լինել, ուստի քննարկումը կհանգեցնի եզրակացության, որ ամբողջ պոպուլյացիայում (վերը նշված

պայմանների դեպքում) A դոմինանտ և a ռեցեսիվ ալելները կհանդիպեն հավասար քանակությամբ: Այդ եզրահանգումն է հիմք հանդիսանում օրինաչափությունների սահմանման և Հարդի-Վայնբերգի օրենքի ձևակերպման համար: Անհրաժեշտ է մեկնաբանել «ռեցեսիվ ու դոմինանտ ալելների և գենոտիպերի հանդիպման հավանականություն» հասկացությունները և ներմուծել նշանակումներ, համապատասխանաբար դոմինանտ ալելի համար pA, ռեցեսիվ ալելի համար qa, իսկ գենոտիպերի հավանականությունները գտնելու համար կազմել Պենետի աղյուսակ (աղ.1), որի վերին հորիզոնական տողում հարկ է նշել սեռերից մեկի՝ օրինակ, իգական գամետի դոմինանտ և ռեցեսիվ ալելների հանդիպման հավանականությունները, իսկ առաջին սյունակում՝ մյուս սեռի գամետներինը: Բոլոր զուգորդություններով ազատ խաչասերումների արդյունքում պոպուլյացիայում ստացվող գենոտիպերի հավանականությունները կարտահայտվեն աղյուսակի մնացած չորս վանդակներում: Համապատասխանաբար, հոմոզիգոտ դոմինանտ գենոտիպի տարածման հավանականությունը պոպուլյացիայի բոլոր առանձնյակների մեջ կլինի՝ p²AA, հետերոզիգոտներինը՝ 2pqAa և հոմոզիգոտ ռեցեսիվներինը՝ q²aa:

Աղյուսակ 1.

Պենետի աղյուսակ

♀ ♂	pA	qa
pA	p ² AA	pqAa
qa	pqAa	q ² aa

➤ Հաջորդ քայլին անհրաժեշտ է աղյուսակում ներկայացված ալելների և գենոտիպերի հանդիպման հավանականությունները արտահայտել մաթեմատիկորեն: Ամբողջ պոպուլյացիայում տարածված որևէ հատկանիշ պայմանավորող ռեցեսիվ և դոմինանտ ալելների ամբողջությունը ընդունելով 1 կամ 100%՝ կհանգենք Հարդի-Վայնբերգի օրենքից գրառման ձևերից մեկին՝

$$p + q = 1 \quad \text{կամ} \quad p + q = 100\% \quad (1)$$

Նույն կերպ, ողջ պոպուլյացիայում հատկանիշների ֆենոտիպական դրսևորումը պայմանավորող բոլոր գենոտիպերի գումարը ընդունելով 1 կամ 100%՝ օրենքը կստանա հետևյալ գրառման ձևը՝

$$p^2 + 2pq + q^2 = 1 \quad \text{կամ} \quad p^2 + 2pq + q^2 = 100\% \quad (2)$$

➤ Այնուհետև պետք է սովորեցնել խնդիրներ լուծելիս օրենքից օգտվելու հմտություններ: Հատկանիշը պայմանավորող որևէ ալելի (օր.

p) հայտնի հավանականության միջոցով, ըստ (1) բանաձևի, կարելի է գտնել նախ՝ մյուս ալելի հավանականությունը՝ $q=1-p$, այնուհետև՝ դրանց միջոցով համապատասխան գենոտիպերի հավանականությունները՝ քառակուսի բարձրացնելով (p^2 ; q^2), կամ բազմապատկելով՝ $2pq$: Իսկ դոմինանտ կամ ռեցեսիվ հոմոզիգոտ գենոտիպի հայտնի հավանականությունից՝ ըստ (2) բանաձևի, համապատասխան ալելի հանդիպման հավանականությունը կարելի է որոշել քառակուսի արմատ հանելով՝

$$p = \sqrt{p^2} \text{ կամ } q = \sqrt{q^2} \quad (3)$$

➤ Օգտակար է ներառարկայական ինտեգրման մոտեցումով վերհիշել ժառանգման մենդելյան օրինաչափությունները, ֆենոտիպ, գենոտիպ, հոմոզիգոտ դոմինանտ կամ ռեցեսիվ, հետերոզիգոտ գենոտիպեր, լրիվ դոմինանտությամբ ժառանգման գենոտիպերի ու ֆենոտիպերի առանձնահատկությունները: Կարևոր է սովորողների ուշադրությունը կենտրոնացնել նաև այն հանգամանքի վրա, որ ցանկացած խնդրի լուծումը սկսելու համար անհրաժեշտ է հստակ իմանալ, թե քննարկող հասկանիչը ո՞ր ալելով է ժառանգվում՝ p, թե՞ q, և ֆենոտիպորեն դրսևորվող հիվանդությունը (2) բանաձևով ներկայացված գենոտիպերից որի՞ն է համապատասխանում: Ներկայացնենք հնարավոր տարբերակները:

Ա) Եթե հասկանիչը ժառանգվում է ռեցեսիվ ալելով, ուրեմն ֆենոտիպորեն դրսևորվում է միայն հոմոզիգոտ ռեցեսիվ գենոտիպ՝ aa ունենալու դեպքում, ինչի հավանականությունը q^2 է, որի քառակուսի արմատը q-ի հավանականությունն է՝ արտահայտված մասով, կամ 100-ով բազմապատկելու դեպքում՝ նաև տոկոսով: Օրինակ, *ըստ 264-րդ խնդրի պայմանի՝ այբինիզմ հատկանիչը ժառանգվում է ռեցեսիվ ալելով, իսկ հիվանդությունը հանդիպում է 1:10000 հաճախականությամբ: Պահանջվում է գտնել բոլոր գենոտիպերով առանձնյակների հանդիպման հաճախականությունները* [4]:

Ակնհայտ է, որ ռեցեսիվ ալելով ժառանգվող հիվանդության ֆենոտիպական դրսևորումը հնարավոր է միայն հոմոզիգոտ ռեցեսիվ գենոտիպ ունենալու դեպքում՝

$$q^2 = \frac{1}{10000} ,$$

որի քառակուսի արմատը կլինի մասով արտահայտված ռեցեսիվ ալելի հանդիպման հաճախությունը՝

$$q = \sqrt{\frac{1}{10000}} = \frac{1}{100} = 0,01,$$

Այն բազմապատկելով 100-ով՝ կստանանք այդ ավելի հանդիպման հավանականությունը տոկոսով.

$$q = \frac{1}{100} \times 100 = 1\%:$$

Ստանալով q -ն և օգտվելով (1) բանաձևից՝ կարող ենք գտնել նաև դոմինանտ ավելի հանդիպման հաճախությունը մասով և տոկոսով՝ p -ն .

$$p = 1 - q;$$

$$p = 1 - \frac{1}{100} = \frac{99}{100} = 0,99 \quad \text{կամ} \quad p = \frac{99}{100} \times 100 = 99\%:$$

Հետերոզիգոտ առանձնյակների հանդիպման հավանականությունը համապատասխանաբար կլինի՝

$$2pq = 2 \times \frac{1}{100} \times \frac{99}{100} = \frac{198}{10000} = 0,0198 \quad \text{կամ} \quad 2pq = 0,0198 \times 100 = 1,98\%:$$

Հոմոզիգոտ դոմինանտ առանձնյակներին՝

$$p^2 = \frac{99}{100} \times \frac{99}{100} = 0,9801 \quad \text{կամ} \quad p^2 = 0,9801 \times 100 = 98,01\%:$$

Հոմոզիգոտ ռեցեսիվներին կլինի՝

$$q^2 = \frac{1}{100} \times \frac{1}{100} = 0,0001 \quad \text{կամ} \quad q^2 = 0,0001 \times 100 = 0,01\%:$$

Բ) Եթե հասկանիշը ժառանգվում է դոմինանտ ավելով, ուրեմն հիվանդները (հասկանիշի ֆենոտիպական դրսևորումը) կարող են լինել ինչպես հոմոզիգոտ, այնպես էլ հետերոզիգոտ օրգանիզմներ, որոնց հանդիպման հավանականությունը պոպուլյացիայում արտահայտվում է $(p^2 + 2pq)$ -ով: Օրինակ, *ըստ խնդիր 349-ի՝ աուտոսոմային դոմինանտ հատկանիշով ժառանգվող հիվանդությունը հանդիպում է 1:500 հավանականությամբ* [4]: Նշանակում է՝ հիվանդությունը հանդիպում է $(p^2 + 2pq)$ գենոտիպով առանձնյակների շրջանում:

Այդ դեպքում, օգտվելով (2) բանաձևից, պետք է գտնել ռեցեսիվ գենոտիպի հանդիպման հաճախությունը մասով կամ տոկոսով՝ կախված խնդրի պահանջից.

$$q^2 = 1 - (p^2 + 2pq)$$

$$q^2 = 1 - \frac{1}{500} = \frac{499}{500}, \quad \text{կամ}$$

$$q^2 = \frac{499}{500} \times 100 = 99,8\%:$$

Այդ թվի քառակուսի արմատը կլինի ռեցեսիվ ավելի հանդիպման հավանականությունը.

$$q = \sqrt{99,8} = 99,9\%:$$

Օգտվելով (1) բանաձևից՝ կարելի է հաշվել նաև դոմինանտ ավելի հանդիպման հավանականությունը՝ մասով կամ տոկոսով.

$$p = 100 - q$$

$$p = 100 - 99,9 = 0,1\%:$$

Խնդրի պահանջից կախված՝ մնացած գործողությունները պետք է շարունակել ըստ Ա)-ի ցուցումների:

2. Միջանկյալ ժառանգում: Կենսաբանության խնդիրների ժողովածուների այս բաժնի ներածական մասում ներկայացված են մեթոդական ցուցումներ, թե ինչպես կարելի է հատկանիշների ժառանգման լրիվ և ոչ լրիվ դոմինանտության (միջանկյալ ժառանգում) դեպքում տարբեր խաչասերումների համար պահանջվող գենոտիպերի և ֆենոտիպերի թիվը հաշվել համապատասխան բանաձևերով [4]: Մակայն փորձը ցույց է տվել, որ և՛ ուսուցիչների ու աշակերտների, և՛ ուսանողների կողմից այն չի կիրառվում: Ուստի մեր աշխատանքում որպես այլընտրանք կառաջարկենք նման պահանջները արագ հաշվարկելու առավել հեշտացված մոտեցում: Ուսուցումը կազմակերպել հետևյալ քայլերով.

➤ Վերհիշել, վերլուծել առաջադրանքի հիմնական հասկացությունները՝ համոզվելու համար, որ սովորողները պատկերացնում են հատկանիշների լրիվ և ոչ լրիվ (միջանկյալ) դոմինանտությամբ ժառանգման մենդելյան օրենքները, կարող են ինքնուրույն մեկնաբանել, կամ ուղղորդող հարցերով հանգել այն եզրակացության, թե ինչու են լրիվ և միջանկյալ ժառանգման դեպքում միևնույն խաչասերման գենոտիպերի ու ֆենոտիպերի ճեղքավորման արդյունքները տարբեր:

➤ Բազմաթիվ վարժությունների կատարումով զարգացնել բոլորի կողմից նմանատիպ հաշվարկներ կատարելու հմտությունը՝ աստիճանաբար բարդացնելով խաչասերումների օրինակները:

Ասվածը ներկայացնենք խնդրագրքի վարժություններից մեկի օրինակով: *Ըստ N193 խնդրի պայմանի՝ $AABbCcDdEe \times AaBbCcDDEe$ գենոտիպերով օրգանիզմներում ալելային գեների առաջին երեք զույգերը ժառանգվում են լրիվ, իսկ վերջին երկու զույգերը՝ ոչ լրիվ դոմինանտությամբ: Պահանջվում է գտնել խաչասերման արդյունքում ստացվող գենոտիպերի ու ֆենոտիպերի թիվը* [4]:

➤ Խնդիր-վարժությունը ուշադիր կարդալուց և խաչասերումը ճիշտ գրառելուց հետո առաջարկում ենք առանձին-առանձին ընդգծել լրիվ և ոչ լրիվ դոմինանտությամբ ժառանգվող հատկանիշները և գրել համապատասխան ժառանգման բնույթը: Գրառումը կունենա հետևյալ տեսքը՝

<u>AA Bb Cc Dd Ee</u>	x	<u>Aa Bb Cc DD Ee</u>
լրիվ		լրիվ
ոչ լրիվ		ոչ լրիվ

- Խնդրի պահանջը ստանալու համար առաջարկում ենք կատարել հետևյալ քայլերը (աղ. 2), որի՝
 - տողերում առանձին-առանձին լրացնել բոլոր խաչասերումները՝ որպես միահիփրիդ խաչասերում՝ յուրաքանչյուրի համար նշելով դոմինանտության բնույթը,
 - 2-րդ սյունակում գրել խաչասերումներից յուրաքանչյուրի արդյունքում առաջացած գենոտիպերը՝ ըստ մենդելյան ժառանգման օրինաչափությունների,
 - 3-4-րդ սյունակներում՝ համապատասխան խաչասերումների գենոտիպերի ու ֆենոտիպերի թվերը,
 - աղյուսակի վերջին տողում գրել գենոտիպերի և ֆենոտիպերի վերջնական թվերը՝ հաջորդաբար բազմապատկելով համապատասխան սյունակի բոլոր տողերի թվերը:

Աղյուսակ 2.

Գենոտիպերի և ֆենոտիպերի հաշվարկման սխեմա

Առանձին ալելային գույգերի խաչասերումը, բնույթը	Խաչասերման արդյունքում առաջացած գենոտիպերը	Գենոտիպերի թիվ	Ֆենոտիպերի թիվ
AA x Aa (ոչ լրիվ դոմ.)	AA և Aa	2	2
Bb x Bb (ոչ լրիվ դոմ.)	BB, Bb, bb	3	3
Cc x Cc (ոչ լրիվ դոմ.)	CC, Cc, cc	3	3
Dd x DD (լրիվ դոմ.)	DD, Dd	2	1
Ee x Ee (լրիվ դոմ.)	EE, Ee, ee	3	2
Ընդամենը		108	36

Եզրակացություն: Առաջարկվող մեթոդիկան տարիներ շարունակ փորձարկվում է ՇՊՀ-ում «Կենսաբանության խնդիրների լուծման մեթոդիկա և պրակտիկում» դասընթացների ուսուցման համար, ինչի հաջողության ցուցանիշը դասընթացի ուսումնառության արդյունքում ուսանողների ձեռք բերած կարողություններն ու հմտություններն են՝ արտացոլված նրանց միավորային վերջնարդյունքներում, ինչպես նաև մանկավարժական պրակտիկաների ընթացքում ուսանողների կողմից խնդիրների լուծման ուսուցման արդյունավետ կազմակերպումը, ինչի մասին դասավանդող ուսուցիչների կարծիքներն արտացոլված են ուսանողների պրակտիկայի օրագրերում: Մեթոդիկան ուսուցանվում է նաև ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացներում և վերապատրաստում անցած ուսուցիչների կողմից հաջողությամբ կիրառվում հետագա մասնագիտական գործունեության մեջ:

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ К РЕШЕНИЮ БИОЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ПО ГЕНЕТИКЕ

Адамян Н. В.

Одним из стандартных требований по биологии является развитие у учащихся способностей решать разноуровневые качественные и количественные задачи по программным темам.

Многолетний опыт показал, что одной из трудностей многих учеников, студентов и преподавателей биологии является организация и проведение эффективного обучения решения задач.

Одной из объективных причин этой проблемы является несоответствие количества часов, отведенных на практические занятия по решению задач. Другой важной причиной является отсутствие единых принципов методологии решения задач.

В данной работе представлена методика организации и проведения практических занятий университетских курсов «Методика решения задач по биологии» и «Практика решения задач по биологии». Он был протестирован в педагогических университетах и на курсах повышения квалификации учителей.

К числу показателей эффективности предлагаемой методики относятся: 1) повышение умений и навыков студентов, что выражается в результативных баллах к окончанию курса; 2) эффективность обучения ученикам решению задач во время педагогической практики в общеобразовательных школах; 3) предлагаемая методика также успешно применяется в профессиональной деятельности теми учителями, которые изучали данную методику на курсах повышения квалификации.

В данной работе предложены методические подходы к решению задач из разделов «Популяционная генетика» и «Неполное доминирование» генетики.

Ключевые слова: биологические задачи, методические подходы и указания к решению задач, популяционная генетика, неполное доминирование.

METHODOLOGICAL INSTRUCTONS FOR SOLVING BIOLOGICAL PROBLEMS IN GENETICS

Adamyan N. V.

One of the standard requirements in biology is the development of students' abilities to solve multilevel qualitative and quantitative problems on program topics. Many years of experience have shown that one of the most

difficult issues for many students and teachers is the organization and conduct of effective problems solving training. One of the objective reasons for this problem is the discrepancy between the number of hours allotted for practical exercises on problem solving. Another important reason is the lack of uniform principles of problems solving methodology.

This paper presents a methodology for organizing and conducting practical classes of university courses "Methods for Solving Problems in Biology" and "Practice for Solving Problems in Biology". It has been tested in teacher training universities and teacher training courses.

The effectiveness indicators of the proposed methodology include 1) improving the skills and abilities of students, which is expressed in effective scores by the end of the course, 2) the effectiveness of teaching students to solve problems during teaching practice in secondary schools, 3) the proposed methodology is also successfully used in professional activities by those teachers who studied this methodology in advanced training courses. This paper proposes methodological approaches to solving biological problems from the sections "Population Genetics" and "Non-Field Dominance" of genetics.

Keywords: biological problems, methodological approaches and guidelines for solving problems, population genetics, non-field dominance.

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ադամյան Ն. Կենսաբանական խնդիրների լուծման մեթոդական մոտեցումները որպես ինտեգրված ուսուցման միջոց // «Բնագետ» գիտամեթոդական բնագիտական հանդես: 2021թ.: N1: Էջ 11-24:
2. Ադամյան Ն. Վ. «Կենսաբանության խնդիրների լուծման մեթոդիկա» դասընթացի ուսուցման մեթոդաբանություն // ՇՊՀ «Գիտական տեղեկագիր» 2022 № 2: Պրակ Բ: Էջ 130-139:
3. Գևորգյան Է. Ս., Դանիելյան Ֆ. Դ., Եսայան Ա. Հ., Սևոյան Գ. Գ. Կենսաբանություն 11 (Բնագիտամաթեմատիկական և ընդհանուր հոսքերի համար): Երևան: «Աստղիկ Գրատուն» հրատ: 2010: 240 էջ:
4. Սևոյան Գ. Գ. Կենսաբանության խնդիրների ժողովածու: Ավագ դպրոցի 10-12-րդ դասարանների համար: Երևան: «Աստղիկ գրատուն» հրատ: 2012: 96 էջ:

Տեղեկություններ հեղինակի մասին

Ադամյան Ն. Վ. – կենսաբանական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ

Շիրակի պետական համալսարան

Էլ. փոստ nelliadamyan60@gmail.com

Ստացվել է խմբագրություն՝ 05.04.2023

Գրախոսվել է՝ 09.06.2023

**ԳՐԱԲԱՐԻ ՆԱԽԴԻՐՆԵՐԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ
Հայրապետյան Ա. Հ.**

Հին հայերենը միշտ էլ եղել է ուշադրության կենտրոնում. այն հետաքրքրական է ն՝ որպես լեզվավիճակ, ն՝ որպես պաշտամունքային, ն՝ որպես աղբյուրագիտության լեզու, որի շնորհիվ էլ այն ուսումնասիրում են ինչպես բուհերի, ճեմարանների, ընծայարանների և ավագ դպրոցների ուսանողներն ու աշակերտները, այնպես էլ հին և միջնադարյան պատմությունը և մշակույթն ուսումնասիրող հայ և օտարազգի մասնագետները: Բնականաբար, այս պարագայում կարևոր նշանակություն ունի առարկայի ուսուցումը: Գրաբարը՝ իբրև մեռած գրական լեզու, ունի դասատվության յուրահատկություններ. այն կենդանի հաղորդակցման լեզու չէ: Սա նշանակում է, որ որոշակի դժվարություններ կան նրա ուսուցման և հատկապես՝ յուրացման հարցում: Այս տրամաբանության մեջ, իհարկե, չափազանց կարևոր է դասավանդման համար ընտրված մեթոդը:

Դասավանդման մեթոդների ընտրությունը կրկնակի է կարևորվում, երբ խոսքը վերաբերում է քերականական այնպիսի կարգերի, որոնք տվյալ լեզվում չկան, օրինակ՝ ստացական դերանուններ, անձներական թվականներ, նախդիրներ: Վերջիններս, բնորոշ լինելով հին հայերենին, արդի հայերենում այլևս կիրառելի չեն, այսինքն՝ ժամանակակից հայի համար դժվարընկալելի են և ուսումնառության ժամանակ ստեղծում են որոշակի դժվարություններ, որոնք կարելի է հաղթահարել թերևս ճիշտ ընտրված դասատիպի, գործնական վարժությունների, գծագրական դասակարգիչների և այլնի գործադրմամբ:

Այդ իսկ պատճառով սույն հոդվածի շրջանակներում քննել ենք և առաջարկում ենք գրաբարի դասավանդման ժամանակ գործադրել այնպիսի մեթոդներ և մեթոդական հնարներ, որոնք նախդիրներ ունեցող

կենդանի լեզուներում հաջողությամբ կիրառվում են, ինչպես անգլերենում և ռուսերենում (**preposition**, предлог). դրանց դասավանդումը, համեմատելով և զուգադրելով անգլերենի ու ռուսերենի դասավանդման հանրահայտ մեթոդների հետ, տեղայնացրել ենք գրաբարի դասավանդման համար:

Բանալի բառեր. գրաբար, անգլերեն, ռուսերեն, նախդիրներ, նախդրագործածություն, դասավանդման մեթոդներ, աղյուսակներ, զծապատկերներ:

*Ճոխ է հայոց լեզուն, և առատորեն կվարձատրվի նա,
ով կուսումնասիրի այն:*

Ես փորձում եմ, իմ փորձն առաջ է ընթանում:

Ջորջ Բայրոն

Ներածություն: Հանրահայտ է, որ գրաբարը, իր բնույթով եզակի լինելով, միշտ եղել է ուշադրության կենտրոնում. այն ուշարժան է և՛ որպես լեզվավիճակ, և՛ որպես պաշտամունքային, և՛ որպես աղբյուրագիտության լեզու: Այդ իսկ պատճառով հին հայերեն ուսումնասիրում են ինչպես բուհերի, ճեմարանների, ընծայարանների և ավագ դպրոցների ուսանողներն ու աշակերտները, այնպես էլ հին և միջնադարյան պատմությունն ուսումնասիրող հայ և օտարագրի մասնագետները: Բնականաբար, այս պարագայում կարևոր նշանակություն ունի առարկայի ուսուցումը. գրաբարը՝ իբրև մեռած գրական լեզու, ունի դասատվության յուրահատկություններ. այն կենդանի հաղորդակցման լեզու չէ, ինչը և որոշակի խոչընդոտներ է ստեղծում ուսուցման և յուրացման հարցում: Հաջորդ խոչընդոտը, որը կարող է ծագել ուսումնառության ընթացքում, պայմանավորված է այն հանգամանքով, որ գրաբարին բնորոշ մի շարք քերականական իրակություններ արդի հայերենում վերացել են, չկան, ինչպես, օրինակ, նախդիրները՝ որպես առանձին խոսքի մաս, ստացական դերանունները (իմ, քո, մեր, ձեր, իւր), անձներական թվականները (երկոքին, երկոքեան) և այլն: Ընդգծենք, որ ուսուցման և յուրացման առումով հիշյալ հանգամանքը դժվարություններ է ստեղծում նաև կենդանի օտար լեզուների ուսուցման ժամանակ, սակայն վերջիններս ունեն մեկ առավելություն. դրանք կենդանի հաղորդակցման լեզուներ են: Այսինքն՝ սովորողը ուսուցանվող լեզուն լսում է և փորձում է խոսել, հաղորդակցվել այդ լեզվով, իսկ գրաբարի պարագայում լեզվական վերարտադրությունը սահմանափակվում է միայն բնագրերի ընթերցմամբ և եկեղեցական

ծիսակատարության ունկնդրումով: Նշված հանգամանքներից էլնելով՝ դժվարընկալելի իրողություններն առաջարկում ենք դասավանդել՝ զուգադրելով և համեմատելով կենդանի հաղորդակցման լեզուների հետ, մասնավորապես՝ անգլերենի և ռուսերենի, որոնք, լինելով միջազգային հաղորդակցման լեզուներից ամենատարածվածները, ավելի դյուրընկալելի են, քան գրաբարը: Ինչպես նաև կարևոր է հայտնի այն իրողությունը, որ համեմատվող հիշյալ լեզուները և հայերենը հնդեվրոպական լեզվաընտանիքին են պատկանում և ունեն ծագումնաբանական մի շարք ընդհանրություններ. այլ հարց է՝ այդ ընդհանրությունները հայերենի որակային զարգացման որ աստիճանին են վերաբերում (գրաբար, միջին հայերեն, թե՞ արդի հայերեն):

Նախքան դասավանդման մեթոդական յուրահատկություններին անդրադառնալը համառոտակի ներկայացնենք նախդիրների ընկալումը քերականագիտության մեջ: Նշենք, որ այս խոսքի մասին անդրադարձ կատարվել է՝ սկսած Դիոնիսիոս Թրակացու «Արուեստ քերականութեան» աշխատությունից, ընդ որում, ինչպես հայ, այնպես էլ անգլիական և ռուսական քերականություններում:

Մանուկ Աբեղյանը նախդիրներն ու նախադրությունները նույն հարթության վրա է դիտում՝ անվանելով դրանք *գրաբարի կապեր*. «Գրաբարի կապերը դրվում են իրենց գոյականներից առաջ, ուստի կոչվում են նախդիր կամ նախադրություն» [1, էջ 803]:

Հրաչյա Աճառյանը նույնպես նախդիրներն ու նախադրությունները, ինչպես նաև մակբայները միասնաբար է դիտարկում՝ պայմանավորված սրանց ծագման ընդհանրություններով: Այնուամենայնիվ, Հր. Աճառյանը հիշյալ խոսքի մասը ճանաչում է իբրև սպասարկու՝ նշելով, որ «Նախդիր են կոչվում մի կամ երկու և երեք ձայներից բաղկացած այն բառիկները, որոնք իբրև բառ առանձին գոյություն չունեն և որոնց իմաստն էլ շատ ընդհանուր և շարժական է, սակայն միանալով գոյականների և դերանունների զանազան հոլովների հետ՝ ստանում են որոշ և հաստատուն նշանակություն: Նրանք կարող են կցվել նաև բայերին և ծառայելով իբրև նախամասնիկներ՝ փոխում են բայի նշանակությունը» [2, էջ 60]:

Նույնը տեսնում ենք անգլերենի և ռուսերենի քերականություններում, այսպես՝

Prepositions are short words (on, in, to) that usually stand in front of nouns (sometimes also in front of gerund verbs) [9].

Предлог — служебная часть речи, обозначающая отношение между объектом и субъектом, выражающая синтаксическую зависимость имен существительных местоимений, числительных от других слов в словосочетаниях и предложениях [10].

Նշենք, որ կարևոր է նաև նախդիրների գործածության հաճախականությունը, որի շուրջ լեզվաբանները հետաքրքրական հետազոտություններ են կատարել՝ համեմատելով ընդհանուր բառաբանակի և հին հայերենի նախդիրների միջին գործածության հաճախականությունը 5-րդ դարում և 9-11-րդ դարերում՝ անշուշտ, հիմք ընդունելով առանձին հեղինակների լեզուն: Այսպես, ըստ այսմ՝ առանձին նախդիրների միջին գործածությունը 5-րդ դարում ունեցել է հետևյալ պատկերը [7, էջ 53-58].

Աղյուսակ 1.

Հին հայերենի նախդիրների միջին գործածության հաճախականությունը 5-րդ դարում.

Առ	Զ	Ընդ	Ըստ	Ի/Յ	Ց
3.64 %	49,43 %	4.61 %	1.78%	39.5 %	1.01%

Աղյուսակ 2.

Հին հայերենի նախդիրների միջին գործածության հաճախականությունը 9-11-րդ դարերում.

Առ	Զ	Ընդ	Ըստ	Ի/Յ	Ց
4.65 %	39,98 %	5.92 %	3.34%	45.30 %	0.78%

Աղյուսակից երևում է, որ առանձին նախդիրների (առ, ընդ, ըստ ի/յ) գործածությունն ավելացել է, մյուսներինը՝ նվազել /զ, ց/: Հետազոտությունները ցույց են տվել, որ 5-րդ դարի նախդրագործության միջինը 14,19 % է, 9-11-րդ դարերինը՝ 15,74, սա նշանակում է, որ 9-11-րդ դարերում նախդրագործությունը ակտիվացել է 1,55 %-ով [8, էջ 170-180]: Հետաքրքրական փաստ, որը, անշուշտ, պայմանավորված է միջինհայերենյան անմիօրինակությամբ:

Համեմատենք անգլերենի և գրաբարի նախդիրները. առ, ի, ըստ, ընդ, ց, զ և ago, at, before, on, in, since, for, to, past, to, till , until և այլն (200-ից ավել): Գրաբարն ունի վեց նախդիր՝ *ի, առ, ընդ, ըստ, զ, ց*, որոնք, գործածվելով տարբեր հոլովների հետ (բացի ուղղականից), արտահայտում էին բազմազան իմաստներ (60-ից ավելի իմաստներ): Երկու տարբեր նախդիրներ միասնաբար չի կարելի գործածել՝ բացառությամբ *առ* և *ի* նախդիրների, որոնք հիմնական իմաստներով համա-

պատասխանում են անգլերեն *in* և *to* նախդիրներին: Կարծում ենք՝ պատահական չէ այս ընդհանրությունը, մանավանդ որ հիշյալ երկու նախդիրների կցմամբ անգլերենում ձևավորվել է *into* բարդ նախդիրը:

Նկատենք, որ *in* անգլերենի, *in* ռուսերենի դասավանդման ժամանակ դասանյութն առավել տեսանելի դարձնելու նպատակով նախդիրների կիրառությունը ներկայացվում է աղյուսակով: Կարելի է նույն մեթոդը կիրառել և գրաբարյան նախդիրների դասավանդման ժամանակ՝ նախդիրների համապատասխան հոլովների հետ կիրառությունները ներկայացնել աղյուսակով, ինչպես, օրինակ.

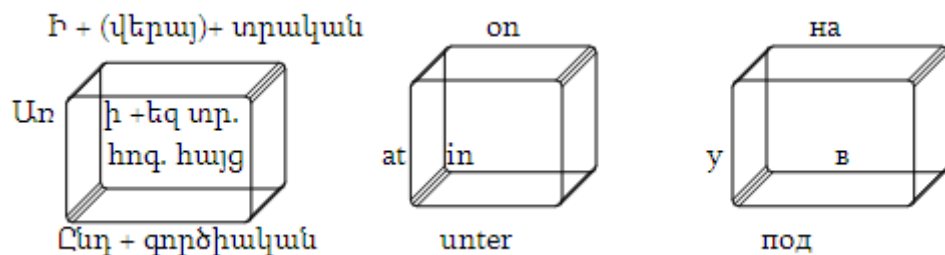
Աղյուսակ 3.

Գրաբարի նախդիրների կիրառությունն ըստ հոլովների

Գրաբարի նախդիրներ						
Ուղղական	-	-	-	-	-	-
Սեռական	-	-	-	Ընդ	-	-
Տրական	Առ	Զ	Ի	Ընդ	Ըստ	
Հայցական	Առ	Զ	Ի	Ընդ	Ըստ	g
Բացառական	Առ	Զ	Ի	Ընդ	Ըստ	
Գործիական	Առ	Զ	-	Ընդ	-	-

Աղյուսակով առավել ակնառու է, որ ուղղական հոլովի հետ գրաբարյան նախդիրներն ընդհանրապես չեն գործածվում, **ընդ** նախդիրը միակն է, որ գործածվում է սեռական հոլովի հետ, **g** նախդիրը՝ հայցական հոլովի հետ, կամ **ի** նախդիրը գործիական հոլովի հետ չի գործածվում: Իսկ եթե բերված աղյուսակը պաստառի ձևով լսարանում առկա լինի, առավել արդյունավետ կլինի նախդիրների ուսուցման համար:

Ընդհանրություններն ընդգծելուց հետո կարելի է գրաբարի դասավանդման ժամանակ կիրառել անգլերենում և ռուսերենում նախդիրների ուսուցման արդյունավետ մեթոդական հնարներից մեկը՝ համարվող գծանկարներով ուսուցումը:



Նկար 1. Նախդիրների կիրառությունների համեմատությունը գրաբարում, անգլերենում և ռուսերենում:

Սկստենք, որ եթե ռուսերենի և անգլերենի պարագայում բավարար է աղյուսակում միայն նախդիրը նշելը, ապա գրաբարի դեպքում նշվում է նաև հոլովը՝ նյութն առավել մատչելի և դյուրընկալելի դարձնելու նպատակով:

Հաջորդ մեթոդական հնարը, որը նույնպես հիմնված է տեսողական ընկալման վրա, համեմատական գծապատկերներն են: Այս պարագայում վերցնում ենք նախդիրների արտահայտած հիմնական առաջնային իմաստները, օրինակ.

Աղյուսակ 4.

Նախդիրների հիմնական իմաստների համեմատությունը գրաբարում, անգլերենում և ռուսերենում

Նախդիրների հիմնական իմաստները	Գրաբար	Անգլերեն	Ռուսերեն
Մոտ	առ /առ եզրն/	At /at the edge/	у /на краю/
Հետ	ընդ /ընդ արքայի/	with / with the king /	с/с королем/
Դեպի	Ի /երթալ ի տուն/	to /go to/	к /Перейти к/
Մեջ	Ի+ /մեջ/հայցական /ի սենեկի/	In / in songs /	В /в песнях/
Վրա	Ի+ /վերայ/վրա/տրական ի սեղանի	On / <u>on the table</u> /	На / на столе /
Մինչ	Յ /ցԴամասկոս/	Till	до Дамаска
Հիմունք	Ըստ ցուցման	According to indications	По показаяям
Որոշյալություն	Զ /զարքայն/	The king	

Անշուշտ, այս ամենը դասատվության ընթացքում հիմնավորվում է համապատասխան օրինակներով՝ ընդգծելով դրանց նմանությունները և տարբերությունները:

Դասավանդողը, ներկայացնելով դասանյութը, կարող է աշակերտների և ուսանողների ուշադրությունը բնեռել նաև այն հանգամանքին, որ ոչ միշտ է նախդրային կիրառությունն ամբողջովին արտահայտվում՝ ցուցաբերելով միայն տվյալ լեզվին յուրահատկությունները:

Նմանատիպ աղյուսակները նաև հնարավորություն են տալիս համեմատելու և զուգադրելու քերականական այս կամ այն իրողությունը (տվյալ դեպքում՝ նախդիրների և դրանց գործածության) տարբեր լեզուների կամ լեզվի նույն իրողության հետ, որը, անշուշտ,

արդյունավետ է համեմատվող բոլոր լեզուների տվյալ քերականական միավորի առավել խորությամբ ուսուցման համար:

Եզրակացություն: Ամփոփելով մեր խոսքը՝ կարող ենք ասել, որ նմանատիպ աշխատանքները, միջառարկայական կապ ստեղծելով, առավել են հիմնավորում ուսուցումը և յուրացումը՝ նպաստելով նյութի ավելի հիմնավոր ընկալմանը: Առաջարկում ենք նաև գրաբարի դասավանդման ժամանակ գործադրել օտար լեզուների ժամանակ կիրառվող և արդյունավետ համարվող մեթոդները և մեթոդական հնարները:

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДРЕВНЕАРМЯНСКИМ ПРЕДЛОГАМ

Айрапетян А. Г.

Древний армянский язык всегда был в центре внимания: он интересен и как древний язык, и как религиозный язык, и как язык источниковедения, благодаря чему его изучают как студенты и учащиеся университетов, семинарий и гимназий, так и армянские и иностранные исследователи, которые изучают армянскую древнюю и средневековую историю и культуру. Естественно, в этом случае важно преподавание предмета.

Грабар, как мертвый литературный язык, имеет особенности преподавания. Это не язык живого общения. Это означает, что существуют определенные трудности в его изучении и особенно в его усвоении. В этой логике, конечно, крайне важен метод, избранный для обучения.

Выбор методов обучения вдвойне важен, когда речь идет о правилах грамматики, не существующих в данном языке, например, притяжательных местоимениях, личных числах, предлогах. Последние, будучи характерными для древнеармянского языка, уже неприменимы в современном армянском языке, то есть сложны для понимания современными армянами и создают определенные трудности при обучении, преодолеть которые можно разве что применением правильно подобранного типа занятий, практические занятия, чертежные классификаторы и т. д.

Именно поэтому в рамках данной статьи мы рассмотрели и предлагаем использовать при обучении грабара такие приемы и методические приемы, которые успешно применяются в живых языках с

предлогами, таких как в английском и русском языках (preposition, предлог), сравнивая их преподавание с популярными методиками преподавания английского и русского языков, мы локализовали его для преподавания английского языка.

Ключевые слова: Древнеармянский (Грабар), английский, русский, предлоги, методика обучения, таблицы, схемы.

PECULIARITIES OF TEACHING OLD ARMENIAN PREPOSITIONS

Наурапетыан А. Н.

The ancient Armenian language has always been in the spotlight: it is interesting both as an ancient language, and as a religious language, and as a language of source study, thanks to which it is studied both by pupils and students of universities, seminaries and gymnasiums, as well as by Armenian and foreign researchers who study Armenian ancient and medieval history and culture. Naturally, in this case, the teaching of the subject is important.

Grabar, as a dead literary language, has teaching features. It is not a language of living communication. This means that there are certain difficulties in its study and especially in its assimilation. In this logic, of course, the method chosen for learning is extremely important.

The choice of teaching methods is doubly important when it comes to grammar rules that do not exist in this language, for example, possessive pronouns, personal numbers, prepositions. The latter, being characteristic of the ancient Armenian language, are no longer applicable in the modern Armenian language, that is, they are difficult to understand by modern Armenians and create certain difficulties in learning, which can only be overcome by using the right type of classes, practical exercises, drawing classifiers, etc.

That is why, in the article, we have examined and propose to use such methods and methodical tricks during the teaching of Grabar, which are successfully used in living languages with prepositions, such as in English and Russian (preposition, preposition). Comparing and comparing their teaching with popular methods of teaching English and Russian, we have localized it for teaching English.

Keywords: Old Armenian (Grabar), English, Russian, prepositions, prepositions, teaching methods, tables, diagrams.

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Աբեղյան Մ. Երկեր: Հատոր Զ: ՀՍՍՀ ԳԱ Մ. Աբեղյանի անվան գրականության ին-տ: Երևան: ՀՍՍՀ ԳԱ հրատ: 1974: 828 էջ:
2. Աճառյան Հր. Լիակատար քերականություն հայոց լեզվի: Հ. V: Համեմատությամբ 562 լեզուների: ՀՍՍՌ ԳԱ Լեզվի ին-տ.: Երևան: ՀՍՍՌ ԳԱ հրատ.: 1965: 430 էջ:
3. Ավետիսյան Հ. Մ., Ղազարյան Ռ. Ս. Գրաբարի ձևոնարկ: Երևան: ԵՊՀ: 1976: 327 էջ:
4. Մանուկյան Գ. Նախդրագործածությունը 5-10-րդ դարերի և միջինհայերենյան հայոց չափածոյում: Երևան: ԵՊՀ: 2005: 194 էջ:
5. Մանուկյան Գ., Ավետիսյան Հ. Գրաբարի նախդիրների գործածությունը Եզնիկ Կողբացու «Եղծ աղանդոց» աշխատությունում: Երևան: ԵՊՀ: 2006: 59 էջ:
6. Շարափսանյան Պ. Գրաբարի ուղեցույց: «Միտք» հրատարակչություն: Երևան: 1967: 151 էջ:
7. Մանուկյան Գ. Նախդիրների գործածության հաճախականությունը V դարի հայ մատենագրությունում // Լրաբեր հասարակական գիտությունների: № 12: 1987թ: էջ 53-58:
8. Մանուկյան Գ. Նախդիրների գործածության հաճախականությունը 9-11-րդ դարերի հայ պատմագրությունում // Բանբեր Երևանի համալսարանի: 2 (71): 1990թ: էջ 178-182:
9. <https://www.ego4u.com/en/cram-up/grammar/prepositions> (30.04.2023)
10. <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%BB%D0%BE%D0%B3> (30.04.2023)

Տեղեկություններ հեղինակի մասին

Հայրապետյան Ա. Հ. – Բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ

Շիրակի պետական համալսարան

Էլ. փոստ a_hayrapetyan@list.ru

Ստացվել է խմբագրություն՝ 30.04.2023

Գրախոսվել է՝ 28.06.2023

UDC 378

TEACHING METHODOLOGIES

DOI 10.54151/27382559-23.1pb-209

STRATEGIES FOR DEVELOPING CRITICAL READING AT THE UNIVERSITY STAGE

Nalbandyan N. A.

The article provides a brief overview of critical reading and higher level thinking skills at an advanced stage of education.

In modern society, even in everyday life people frequently deal with complicated public and political issues, make decisions, and solve problems. At the university stage lecturers are likely to enhance students' skills and abilities of evaluating critically about what they see, hear or read thus making the learning process more effective. In addition in the age of "information explosion" students do not always feel confident. As a rule, this comes from accumulated information, which leads to misunderstanding of the text material and underestimation of situations. Thus, the educational material should be selected so that it arouses students' interests and contribute to developing skills and abilities of critical thinking.

In this sphere, the role of the teacher is decisive. When compiling educational programs for the university, it is necessary to take into account all possible tasks for the formation of critical reading and thinking skills.

Keywords: critical reading, critical thinking, reading comprehension, critical thinking skills, analytic activity, independent learning, guideline, comprehension instruction, supporting ideas, comparing information, contrasting information.

Introduction. University students' critical thinking skills should be developed to efficiently meet the 21st century learning skills. To undertake this they are bound to learn how to read. In this respect, the critical reading strategies should be employed.

The article includes the analysis of the notion “critical reading” as it is considered one of the basic skills of a university teacher. It implies that students of professional English classes are viewed more as language users and less as learners.

Therefore critical reading in the teaching process is of great importance which aims at enhancing university students’ problem solving and decision making skills.

To foster critical thinking skills, the university teacher should utilize critical reading strategies. The elaborated system can be implemented by university teachers to support the learners’ own critical thinking skills (analyze, synthesize, and evaluate) in order to be able to read critically.

Critical Reading as a High-Level Comprehension Skill. Everyone can read, but not everyone can read critically. Critical reading is a high-level of comprehension skill, which enables the reader to go beyond the literal interpretation of what he reads.

Having heard about critical reading, people may think about critiquing the text or characters. Yet, critical reading is a ‘critical’ attitude to reading. It refers to a careful, active, reflective, analytic reading [7].

Kress states that the current change from the book page to the screen and the traditional print-based media to the new information and communication technologies intensifies the need of potential and communicational action by their users (as far as the reader is concerned). It means that nowadays in information era people are demanded to be more critical as they face a set of information sources [6].

Meanwhile Wallace asserts that as a critical reader, readers not accepting the point of view of the text in silence, analyze the reasons why the author develops it, then continue to evaluate its credibility. In this regard, critical reading actively involves the writer and the reader and can be seen as a dialogic connection. As previously stated, in critical reading readers actively try to discover information and ideas within the text. It is done by analyzing, synthesizing, drawing the inference, forming interpretations and evaluating what they read [12].

Whereas to Flynn, critical reading involves “an interactive process using several levels of thought simultaneously”, for example, analysis – the clarification of information by examining the component parts; synthesis – the combining of relevant parts into a coherent whole; and evaluation – which

involves establishing standards and then judging ideas against the standards to verify their reasonableness [4, 664].

Moreover, while reading the text the readers try to understand the author's tone and persuasive elements through classifying the nature of language choices and recognizing bias through classifying the pattern of content and language.

Critical reading originally comes from the concept of critical thinking. It is the application of critical thinking in the process of reading.

Therefore we should consider the fact if there is a difference between critical thinking and critical reading or not. One can distinguish between critical reading and critical thinking in the following way:

- Critical reading is a technique for discovering information and ideas within a text.
- Critical thinking is a technique for evaluating information and ideas, for deciding what to accept and believe.

By the same token Kurland defined critical reading as an analytic activity involving readers' to analyze, interpret, evaluate, and comprehend reading materials. Therefore, readers need to analyze and evaluate their reading text before synthesizing their belief or thought in order to read critically. They also need to apply their critical thinking skills to monitor their understanding of the text, while connecting their background on what they read [7].

In this respect Thistlethwaite points out, critical thinking skills frequently listed in textbooks for teaching critical thinking are similar to, or perhaps the same as those listed in reading texts described as critical reading skills [9, 587].

Commeyras also raises this issue. She states that the claim that critical thinking is closely related to reading comprehension is similar to the view that reasoning is an integral part of reading. Critical thinking, which involves reasoning, is the process the reader uses to determine which interpretations are consistent with textual evidence and background knowledge [1, 201].

In short, the definitions of critical thinking and of critical reading may suggest the close similarity between what is said about critical reading and what is said about critical thinking.

Therefore, it is essential that critical reading and thinking skills should be taught in order to have them take the ownership of their learning, and form their ideologies independently in the context of their immediate experiences.

Many teachers think that children will develop critical thinking and critical reading skills automatically as they grow older and become more experienced in different fields of knowledge through reading in school, and through life itself, but this view has been challenged by various researchers in the field.

The development of students' critical thinking ought to start in the early grades [5], [8].

Thistlethwaite, for instance, strongly emphasizes that focusing on critical reading should not wait until presumably lower level reading skills have been mastered [9, 586].

On the other hand, some consider high school the ideal time to develop this skill [3], [10].

Their justification is that in senior high school and college, as it is known, most of the instruction is presented through textbooks, thus, students must know at that stage how to learn from text. Indeed, at college their course work will demand a high level of independent learning. Students will need the abilities to interpret a wide range of literature and to defend their interpretations, for which the skills of questioning, making inferences, predicting outcomes, distinguishing fact from opinion, identifying an author's bias, evaluating the writer's authority, comparing and contrasting information, classifying or categorizing information, analyzing information, synthesizing information from various sources, making judgments, drawing conclusions, making generalizations, among others, are a prerequisite.

Davidson also considers that critical reading skills have been of vital significance in the higher education sector and are considered to be essentially acquired in academic discourse [2].

But students definitely need guidance to achieve active and critical reading comprehension of difficult text concepts. Therefore, critical reading strategies are best taught by using "real" assignments. They can be taught in one-to-one sessions with consultants, in classroom settings by teachers, or at home by parents, siblings, or friends.

Thompson and Frager present guidelines for university teachers to prepare their own lessons to teach critical thinking in reading and in the content areas. They also present a model lesson illustrating the five guidelines:

- (1) stimulate personal interest;
- (2) generate active/interactive participation by all students;
- (3) use prior student knowledge and experience;

- (4) facilitate and encourage skill transfer;
- (5) extend comprehension instruction beyond the 40-minute class period [10].

Critical Reading Strategies. Based on all these facts, the following critical reading strategies are suggested by Tovani to help the reading process:

- set a purpose for reading (before reading a text),
- preview the text before reading,
- pay attention to print features and text structures,
- mark the text while you read,
- make connections between the text and reader personal experience and knowledge,
- monitor your comprehension of the text,
- summarize the key points when you're finished reading [11].

Thus, a university lecturer should work out a system for professional English classes which includes the steps the students are likely to follow while reading creatively. Below a sample of a system is implemented by us:

How to Start Reading Creatively

1. ***The students should understand the book.*** Therefore they are going to study:
 - a. *the title page* which provides basic information about the book (e.g., title, author, publisher, publication date);
 - b. *the table of contents* which details section and chapter titles;
 - c. *information about the author* which offers details about the author's background, research, and research interests;
 - d. *the preface/introduction* which gives an overview of the book;
 - e. *chapters* which develop the topic of the book with specific information;
 - f. *appendices* which provide additional information on specific topics in the chapters;
 - g. the glossary which lists definitions for key terms in the chapters.

2. *The students should use Preview-Read-Review reading system*

Step 1: Preview

- ✓ Examine sub-headings and introduction;
- ✓ Develop preview questions about the topic ;
- ✓ Circle keywords (in bold or italic type);
- ✓ Recall prior knowledge.

Step 2: Read

- ✓ Read each sub-section at a time;
- ✓ Look up unfamiliar words;

- ✓ Rephrase the section in your own words;
- ✓ Compare information with prior knowledge;
- ✓ Answer preview questions; ask new questions.

In this step marking the text might be beneficial to many students. They need to highlight the main idea in a specific color, circle major supporting ideas in a new color, underline specialized vocabulary words, use symbols (MI = Main Idea; 1, 2, 3 ...), write key words or phrases to summarize sections, draw a chart or graph to illustrate an argument.

Step 3: Review

- ✓ Return to the main idea (what has the chapter argued?);
- ✓ Scan each subheading to review the supporting details ;
- ✓ Review and answer the reading questions;
- ✓ Organize the material in your own way for retrieval.

Conclusion. Whatever critical reading strategies are determined to be of the most importance, the literature shows that certain pedagogical methods hold empirical weight when implementing them in the language classroom. This means explicit modeling from the instructor is crucial and dealing with one item at a time will reduce cognitive load. Conscious awareness on the learner's behalf will aid retention and explaining the real world value, coupled with adequate assessment weighting, will increase motivation.

The role of the literature is also essential to interpret knowledge that is adaptable to a set of texts to engender autonomous replication. Regarding core skills, such as contextual clues and inference, will aid learners with lower vocabulary profiles and time for reflection will deepen productive response tasks and enlarge cultural acceptance.

Eventually, balancing strategy instruction between reading for academic success and reading for social purposes will provide a balanced critical pedagogy. For example, the reading strategies of “distinguish between fact and opinion” and “make relevant inferences about a text”, fall more within the critical reading for academic success tradition, whereas identifying rhetorical devices and power relations can be categorized as critical reading strategies for social purposes.

**ՔՆՆԱԴԱՏԱԿԱՆ ԸՆԹԵՑԱՆՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ
ՌԱԶՄԱՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԲՈՆՀԱԿԱՆ ԿՐԹԱՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ
Նալբանդյան Ն. Ա.**

Հողվածում ներկայացված է համառոտ ակնարկ քննադատական ընթերցանության հստությունների ձևավորման վերաբերյալ:

Ժամանակակից հասարակության մեջ, ինչպես գիտենք, մարդիկ հաճախ բախվում են սոցիալական և քաղաքական բարդ խնդիրների և հարկադրված են դրանց ինքնուրույն լուծումներ տալ: Հետևաբար կրթության բուհական համակարգում անհրաժեշտ է առավել կարևորել ուսանողների քննադատական գնահատման հմտությունների ու կարողությունների զարգացումը: Բացի այդ, տեղեկատվական տեխնոլոգիաների դարաշրջանում ուսանողական լսարանը միշտ չէ, որ իրեն վստահ է զգում: Որպես կանոն՝ դա գալիս է կուտակված տեղեկատվությունից, ինչը հանգեցնում է տեքստային նյութի թյուր ըմբռնման և իրավիճակների թերագնահատման: Այսպիսով, անհրաժեշտություն է առաջանում ընտրել այնպիսի ուսումնական դասանյութ, որը մի կողմից կհետաքրքրի ուսանողին, մյուս կողմից՝ կձևավորի քննադատական ընթերցանության համար անհրաժեշտ հմտություններ և կարողություններ:

Այս համատեքստում ուսուցչի դերը վճռորոշ է: Բուհի համար կրթական ծրագրեր կազմելիս անհրաժեշտ է հաշվի առնել բոլոր տեսակի առաջադրանքները՝ քննադատական ընթերցանության և մտածողության ձևավորման նպատակով:

Բանալի բառեր. քննադատական ընթերցանություն, քննադատական մտածողություն, ընթերցանության ըմբռնում, քննադատական մտածողության հմտություններ, վերլուծական առաջադրանք, ինքնուրույն ուսուցում, ուղեցույց, հասկանալու հրահանգ, ամրապնդող գաղափարներ, տեղեկատվության համեմատություն, տեղեկատվության հակադրություն:

СТРАТЕГИИ И РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО ЧТЕНИЯ НА ВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Налбандян Н. А.

В статье дан краткий обзор навыков критического чтения и формирование мышления на продвинутом этапе обучения.

В современном обществе, как известно, люди в повседневной жизни часто сталкиваются со сложными общественными и политическими вопросами, принимают самостоятельные решения проблемы. Для того, чтобы сделать процесс обучения на вузовском этапе обучения более эффективным, у студентов необходимо формировать навыки и умения критического оценивания: то, что они видят, слышат и читают. Кроме

того, в век «информационного взрыва», студенческая аудитория не всегда себя чувствует уверенной. Как правило, это исходит из накопившихся информации, что приводит к недопониманию текстового материала и недооценки ситуаций. Таким образом, появляется необходимость отобрать учебный материал так, чтобы, с одной стороны заинтересовать студента, а с другой, формировать необходимые навыки и умения для критического чтения.

В этой сфере роль учителя является решающей. При составлении образовательных программ для вуза необходимо учитывать всевозможные задания и кейсы для формирования критического чтения и мышления.

Ключевые слова: критическое чтение, критическое мышление, понимание прочитанного, навыки критического мышления, аналитическая деятельность, самостоятельное обучение, руководство, инструкция по пониманию, поддерживающие идеи, сравнение информации, противопоставление информации.

REFERENCES

1. Commeyras M. Analyzing a critical-thinking reading lesson.// Teaching and Teacher Education. 1991. 6(3). P. 201-214.
2. Davidson B. A case for critical thinking in the English language classroom.// TESOL Quarterly. 1998. 32. P. 119-123.
3. Ericson B., Hubler Bean T. W., Smith C. C., McKenzie J. V. Increasing critical reading in junior high classrooms.// Journal of Reading. 1987. 30(5). P. 430-438.
4. Flynn L. L. Developing critical reading skills through cooperative problemsolving.// The Reading Teacher/.42, (9). 1989. P. 664-668.
5. Hickey M. G. Developing critical reading readiness in primary grades.// The Reading Teacher. 1988. 42(3). P. 192-193.
6. Kress, G. Literacy in the new media age. New York: Routledge. 2003. 208p.
7. Kurland D. Critical reading and critical thinking. 2000. 8(July). P. 104-108.
8. McMillan M. M., Gentile L. M. Children's literature: Teaching critical thinking and ethics.// Reading Teacher. 1988. 41(9). P. 876-878.
9. Thistlethwaite L. L. Critical reading for at-risk students.// Journal of Reading. 33(8). 1990. P. 586-593.

10. Thompson L. C., Frager A. M. Teaching critical thinking: Guidelines for teacher-designed content area lessons.// Journal of Reading. 1984. 28 (2). P. 122-127.
11. Tovani C. I read it, but I don't get it: Comprehension strategies for adolescent readers. Portland, ME: Stenhouse. 2000. 140 p.
12. Wallace C. Critical Reading in Language Education. London. Palgrave. Macmillan. 2003. Pp. 27, 58-60, 71.

Information about the author

Nalbandyan N. A. – PhD in Pedagogy

State University of Shirak

E-mail: nalbnelly@mail.ru

Received by the editorial office on 26.04.2023

Reviewed on 10.07.2023

ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ԳԵՂԱԳԻՏԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ
ԻՐԱԿԱՆԱՑՈՒՄԸ ՀԱՄԱԳՈՐԾԱԿՑԱՅԻՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐՈՎ
ԿԵՐՊԱՐՎԵՍՏԻ ԴԱՍՍՎԱՆԴՄԱՆ ԸՆԹԱՑՔՈՒՄ
(ՄԵՓԱԿԱՆ ՓՈՐՁԻՑ)

Ունույթողյան Հ. Ս.

Համագործակցային ուսուցումը խմբային աշխատանքի համագործակցության նոր մշակույթ է: Այն առաջին հերթին պայմանավորված է աշակերտների մոտ ինքնուրույն աշխատելու կարողությունների մշակմամբ, քանի որ խմբային աշխատանքի ընթացքում աշակերտներն անջատվում են ուսուցչից՝ աշխատում են առանց ուսուցչի միջամտության: Խմբային աշխատանքն ուսուցման ձև է, որի հաճախակի կիրառումը հանգեցնում է ինքնուրույնության, որն արդեն դիտում ենք որպես անձնային որակ, և այն շատ է անհրաժեշտ դպրոցականի հետագա աշխատանքային գործունեության մեջ: 20-րդ դարի փիլիսոփա Ջոն Դյուրին գտնում է, որ դպրոցն աշակերտներին պետք է սովորեցնի միասին աշխատել, որպեսզի հետագայում այդ ամենը կիրառի կյանքում:

Համագործակցային ուսուցումն օգնում է աշակերտներին մտածել, հետազոտել, միմյանց հետ կիսվել, մտնել բանավեճի մեջ, ինքնուրույն որոշումներ կայացնել, ինչպես նաև քննարկել որոշակի գաղափարներ, հեռանկարներ:

Խմբային աշխատանք կատարելու նպատակով ձևավորվում են տարասեռ խմբեր երկու եղանակով.

1. Խառը խմբեր՝ տարբեր դասարաններից հավաքագրված աշակերտներով: Այս եղանակը կիրառում ենք համագործակցային ուսուցման բակային ձևի մեջ [3]: Այս եղանակով աշխատելիս աշակերտների մեջ ստեղծում ենք մտերմություն, ընկերություն, հարգանք. փոքրերը հաշվի են նստում բարձր դասարանցիների կարծիքի հետ, իսկ վերջիններս մեծ ուշադրություն,

հոգատարություն և օգնություն են ցուցաբերում փոքրերի նկատմամբ:

2. Մշտական, երկարաժամկետ գործող խմբեր՝ բոլոր դասարաններում (3-4, 5-6 աշակերտ) հաշվի առնելով նրանց ցանկությունները և հոգեբանական համատեղելիությունը: Այս եղանակը կիրառում ենք համագործակցային ուսուցման ա) դասարանային ձևի մեջ [4] և բ) խմբային խաղերի ժամանակ: Խմբային աշխատանք հանձնարարելիս պատրաստի խմբերը, որոնց անդամներն արդեն ադապտացված են, կարծես ինտուիտիվ հաղորդակցվում են և սկսում են անմիջապես համերաշխ աշխատել: Արդյունքում, ավարտված նկարը դիտելիս, թվում է, թե այն կատարված է մի աշակերտի ձեռքով:

Խմբային խաղերը խթանում են աշակերտների ստեղծագործական միտքը, զարգացնում են նրանց երևակայությունը, արագորեն լուծումներ գտնելու կարողությունը, թիմային մտածողությունը: Խմբային խաղերի շնորհիվ աշակերտների մոտ ձևավորում ենք ինքնուրույնություն, ընկերասիրություն: Այն ազդում է սովորողների անհատականության և արժեքային համակարգի ձևավորման վրա:

Խմբային աշխատանքները վերահսկվում են ուսուցչի կողմից: Անհրաժեշտության դեպքում տրվում է որոշակի օգնություն:

Ծնողների, ուսուցիչների որոշակի խմբի մոտ սխալ կարծիք է ձևավորված, որ շատ աշակերտներ ընդունակ չեն և չեն կարող նկարել, քանի որ նկարել կարողանալու համար պետք են բնածին ընդունակություններ:

Աշխատանքային փորձից ելնելով՝ եզրակացնում ենք, որ բոլոր երեխաներն էլ ընդունակ են, նույնիսկ տաղանդավոր: Ուսուցչի դերը այն է, որ բացահայտի աշակերտի ներուժը, մանավանդ անվստահների մոտ, կոտրի նրանց վախի և անվստահության կարծրատիպերը, սեր արթնացնի կերպարվեստի նկատմամբ: Այս հարցում պետք է կիրառել մոտեցման տարբեր ձևեր ու եղանակներ:

Բանալի բառեր. համագործակցություն, խմբային, փոխկախվածություն, պատասխանատվություն, հաղորդակցում, հարգանք, արդյունավետություն, ինքնուրույնություն, հմտություն, կարծրատիպ, կարծիքների փոխանակում:

Ներածություն: Գեղագիտական դաստիարակության հրատապ խնդիրներից մեկը երեխաների մոտ գեղեցկությունն իրենց մեջ, մեկ այլ մարդու մեջ, շրջապատող աշխարհում ընկալելու ունակության զարգացումն է: Օտար գեղագիտական փորձը հասկանալու, ընկալելու, ընդունելու, անձնական գեղագիտական դատողություններն ու գեղագիտական ստեղծագործությունն ընկալելու ունակության զարգացումն է:

Այս ամենին հասնելու, զարգացնելու համար պետք է ունենալ հաղորդակցական կարողություններ՝ ներառյալ գեղագիտական գործունեությունը:

Նշված խնդիրների լուծման լավագույն ճանապարհը համագործակցային ուսուցումն է, որը այլընտրանքային մանկավարժական մոտեցում է: Այն ենթադրում է խմբային, կոլեկտիվ աշխատանքային համագործակցության նոր մշակույթ, որտեղ դրսևորվում են խմբի անդամների անհատական առանձնահատկությունները, միաժամանակ ձևավորում են խմբի անդամների հատուկ կարողություններ՝ համագործակցելու, դիմացինին լսելու, հարգելու [1]:

Կերպարվեստի դասերին խմբային, համատեղ գործունեության նպատակն է՝ աշակերտները ձեռք բերեն էսթետիկ հաղորդակցության փորձ, զգացմունքային ըմբռնում, գեղարվեստական և ստեղծագործական մտածողություն, դիտողունակություն, դժվարությունները հաղթահարելու ջանքեր, սկսած աշխատանքն ավարտին հասցնելու կարողություններ, որը ենթադրում է նպաստել կրթության որակի, սովորողների ակտիվության բարձրացմանը, միջանձնային հարաբերությունների մշակույթի ձևավորմանը, ուսուցման գործընթացն ակտիվ ու հետաքրքիր դարձնելուն, համագործակցային խմբերով աշխատելուն:

«Ուսուցումը համագործակցային կլինի այն դեպքում, երբ աշակերտները միասին, զույգերով կամ փոքր խմբերով աշխատում են մի ընդհանուր խնդիր լուծելու, հետազոտելու կամ նոր միտք, նորարարություն իրականացնելու համար» [2]:

Այս ամենն իրականացնելու գործում մեծ դեր է հատկացվում ուսուցչին: Դասավանդողը ինքը պետք է տիրապետի վերը նշված կարողություններին, դառնա խմբի անդամներից մեկը, իր սաների հետ ստեղծի սոցիալական այնպիսի միջավայր, որ հետաքրքրի սովորողներին և խթանի նրանց ինքնուրույնությունը, նախաձեռնողականությունը, հետազոտելու և ստեղծագործելու կարողությունների ձեռք բերումը:

Համագործակցային ուսուցում – խմբային աշխատանք:

1. Համագործակցային ուսուցումը ավանդական մեթոդի ամենահաջող այլընտրանք է: Համագործակցային ուսուցման հիմնական գաղափարախոսությունը մանրամասն մշակվել է Ջոն Հոպկինսի համալսարանի (Ռ. Սլավին 1990), Մինեսոտայի համալսարանի Ռոջերս և Դեյվիդ Ջոնսոններ (1987) և Ջ. Արոնսոն խմբի (1978) ամերիկացի մանկավարժների կողմից:

Համագործակցային ուսուցման կարևոր պայմաններից է խմբի անդամների միջև դրական, աջակցող փոխկախվածության ապահովումը: Համագործակցային տարրերը, ըստ Ջոնսոնների, հինգն են. [5]

1. **Դրական փոխկախվածություն** – խմբում ձևավորվում է միմյանց օգնելու, խրախուսելու, աջակցելու մթնոլորտ: Սովորողների ջանքերն ուղղվում են ընդհանուր նպատակին համատեղ հասնելուն: Այն նպաստում է հանդուրժողականության և վստահության ձևավորմանը:
2. **Դեմ առ դեմ խթանող փոխազդեցություն** – խմբի անդամները համագործակցում են, փոխանակում են տեղեկություններ, ապահովում են հետադարձ կապ, քաջալերում և աջակցում են միմյանց ընդհանուր նպատակին հասնելու համար:
3. **Հաշվետվություն և պատասխանատվություն** – խմբի յուրաքանչյուր անդամ պատասխանատու է կատարված աշխատանքի արդյունքների համար:
4. **Սոցիալական հմտություններ** – խմբի անդամների միջև ձևավորվում են վարքագծային նորմեր՝ անադմուկ աշխատանք, ներկայություն մինչև աշխատանքի ավարտը:
5. **Խմբային գործընթաց** – ամրապնդվում են սոցիալական հմտությունները, ապահովվում է խմբի անդամների միջև հետադարձ կապ:

Այս հարցում ունեն անձնական կարծիք. V-VII դասարաններում համագործակցային ուսուցման կարևոր պայմաններից է I-IV դասարաններում աշակերտների մեջ ինքնուրույն աշխատանք կատարելու կարողությունների մշակումը, կարևորագույն անձնային որակի ինքնուրույնության ձևավորումը: Օրինակ՝ հանձնարարում ենք նկարել աշխատանքային տետրում (I դասարան) դասագրքում (II-IV դասարաններ) պատկերված նկարները: Աշխատանքի դժվարությունը այն է, որ շատ ծնողներ երեխայի մեջ անվստահություն են մտցնում

իրենց գործողություններով՝ մտածելով, որ տրված առաջադրանքը երեխայի համար բավականին բարդ է, իրենք են նկարում երեխայի փոխարեն: Այդ պատճառով որոշ աշակերտներ դասարանում դրսևորում են անվստահության վարքագիծ, լաց են լինում, հրաժարվում են նկարել: Այդպիսի դեպքերում կիրառում ենք տարբեր մեթոդներ և մոտեցումներ, որպեսզի աշակերտները ներգրավվեն աշխատանքային գործընթացի մեջ:

1. Աշակերտին հնարավորություն ենք տալիս անցնել շարքերով և դիտել մյուս աշակերտների աշխատանքի ընթացքը, որից հետո երեխան փորձում է ինքնուրույն աշխատել, կամ ցանկություն է հայտնում աշակերտներից մեկի հետ նկարել:
2. Շատ դժվարացողներին կանչում ենք գրատախտակի մոտ և առաջարկում ենք միասին նկարել: Աշակերտը փորձում է նույնությամբ ընդօրինակել նկարը, որից հետո սկսում է աշխատել իր աշխատանքային տետրում: Նրան խրախուսելու համար ծնողի աշխատանքը գնահատում ենք բավականին ցածր, իսկ երեխայի աշխատանքը՝ բավականին բարձր՝ անգամ «10» բալ, որը մեծ ոգևորություն և ուրախություն է պարգևում նրան:
3. Աշակերտների խնդրանքին հակառակ՝ սկզբունքորեն հրաժարվում ենք իրենց ալբոմների մեջ նկարել, այլ խրախուսում ենք՝ բոլորն էլ կարող են նկարել, միայն պետք է համարձակություն ձեռք բերել և սկսել: Ավարտված նկարի մեջ որոշ ուղղումներ կատարելուց հետո նրա ուշադրությունը կենտրոնացնում ենք իր, թեկուզ չնչին, հաջողությունների վրա և գնահատում ենք բարձր: Այս մոտեցումը կոզևորի աշակերտին:
Մոտեցման նշված ձևերը օգնում են աշակերտներին շատ շուտ ձեռք բերել ինքնուրույն աշխատելու համարձակություն և կարողություններ, որից հետո նրանք արգելում են ծնողներին իրենց փոխարեն աշխատել, նկարել:
4. Մեծ արդյունք է տալիս խմբային աշխատանքը: Խմբի անդամները կատարում են աշխատանքի բաժանում և սկսում են նկարել առանց ուսուցչի միջամտության:

Համագործակցային ուսուցման մեթոդները

1. **Աշակերտների թիմային առաջադիմության գնահատում:** Գնահատվում է նրանց առաջընթացը, որը լուրջ խթան է ցածր առաջադիմությամբ աշակերտների համար, քանի որ չնչին առաջընթացի պարագայում նրանք ներդրում են ունենում թիմի

արդյունքում: Իսկ միջին և բարձր առաջադիմությամբ աշակերտները պետք է օգնեն դասընկերներին, մյուս կողմից պահպանեն ու բարելավեն իրենց նախորդ ցուցանիշները:

2. **Երեք բանալի և մեկ կողպեք:** Աշխատանքը կարելի է կատարել զույգերով կամ խմբով: Կշռադատման փուլի մեթոդ է: Նկարը լիարժեք ավարտելուց հետո խմբին առաջարկվում է նշել նկարի բովանդակությունն արտահայտող երեք միտք (երեք բանալի). մեկնաբանելով դրանք՝ խմբի անդամները հանգում են եզրակացության՝ մեկ նախադասությամբ (կողպեք): Այս մեթոդով աշխատելիս աշակերտների մեջ ձևավորվում է ընտրություն կատարելու, գլխավորը երկրորդականից տարբերելու հմտություն և այն հիմնավորելու կարողություն:
3. **Խմբային հետազոտության մեթոդ:** Այն հիմնվում է աշակերտների փոխօգնության և համագործակցության վրա: Մեթոդի հիմնական նպատակը հետազոտության կոնկրետ ուսումնասիրությունն է:
4. **Շրջագայություն պատկերասրահում:** Նպատակն է զարգացնել լսելու, ինքնուրույն աշխատելու, ստեղծագործաբար մտածելու, ցածրաձայն խոսելու, աշխատանքի արդյունքները ներկայացնելու հմտություններ:

Համագործակցային ուսուցման ձևերը

1. **Բակային:** Անցկացրել եմ բաց դաս: «Դպրոցի խաղահրապարակի ձևավորում» (3 ժամ): Նկարահանված է տեսահոլովակ, որը ներբեռնել ենք թիվ 7 հիմնական դպրոցի ֆեյսբուքյան էջ [3]: Կներկայացնեմ այդ դասի հակիրճ պլանավորումը և տեսահոլովակից նկարներ:

Դասի նպատակը: Խթանել սովորողների մտավոր և հոգևոր ներուժի բացահայտումը, զարգացումը և հարստացումը:

- Բացահայտել աշակերտների ստեղծագործական ներուժը:
- Ներգրավել ոչ ակտիվ, թույլ կարողություններով, սեփական ուժերի հանդեպ անվստահություն ցուցաբերող աշակերտներին:
- Ծանոթացնել դիզայնի հայեցակարգին, բացահայտել դիզայնի կապը առօրյա կյանքի և բնության հետ:
- Ձևավորել գեղեցիկը տեսնելու, գնահատելու, տեսածը ճիշտ վերարտադրելու կարողություն:
- Պահպանել աշխատանքային մշակույթի, հիգիենայի և անվտանգության նորմերը:

- Ուժեղացնել դժվարությունները հաղթահարելու ջանքերը, կարողանալ սկսած աշխատանքը հասցնել ավարտին:
- Դաստիարակել ընկերասիրություն, փոքրերի նկատմամբ ուշադիր վերաբերմունք:
- Այլ կարծիքների նկատմամբ հարգալից վերաբերմունք:

Անհրաժեշտ նյութեր և գործիքներ: Ուսուցիչների համար՝ մուլտֆիլմի հերոսների, կենդանիների, թռչունների, ծաղիկների, թիթեռների... նկարներ:

Աշակերտների համար՝ յուղաներկեր, տարբեր տրամաչափի վրձիններ, լուծիչ, լաթեր, ձեռնոցներ, գոգնոցներ, գլխարկներ, կավիճներ, մարկեր, ֆլումաստեր, դատարկ տարաներ:

Դասի ընթացքը: Խաղահրապարակը ձևավորելու համար հավաքագրում ենք IV – IX դասարանների աշակերտներին:

Դասի կազմակերպչական մասից հետո անցկացնում ենք զրույց դիզայնի վերաբերյալ, աշխատանքը կազմակերպելու կանոններին, յուղաներկով աշխատելու տեխնիկային հետևելու մասին: Աշակերտները նկարագարողելու են բակի տաղավարը՝ տակառիկ – ծաղկամանները, նստարանները, ճոճանակները:

Աշակերտներին բաժանում ենք 2-3 հոգանոց խմբերի՝ խառը՝ տարբեր դասարաններից, տարասեռ, որից հետո աշակերտներին տրամադրում ենք անհրաժեշտ նյութերն ու գործիքները և առաջարկում ենք սկսել աշխատանքը: Այս աշխատանքն արժևորում ենք նրանով, որ սկզբնական շրջանում անտարբեր մոտեցում ցուցաբերող, կերպարվեստ առարկայի նկատմամբ մերժողական վերաբերմունք ունեցող աշակերտները ցանկություն հայտնեցին միանալ իրենց ընկերներին և աշխատել: Այս տիպի աշխատանքը նպաստալից եղավ նրանով, որ որոշ աշակերտներ իրենց մեջ բացահայտեցին թաքնված ներուժ և նրանց մեջ նույնիսկ ցանկություն առաջացավ մասնագիտանալ նկարչության ուղղությամբ:

Տարբեր տարիքային խմբերի ստեղծումը հնարավորություն է տալիս միմյանց հասկանալու, փոքրերի կողմից մեծերի կարծիքն ընդունելու, գնահատելու, իսկ մեծերի կողմից՝ հատուկ ուշադրություն և օգնություն փոքրերի նկատմամբ [6]:

Աշխատանքները խրախուսվեցին դպրոցի տնօրենի կողմից, և աշակերտները պարգևատրվեցին գովասանագրերով [3]:



Նկար 1. Խաղահրապարակի գեղարվեստական ձևավորում:

2. **Դասարանային:** Դասի թեման է՝ «Տարվա եղանակները»: Աշակերտներին առաջարկում ենք բաժանվել 5-6 հոգանոց 4 խմբերի: Յուրաքանչյուր խումբ նկարելու է տարվա մի եղանակը՝ իրենց ընտրությամբ: Այս թեմայով աշխատանքի առավելությունն այն է, որ ստեղծում ենք միջառարկայական կապ կերպարվեստ, երգ և տեխնոլոգիա առարկաների միջև, ստանում ենք ինտեգրված դաս: Միացնում ենք Ա. Վիվալդիի տարվա չորս եղանակները ստեղծագործությունը:

Աշակերտներին տալիս ենք ընտրության հնարավորություն. կարող են նկարել, կամ կատարել դեկորատիվ աշխատանք: Ձմեռը պատկերելիս կարող են օգտագործել գունավոր թղթեր, պենոպլաստ, բամբակ... Գարուն, ամառ, աշուն պատկերող խմբերը կարող են օգտվել գունավոր թղթերից, ձյուղերից, տերևներից, ուլունքներից և նման տարբեր նյութերից:

Կներկայացնեն «Աշուն» եղանակը պատկերող խմբի աշխատանքի ընթացքը: Խմբի անդամներից երկուսը նկարի էսքիզն են գծում սովորաբար Վրա, մյուսները տերևներ են կտրատում, գունավորում են

պատրաստված դետալները և դրանք տեղադրում ու ստանձում են էսքիզի վրա: Այնուհետև կատարում են որոշ հատվածների գունավորում: Աշխատանքի ավարտից հետո խմբի անդամներից մեկը ներկայացնում է իր տեսակետը խմբի աշխատանքի վերաբերյալ:

Կազմակերպեցինք «Տարվա եղանակներ» խորագրով ծավալուն ցուցահանդես: Նկարահանեցինք տեսահոլովակ [4]:

Դասարանային ձևի մեջ հաճախակի ենք կիրառում մրցակցային մեթոդը: Դասարաններում միավորում ենք հիմնական խմբեր: Յուրաքանչյուր դասարանում 2 խմբերին առաջարկում ենք կատարել նույն աշխատանքը:

Խմբերը մրցակցում են՝ աշխատանքը ժամկետի մեջ ավարտելու և ավելի գեղեցիկ ու որակով աշխատանք ներկայացնելու առումով:



Նկար 2. Աշուն:



Նկար 3. Գարուն:

Սովորողները համագործակցային աշխատանքի ընթացքում դրսևորում են հարգանք, ազնվություն և պատասխանատվություն ինչպես սեփական անձի, այնպես էլ այլոց հանդեպ: Նրանք սոցիալական հարաբերություններում գործում են կառուցողական և համերաշխ,

դրսևորում են ընկերակցելու ունակություն, կոնֆլիկտների խաղաղ լուծում և համագործակցային կարգավորման հմտություններ:

Աշակերտը գիտի, որ իր կատարած աշխատանքի համար միայն ինքը չէ պատասխանատու, և իր արած սխալը և բացթողումը կարող է խմբի աշխատանքի ձախողման պատճառ դառնալ, ուստի ավելի պատասխանատու է գործին մոտենում:



Նկար 4. Ամառ:



Նկար 5. Ձմեռ:

Հասարակության մեջ սխալ կարծիք է դրսևորված, որ երեխաներից ոչ բոլորն են ի վիճակի նկարել, չունեն նկարչական ձիրք և կարողություններ: Նման մոտեցմամբ հիասթափություն են առաջացնում

նույնիսկ սեփական երեխայի մոտ: Ամեն տարի պատրաստում եմ 1-7-րդ դասարաններից յուրաքանչյուրի համար դասարանում կատարած աշխատանքների կոլաժներ, ցույց եմ տալիս դասապրոցեսը, որտեղ երևում է, թե աշակերտներն ինչ բավականությամբ ու կլանվածությամբ են աշխատում: Այդ կոլաժները ներբեռնել ենք թիվ 7 հիմնական դպրոցի ֆեյսբուքյան էջ:

Կարելի է եզրակացնել, որ բոլոր երեխաներն ընդունակ են, ունեն նկարչական ձիրք և կարողություններ: Մնում է զարգացնել նրանց ստեղծագործական ներուժը և բացահայտել իսկական տաղանդներ:

Վերը նշված մեթոդը տեսականորեն նպաստում է դասի արդյունավետության բարձրացմանը այնքանով, որ աշակերտները ֆեյսբուքյան էջում տեսնելով իրենց ոգևորությամբ ու սիրով աշխատելու պրոցեսը, հետագայում կձգտեն նույն սիրով ու ոգևորությամբ ավելի ակտիվորեն մասնակցել դասերին:

3. Խմբային աշխատանքի ձևերից մեկն էլ **խաղն է**, որը ոչ միայն ցանկալի ու հետաքրքիր է սովորողների համար այլև ունի ուսուցողական, ճանաչողական նշանակություն, միևնույն ժամանակ խթանում է աշակերտների ստեղծագործական միտքը: Խաղերը զարգացնում են աշակերտների երևակայությունը, ստեղծագործական մտածողությունը, արագորեն լուծումներ գտնելու կարողությունը, ինչպես նաև խաղացողների թիմային մտածողությունը: Ուսուցման միօրինակությունը հոգնեցուցիչ է: Այն հաղթահարվում է խաղի օգնությամբ:

Խաղացողները ոչ միայն սովորում են ենթարկվել բոլորի համար ընդհանուր կանոններին, այլև պատասխանատվություն են զգում խաղընկերների նկատմամբ: Խաղերի ժամանակ կարող է դրսևորվել խաղացողի կազմակերպչական կարողությունները, պատասխանատվություն ստանձնելու խիզախությունը: Խմբային խաղերի շնորհիվ աշակերտների մոտ ձևավորում ենք ինքնուրույնություն և ընկերասիրություն:

Այսպիսով՝ խմբային գործունեությունը սահմանում ենք որպես սովորողների հավասար անձնական փոխազդեցություն, որն ուղղված է գործունեության բարձր մակարդակի, անհատական բավարարվածության հասնելու համար ընդհանուր ջանքերի համակարգում և համախմբում:

Լավ կազմակերպված խմբային աշխատանքները մեծապես ազդում են սովորողների անհատականության և արժեքային համակարգի

ձևավորման վրա: Խմբային աշխատանքի ընթացքում մեծանում է նաև անհատական օգնության անհրաժեշտությունը ընկերների կողմից: Օգնականը միևնույն ժամանակ օգտվում է ոչ պակաս, քան «թույլը», քանի որ նրա գիտելիքները թարմացվում են, ձեռք են բերում ճկունություն և ճշգրտվում են դասընկերոջը բացատրելիս: Խմբային աշխատանքը խթանում է [6]՝

- սովորողների մտավոր աշխատանքը,
- կամքի ուժը՝ միասին ընդունած կանոններն ու որոշումները հարգելու համար,
- համագործակցություն,
- այլոց նկատմամբ հարգանք,
- խմբի մաս լինելու գիտակցում:

Խմբային գործունեությունը կերպարվեստի դասերին դարձել է ցանկալի ու հաճելի:

Եվ զարմանալին այն է, որ սովորական դասի ժամանակ աշխուժությունն ավելի շատ է (երբեմն վերածվում է աղմուկի), քան խմբային աշխատանքի ժամանակ՝ լուռ, կարծես ինտուիտիվ իրար հասկանալով, միմյանց օգնելով համագործակցված աշխատում են:

Եզրակացություն: Ուսուցչի արդյունավետ աշխատանքի նախապայմաններից մեկն ուսուցման բազմազան միջոցներին տիրապետելն է: Այս իմաստով շատ կարևոր է ուսուցման նոր մեթոդների ու եղանակների իմացությունը:

Համագործակցային ուսուցումն ապահովում է մեծ առաջընթաց ուսուցման և ուսումնառության գործընթացում:

Մանկավարժական նշանակությունից բացի այն ունի նաև հասարակական գործառույթ:

Համագործակցային բազմազան հմտություններ են անհրաժեշտ խմբային աշխատանքն արդյունավետ դարձնելու համար: Ուստի այդ հմտությունների ձևավորումն ու զարգացումը պետք է իրականացնել ուսուցման և ուսումնառության գործընթացում՝ ապահովելով դրանց արդյունավետության գիտակցումն ու ձեռքբերումը:

Աշխատանքային փորձից ելնելով՝ եկել եմ այն եզրակացության, որ բոլոր երեխաներն ընդունակ են, տաղանդավոր: Ուսուցչի դերը այն է, որ բացահայտի նրանց պոտենցիալը՝ ներուժը՝ մանավանդ անվստահ աշակերտների մոտ, կոտրի նրանց վախի և անվստահության կարծրատիպերը, որի համար պետք է կիրառի մոտեցման տարբեր ձևեր, եղանակներ:

Կերպարվեստ առարկայի արդյունավետությունը բարձրացնելու համար ծնողների, աշակերտների և որոշ ուսուցիչների միջից մեկընդմիջտ պետք է հանել «երկրորդական առարկա» հասկացությունը:

Մեր այժմյան սերունդը բավականին հեռացել է բարոյական, էթետիկական նորմերից: Հասունացել է մի պահանջ՝ դպրոցում էթիկայի, էթետիկայի ժամեր մտցնելու անհրաժեշտությունը:

**ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ
КООПЕРАТИВНЫМИ МЕТОДАМИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ
(НА СОБСТВЕННОМ ОПЫТЕ)**

Унупоглян А. С.

Совместное обучение - это новая культура сотрудничества в групповой работе. В первую очередь это связано с развитием у учащихся способности к самостоятельной работе, так как при групповой работе учащиеся отделены от учителя – они работают без участия учителя.

Групповая работа – это форма обучения, частое использование которой приводит к самостоятельности, которая рассматривается уже как личностное качество и очень необходима в дальнейшей работе школьника. Философ 20 века Джон Дьюри считает, что школа должна учить учеников работать вместе, чтобы применять все это в жизни.

Совместное обучение помогает учащимся думать, исследовать, делиться друг с другом, участвовать в дебатах, принимать самостоятельные решения и обсуждать определённые идеи и точки зрения.

Для выполнения групповой работы разнородные группы формируются двумя способами:

1. Смешанные группы с учениками, набранными из разных классов. Этот метод применим в дворовом формате кооперативного обучения [3]. При такой работе между учащимися создается близость, дружба, уважение: младшие учитывают мнение старшеклассников, а последние проявляют к младшим большое внимание, заботу и помощь.
2. Постоянные, длительно действующие группы, применимые для совместного обучения а) в классном формате [4], б) в ходе групповых игр. При назначении групповой работы готовые группы, члены которых уже адаптированы, как бы интуитивно общаются и сразу

начинают совместную работу. В результате при взгляде на завершенную картину создается впечатление, что ее нарисовал всего один ученик.

Групповые игры стимулируют творческое мышление учащихся, развивают их воображение, умение быстро находить решения, командное мышление. Благодаря групповым играм у школьников развивается самостоятельность и дружба. Это влияет на формирование личности и системы ценностей учащихся.

Групповая работа контролируется учителем, при необходимости оказывается помощь.

У определенной группы родителей и учителей сложилось ошибочное мнение, что многие ученики не способны и не умеют рисовать, ибо чтобы уметь рисовать, им нужны врожденные способности.

Исходя из опыта работы, можно сделать вывод, что все дети способны, даже талантливы. Роль учителя заключается в том, чтобы раскрыть потенциал ученика, особенно неуверенного в себе, сломать стереотипы его страха и недоверия, пробудить любовь к искусству. В этом вопросе следует использовать различные формы и методы подхода.

Ключевые слова: сотрудничество, группа, взаимозависимость, ответственность, общение, уважение, эффективность, самостоятельность, мастерство, стереотип, обмен мнениями.

IMPLEMENTATION OF AESTHETIC EDUCATION OF STUDENTS WITH COOPERATIVE METHODS OF TEACHING OF FINE ARTS (BASED ON PERSONAL EXPERIENCES)

Unupoghlyan H. S.

Cooperative learning is a new culture of group work cooperation. First of all, it is due to the development of students' ability to work independently, because during group work, pupils are separated from the teacher-they work without the teacher's intervention.

Group work is a form of learning, the frequent use of which leads to independence, which is already seen as a personal quality, and it is very necessary in the further work of the schoolchild. The philosopher of the 20th century, John Dury, believes that the school should teach pupils to work together in order to apply it all in life.

Cooperative learning helps pupils think, make a research, share experience with each other, make independent decisions discuss certain ideas and perspectives.

In order to perform group work, heterogeneous groups are formed in two ways.

1. Mixed groups with pupils recruited from different classes. This method is applicable in the yard form of cooperative learning [3]. When working in this way, closeness, friendship, and respect are created among the pupils: the younger ones take into account the opinions of the upperclassmen, and the latter show great attention, care and help to the younger ones.
2. Permanent, long-term operation groups applicable to cooperative learning a) in classroom form [4], b) during group games. When assigning groups work, ready-made groups whose members are already adapted seem to communicate intuitively and immediately begin to work together. As a result, when looking at the finished painting, it looks like it was done by single pupil.

Group games stimulate students' creative thinking, develop their imagination, ability to quickly find solutions, team thinking. Thanks to group games, pupils student develop independence and friendship. It affects the formation of students' personality and value system.

Group work is supervised by the teacher, and if necessary, some help is given.

A certain group of parents and teachers have a mistaken opinion that many pupils are not capable and cannot draw, because in order to be able to draw they need innate abilities.

Based on work experience, it can be concluded that all children are capable, even talented. The teacher's role is to discover the student's potential, especially among the insecure, to break the stereotypes of their fear and mistrust, to awaken love for the art subject. Different forms and methods of approach should be used in this matter:

Keywords: cooperation, group, interdependence, responsibility, communication, respect, efficiency, independence, skill, stereotype, exchange of opinions.

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Հովհաննիսյան Գ., Զոհրաբյան Ա. և ուրիշներ Կառուցողական կրթության հիմունքները և մեթոդները: Երևան: «Տիգրան Մեծ»: 2004: 335 էջ:
2. Խաչատրյան Ս. Ուսուցման ժամանակակից մեթոդների կիրառումը: 2006: 96 էջ:
3. Ունուպոլյան Հ. Խաղաղապարակի գեղարվեստական ձևավորում <https://fb.watch/k7xKOFZq6V> (12.07.2023թ.)
4. Ունուպոլյան Հ. Տարվա եղանակներ <https://fb.watch/k7xtepzS11> (12.07.2023թ.):
5. Համագործակցային ուսուցման մեթոդները - <https://multiurok.ru/blog/hamagortsakts-ayin-owsowts-man-met-odnere.html> (29.04.2023թ.):
6. Հովհաննիսյան Ա., Հարությունյան Կ. և ուրիշներ Համագործակցային ուսուցում: Եր.: «Անտարես»: 2006: 123 էջ:

Տեղեկություններ հեղինակի մասին

Ունուպոլյան Հ. Ս. – կերպարվեստի ուսուցչուհի

«Գյումրու թիվ 7 հիմնական դպրոց» ՊՈԱԿ

Էլ. փոստ՝ uhasmik.3@mail.ru

Ստացվել է խմբագրություն՝ 29.04.2023

Գրախոսվել է՝ 20.07.2023

ՇՈՂ Գիտական տեղեկագիր

Խմբագրումը և սրբագրումը՝ Ն. Ղարաբոյունի
Լ. Մադենյանի
Հ. Մատիկյանի
Համակարգչային շարվածքը՝ Ն. Սապույանի

Ստորագրված է տպագրության 17.08.2023

*Ծավալը՝ 234 էջ: Տպաքանակը՝ 10: Գինը՝ պայմանագրային:
Շիրակի Մ. Նալբանդյանի անվան պետական համալսարան
ՀՀ, Գյումրի, Պարույր Սևակ 4*