

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

ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ

2023

№ 2

ՊՐԱԿ Բ

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



Գյուլմրի 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

№ 2

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

Карапетян 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 sush.science2023@gmail.com

© ՇՊՀ, 2023

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ԲԱՆԱՍԻՐԱԿԱՆ ԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Խաչիկյան Գ. Վ., Նահապետյան Ա. Գ.

Գեղարվեստական ճանաչողության առանձնահատկությունները Գուրգեն Խանջյանի «Համավարակ» վեպում 12

Միմոնյան Ս. Կ.

Ժամանակակից հայերենի և անգլերենի երկբաղադրիչ բայական դարձվածքների ձևաբանական որոշ առանձնահատկություններ 29

Միմոնյան Ս. Կ.

Ժամանակակից հայերենի և անգլերենի բայական հարադրությունների ոչ բայական բաղադրիչները և դրանց առաջացրած իմաստային փոփոխությունները 41

Ներսեսյան Ա. Գ.

Երգիծանքի տարրերի գեղարվեստական կիրառումը Նիլ Սայմոնի պիեսներում 53

ՊԱՏՄԱԿԱՆ ԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Բոյաջյան Ա. Գ.

Շիրակի մարզի բնակչության ազգային և կրոնադավանական կազմի շարժընթացը XX դ. վերջին – XXI դ. սկիզբին (ըստ ՀՀ 2001 և 2011թթ. մարդահամարների արդյունքների) 62

ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Թաղևոսյան Ա. Ե., Մուրադյան Ն. Հ.

Մենթորությունն իբրև ինքնիրացման ճանապարհ 74

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Զաղոյան Ա. Մ.

Ուսանողների քննադատական մտածողության զարգացման մանկավարժական տեխնոլոգիաները 82

ԴԱՄԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱՆԵՐ

Մանուկյան Վ. Ֆ., Նիկողոսյան Գ. Ս., Հովհաննիսյան Ա. Ա.

Ներդաշնակ շարժման վերաբերյալ որոշ ոչ ստանդարտ խնդիրների մասին 95

Մարգարյան Լ. Մ.

Որոշիչների հաշվումը և համակարգչային MAPLE փաթեթի կիրառումը 105

Մուրաֆյան Մ. Ն., Շաղոյան Գ. Ս.

Վիճակագրական տվյալների վերլուծության ժամանակակից թվային մեթոդները դպրոցական դասընթացում 117

Աղամյան Ն. Վ.	
Ուսանողների կիրառական հմտություններ զարգացնող ինքնուրույն և հետազոտական աշխատանքների գնահատման սանդղակներ	126
Աղամյան Ն. Վ.	
Ուսանողի գործնական աշխատանքների գնահատման սանդղակների նմուշներ	136
Գաբրիելյան Ա. Մ.	
Ինտեգրված դասերը նախագծային ուսուցման համատեքստում	147

ОГЛАВЛЕНИЕ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Хачикян Г. В., Нагапетян А. Г.**
Особенности художественного познания в романе Гургена Ханджяна «Эпидемия» 12
- Симонян С. К.**
О некоторых морфологических характеристиках двухкомпонентных глагольных фразеологических единиц в современном армянском и английском языках 29
- Симонян С. К.**
Неглагольные компоненты в современных армянских и английских глаголо-частичных конструкциях: их влияние на значение конструкции 41
- Нерсисян А. Г.**
Художественное применение элементов сатиры в пьесах Нила Саймона 53

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Бояджян А. Г.**
Движение этнического и религиозного состава населения Ширакской области в конце XX – начале XXI века (по результатам переписей РА 2001 и 2011 гг.) 62

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Тадевосян А. Е., Мурадян Н. О.**
Менторство как путь к самореализации 74

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Задоян А. М.**
Педагогические технологии развития компонентов критического мышления студентов 82

МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ

- Манукян В. Ф., Никогосян Г. С., Оганесян А. А.**
О некоторых нестандартных задачах гармонического движения 95
- Маргарян Л. М.**
Вычисление определителей и применение компьютерного пакета MAPLE 105
- Мутафян М. Н., Шагоян Г. С.**
Современные численные методы анализа статистических данных в школьном курсе 117
- Адамян Н. В.**
Шкалы оценивания научно-исследовательских и индивидуальных работ: развивающие прикладные навыки 126

Адамян Н. В.	
Образцы шкал оценивания конечных результатов практической работы студента	136
Габриелян А. С.	
Интегрированные уроки в контексте проектного обучения	147

CONTENT

PHILOLOGICAL SCIENCES

- Khachikyan G. V., Nahapetyan A. G.**
Features of Literary Acknowledgement in Gurgen Khanjyan Novel «Pandemic» 12
- Simonyan S. K.**
On Some Morphological Characteristics of Two-Component Verbal Phraseological Units in Modern Armenian and English 29
- Simonyan S. K.**
Non-Verbal Components in Modern Armenian and English Verb-Particle Constructions: Their Impact on the Meaning of the Construction 41
- Nersesyan A. G.**
Artistic Application of Satire Elements in Neil Simon's Plays 53

HISTORICAL SCIENCES

- Boyajyan A. C.**
The Movement of the Ethnic and Religious Composition of the Population of Shirak Region in Late XX Century - Beginning of XXI Century (According to the Results of RA 2001 and 2011 Censuses) 62

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

- Tadevosyan A. E., Muradyan N. H.**
Mentorship as a Path to Self-Actualization 74

PEDAGOGICAL SCIENCES

- Zadoyan A. M.**
Pedagogical Technologies for the Development of Students' Critical Thinking Components 82

TEACHING METHODOLOGIES

- Manukyan V. F., Nikoghosyan G. S., Hovhannisyan A. A.**
On Some Nonstandard Problems on Harmonic Motion 95
- Margaryan L. M.**
Calculation of Determinants and Application of the Computer Package MAPLE 105
- Mutafyan M. N., Shaghoyan G. S.**
Modern Numerical Methods of Analysis of Statistical Data in the School Course 117
- Adamyanyan N. V.**
Scale for Assessment of Applied Skills of Individual and Research Works of Students ... 126

Adamyán N. V.	
Sample Scale for Assessment of the Final Results of the Student's Practical Work	136
Gabrielyán A. S.	
Integrated Lessons in the Context of Project-Based Learning	147

**ԳԵՂԱՐՎԵՍՏԱԿԱՆ ՃԱՆԱԶՈՂՈՒԹՅԱՆ
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԳՈՒՐԳԵՆ ԽԱՆՁՅԱՆԻ
«ՀԱՄԱՎԱՐԱԿ» ՎԵՊՈՒՄ
Խաչիկյան Գ. Վ., Նահապետյան Ա. Գ.**

«Համավարակ» վեպում Գ. Խանջյանը համապատկերային վեպի գրական հնարանքով ներկայացրել է վերջին տասնամյակների Հայաստանյան իրականությունը: Վիպական իրադարձությունների կենտրոնում գլխավոր հերոսն է՝ Հարութը, որը անկախությունից առաջ գնացել էր ԱՄՆ և ահա վերադառնում է Երևան՝ հայրական տունը վաճառելու համար: Վեպում դրսևորվել է հեղինակի գրական վարպետությունը, դասական գրականության փորձը, մոգական ռեալիզմի որոշ սկզբունքներ: Կիրառվել է նաև էքզիստենցիալիստների նախասիրած սահմանային իրադրություններում հերոսի պահվածքի թեման:

Գրողը ժամանակակից հայ տարբեր խավերի մարդկանց տիպական կերպարներ ստեղծելու մեծ ու հաջողված փորձ ունի, որը կիրառում է այստեղ՝ օգտագործելով նաև ազգային խնդիրները բարձրաձայնելու հանդեպ հրապարակախոսական իր հակումը: Վեպի կերպարների և թեմատիկայի միջոցով նա բացահայտում է ժամանակի /1990-2020-ական թթ./ ազգային կյանքի ու հասարակական հետաքրքրությունների բնորոշ կողմերը: Գլխավոր հերոսի միջոցով արժարժվում են հայրենիքը լքելու և այնտեղ վերադառնալու խնդիրները, ինչպես նաև ազգային հոգևոր-նյութական արժեքները գնահատելով՝ երկրի շահերին նվիրված մնալու գերակա գաղափարը հայ մարդու համար:

Բանալի բառեր. Գուրգեն Խանջյան, Վահագն Գրիգորյան, գեղարվեստական ճանաչողություն, գրական ավանդույթներ, մոգական ռեալիզմ, էկզիստենցիալիզմ, համավարակ /քովիդ 19/, արտագաղթ, Արցախյան 44-օրյա պատերազմ, ազգային արժեքների գերակայություն:

Ներածություն: Ժամանակակից հայ գրականության ճանաչված գրողներից է Գուրգեն Խանջյանը: Նրա ստեղծագործությունների վերաբերյալ գրականագիտական հոդվածներով գիտական նյութերի ժողովածուներում ու գրական մամուլում հանդես են եկել գրականագետներ Ս. Սարինյանը, Դ. Գասպարյանը, Զ. Ավետիսյանը, Ս. Աբրահամյանը, Ս. Մարգարյանը, Դ. Համբարձումյանը, Գ. Խաչիկյանը, Վ. Փիլոյանը և ուրիշներ: Նրանց հոդվածներում ընդգծվել է գրողի ոճի ինքնատիպությունը և իրականությունը արդի գեղարվեստական տարբեր մեթոդների ու հնարքների օգտագործմամբ պատկերելու հեղինակի նախասիրությունը: 2022 թ. «Անտարես» հրատարակչության կողմից «21-րդ դար: Վեպ» մատենաշարով լույս է տեսել գրողի «Համավարակ» վերնագրով նոր վեպը: Այս հոդվածում վեպը վերլուծության ենք ենթարկել՝ գրականագիտության մի քանի մեթոդների որոշ սկզբունքները կիրառելով: Նման մոտեցումն ընդունելի է ժամանակակից տեսական գրականության մեջ [5,80]:

Հոդվածի նպատակն է բացահայտել վեպի ձևաբովանդակային առանձնահատկությունները: Մեր նպատակին հասնելու համար կարևորել ենք հետևյալ խնդիրները՝ երկի գեղարվեստական ձևի բաղադրիչներից ներկայացնել նախ դիպաշարի /սյուժե/ կառուցվածքը սեղմ կերպով՝ նկատի ունենալով այն հանգամանքը, որ ժամանակակից գրականագիտության մեջ դիպաշարը դիտարկվում է գրական երկի ձևի և բովանդակության միասնություն հանդիսացող բաղադրիչ [7,1145]: Այնուհետև /հոդվածի թեմայով պայմանավորված/ մեկնաբանել ենք վեպում կիրառված գեղարվեստական սկզբունքները /հատկապես մոգական ռեալիզմի, էկզիստենցիալիզմի հետ ունեցած առնչությունների շրջանակում/, թեմաները, գաղափարները, կերպարների բարոյահոգեբանական ու ազգային առանձնահատկությունները, մասնավորապես՝ գլխավոր հերոսի մեջ տեղի ունեցող փոփոխությունները:

«Համավարակ» վեպը պայմանականորեն կարելի է ասել, որ համապատկերային սկզբունքով ստեղծված երկ է, որի գեղարվեստական ճանաչողության սլաքն ուղղորդված է՝ հեղինակային հայացքի տակ վերցնելու նորանկախ Հայաստանի կյանքի վերջին տասնամյակների հանրային կեցության տարբեր կողմերը: Այդպիսի մոտեցմամբ պայմանավորված՝ վեպի գեղարվեստական համակարգում ժամանակակից հայ մարդկանց դիտանկյուններից վերանայվում է վերջին տասնամյակների ազգային կյանքում տեղի ունեցող

անցուղարձը: Այդ ամենը ներկայացվում է գլխավոր կերպարի՝ Երևանում ծնված, մեծացած, ճանաչված վիրաբույժի որդի Հարութի /Հարություն/, ինչպես նաև իր ընկերների ու իրեն հանդիպած մարդկանց հետ անձնական շփումների և դիտարկումների միջոցով: Հարութի ու նրա հետ շփվողների առնչությունները ուշագրավ են դառնում նրանով, որ նա անկախության տարիների նախօրեին հանգամանքների բերումով /անհատի համար խորհրդային իրականության սահմանափակ հնարավորությունների հետևանքով/ հեռացել էր հայրենիքից և հանգրվանել ԱՄՆ-ում: Հարագատների մահվանից հետո նա վերադառնում է Երևան, որ հայրական տունը վաճառի ու ետ վերադառնա: Համաճարակի՝ քովիդ 19-թագավարակի տարածման հետևանքով ինքն էլ վարակվում է և, ինչպես բժիշկն է արտահայտվում, իր ուժեղ գեների շնորհիվ հաղթահարում է հիվանդությունը: Նա բուժվելու շնորհիվ առողջանում է, սակայն երկրից դուրս գալու ճանապարհները փակվում են և չի կարողանում հետ վերադառնալ: Որոշում է շրջագայել հայրենիքում, լինել տեսարժան վայրերում: Արցախյան 44-օրյա պատերազմի ժամանակ զինվորական ընկերոջ հետ Արցախ է մեկնում հայրական մեքենայով՝ իր ընդունակությունների չափով օգտակար լինելու համար կոմիտիներին: Հայրենիքում ստացած տպավորությունների խորքային նստվածքի արդյունքում գլխավոր հերոսը որոշում է չվաճառել հայրական տունը, թերևս գերադասում է մնալ հայրենիքում:

Վեպի գեղարվեստական սկզբունքները, թեմաները, գաղափարները, կերպարները: Տեսականորեն հայտնի է, որ վեպի ժանրը ճկուն է և հաճախ հարմարվում է հեղինակի մտահղացմանը, նրա կողմից առաջարկված հնարքներին ու ստեղծագործական երևակայությանը, անհատական գրական փորձառությանը. նրանում գրողը օգտագործում է համաշխարհային և ազգային գրական ավանդույթները և այլն: Վերոհիշյալ հանգամանքը նկատի ունենալով՝ կարելի է նշել, որ «Համավարակում» Գ. Խանջյանը ձգտել է իրադարձությունները վեպի համապատկերում ներկայացնել գեղարվեստական հստակ կառույցի, գլխավոր կերպարի հայրենիքում մարդկանց հետ նրա ունեցած համոզիչ շփումների և առնչությունների միջոցով: Իրականության պատկերման լավագույն տարբերակը հեղինակը համարել է կիրառել կյանքն արտացոլելու տարբեր եղանակներ, այդ թվում՝ ռեալիզմի և ռոմանտիզմի գրական ավանդույթները, մոգական ռեալիզմի որոշ գրական հնարքները, իր

հերոսի գոյաբանական /էկզիստենցիալ/ ընկալումներն ու ըմբռնումները: Մոգական ռեալիզմի հետ եղած առնչությունների կապակցությամբ պետք է ասել, որ մտապատրանքների /հայուցինացիաներ/ ձևով հայրական տան մեջ իր մահացած հարազատների /տատիկ, պապիկ, մայր, հայր, քույր/ հոգիների հետ «հաղորդակցվելով»՝ ընթերցողին է ներկայացնում հերոսի մանկության, երիտասարդության շրջանների կենսակերպի ինչ-ինչ դրսևորումներ: Եվ ահա, հայրական տանը պատերի միջից ելնող հարազատների «ոգիները» դաժան ու անողոր ճշմարտություններ են բարձրաձայնում, մեղադրում նրան, որ երկրում անկախության առաջին տարիներին ստեղծված ծանր կացության պատճառով հեռացավ, պարզապես փախավ ԱՄՆ: Հարուրը փորձում է արդարացնել իրեն, երկրից հեռանալը. «-Ես իմ ճամփան այնտե՛ղ տեսա, ո՛չ այստեղ: -Մի խոսքով՝ փախար» [2, 20],- ավելացնում է հայրը: Հարուրը ընդգծում է, թե «չփախա, գնացի», սակայն նրա հակադարձումը համոզիչ չի հնչում հարազատների համար: Տատի ու պապի հոգիների հետ խոսելիս նրանք գուշակում են, որ Հարուրը իրենց մահվանից հետո եկել է տունը վաճառելու նպատակով: Հարուրը կրկին իրեն արդարացնելու համար ասում է. «Ախր ես էս երկրում չեմ ապրելու, թողնեմ՝ որ ի՞նչ...Մա ապրելու տեղ չի, ոնց որ ամեն պահի պայթելու պատրաստ ռումբի վրա ապրես» [2,22]: Երկրի ու ընտանիքի համար ծանր պահին հայրենիքից հեռանալու կապակցությամբ անողոր է իր մեղադրանքների մեջ նաև հայրը: Նա որդուն մեղադրում է պատերազմական վիճակում գտնվող երկրից փախչելու համար: Հարուրը պատասխանում է. «-Դա պատերազմ չէր, հատուկենտ բախումներ էին: Դու էլ առանձնապես կռիվ չես տվել, բժիշկ էիր , չէ՞»:

- Լկտի տղա, դու ինչ գիտես, թե ռազմաճակատում բժիշկ լինելն ինչ է» [3,25]: Հարուրը փորձում է հիմնավորել իր հեռացումը Խորհրդային Հայաստանի կարգերի կաշկանդումներից ազատվելու իր ցանկությամբ: «-Ես խաղաղասեր, ազատ մարդ էի, ես զզվում էի սովետներից, փախչելու հնար էի փնտրում, գտա...»

- Ազատության հետևում թաքնվելը հարմար է, լավ թաքստոց է» [3,25], - չի զիջում հայրը: Ուշագրավ է հարևան Կառլոսի հետ զրույցը, որի ընթացքում նա բացահայտվում է Հարուրի մեջ ԱՄՆ-ում ապրելու հետևանքով տեղի ունեցած որոշակի փոփոխությունը նրա աշխարհընկալումներում, ազգային ավանդույթի մասին պատկերացումներից փոքր-ինչ հեռացած լինելը: Օրինակ՝ երբ Կառլոսը հարցնում է Հարուրին, որ նա գոնե ծնողների մահվան կապակցությամբ

թաղումներին պետք է գար, վերջինս անմիջապես պատասխանում է. «Թաղումն էդքան կարևոր է» [3,11]: Հարուրը շատ չի խոսում իր ամերիկյան կյանքի ու այնտեղ իրականացրած գործարարության մասին, մյուսների հետ խոսք ու գրույցից իմացվում է, որ ԱՄՆ-ում ընտանիք չունի, բիզնեսի առնչությամբ ակնարկում է ծերանոց, վարսավիրանոց, խանութ և գործընկեր ունենալու մասին: Նա, ըստ էության, Երևան էր եկել հիմնականում հայրական տունը ծախելու և կրկին վերադառնալու մտադրությամբ: Բայց ահա իր նախկին ծանոթների, հարևանների, ողջ մնացած հարազատների, համակուրսեցիների, այլևայլ մարդկանց հետ շփումները նրա տրամադրությունների ու կողմնորոշումների մեջ որոշակի տեղաշարժեր են առաջ բերում: Այստեղ նկատենք, որ հայրենիքից հեռացած հայ մարդու ճակատագրի թեման շատ բարդ շերտեր ունի մեր հասարակության մեջ: Հայտնի է, որ տարբեր պատճառներով /տնտեսական, քաղաքական, բարոյահոգեբանական և այլն/ Հայաստանի Հանրապետությունից շատերն են հեռացել հատկապես վերջին տասնամյակների ընթացքում: Նրանց մասին իրարամերժ, գնացողներին և՛ դրվատող, և՛ քննադատող կարծիքներ են արտահայտվում հանրության մեջ: Վերջին տարիներին թեմային տարբեր դիտանկյուններից անդրադարձել են նաև հայ գրողները /Հ.Երանյան, Վ.Գրիգորյան և ուրիշներ/: Վեպի ժանրի շրջանակում թեմային կատարած անդրադարձի տեսանկյունից ինքնատիպ են և գեղարվեստական մակարդակով առանձնանում են, օրինակ, Վահագն Գրիգորյանի «Ոստանի վերջին ճամփորդությունը», «Ազատ հայր» վեպերը [1]: Գրողը, իր այս երկերում հայրենիքից հեռացած հայ տղամարդու գլխավոր կերպարներ ստեղծելով, նրանց մեջ ընդգծել է մի կողմից՝ կարոտախտի հիվանդագին զգացողությունները ազգայինի հետ հաղորդակցվելու նկատմամբ, մյուս կողմից՝ նրանցից մեկի տարերային արարքները, քանի որ ելք չէր գտել իր համար ստեղծված կացությունից: Այդպիսին են, փաստորեն, «Ոստանի վերջին ճամփորդությունը» վեպի գլխավոր հերոսի՝ Ոստանի հոգեբանության մեջ և արարքներում տեղի ունեցող դրսևորումները. այդ ամենի արդյունքում նա իր կյանքն ավարտում է Ռուսաստանի Դաշնության հեռավոր գյուղերից մեկում: Իսկ «Ազատ հայր» վեպում եվրոպական զարգացած երկրներից /պայմանականորեն Եվրոլանդ անվանված/ մեկում հայտնված Հայկազուն Ազատյանի կերպարը կերտելով՝ հեղինակը, չթաքցված հեզնանքով է պատկերել ազգայինից հեռացած և հարազատներին ու

հայրենիքին օտարացած, բայց բարեկեցիկ կյանքով ապրող հայ մարդու ճակատագիրը:

Անկարևոր չենք համարում նաև հայրենիքից հեռու ծնված /և ոչ թե կամովին հեռացած/ հայ մարդու ճակատագրի բարդությունը հասկանալու տեսանկյունից վկայակոչել անգլիագիր, հայկական ծագումով գրող Մայքլ Արլեն Կրտսերի հետևյալ դիտարկումը, որը նա արել է Երևանում հարցազրույցի ժամանակ. «Ամերիկայում լավ բաներ շատ կան, բայց այդ երկրում մարդը հաճախ քամուց քշվածների է նման: Դա տագնապալի զգացում է, մենակության զգացում, և, գուցե ինչ-որ տեղ, այդ զգացումը հաղթահարելու համար էր նաև, որ գրեցի «Ուղևորություն դեպի Արարատ-ը» [3, էջ152-153]: Ուշագրավ է նաև Վ.Պետրոսյանի «Հայկական էսքիզներ» էսսեի իրական հայ անձնավորություններից մեկի՝ բարեկեցիկ կյանքով ապրած, արդեն մահվան շեմին հասած բժիշկ Վահան Պասկալի խոստովանությունը. «Իմը վերջացավ,- ասում է,- կգնամ կնոջս մոտ /վերջինս մահացել էր- Գ. Խ./: -Հյուրանոցում անցավ կյանքս, որովհետև օտար երկիրը միշտ էլ հյուրանոց է՝ լավ կամ վատ, ի՞նչ նշանակություն ունի: Իսկ ապրելու համար մարդուն տուն է հարկավոր, ես ուշ հասկացա» [4, էջ 329-330]:

Գ. Խանջյանը Հարութի կերպարը ստեղծելիս նրան կանգնեցրել է այլ խնդիրների առաջ: Չի բացառվում, որ նա ևս, հայրենիքից մի քանի տասնամյակ հեռացած լինելով, ԱՄՆ-ում ապրելիս զգացել է վերոհիշյալ գրողների ու նրանց կերպարների արտահայտած ապրումները, մտածել նրանց պես, սակայն նրա ճակատագիրը վեպի հեղինակը այլ հունի մեջ է դնում՝ հարազատների մահվանից հետո հայրական տունը վաճառելու կապակցությամբ նրան բերելով Հայաստան:

Հարութի կերպարը լիարժեք ըմբռնելու և մեկնաբանելու համար, կարծում ենք, ճիշտ կլինի անդրադառնալ ժամանակակից մարդու բարոյահոգեբանական նկարագրի բնորոշ կողմերին, որոնք նկատել են խնդիրն ուսումնասիրող արդի մարդաբանական փիլիսոփայության ու հասարակագիտության բնագավառի որոշ մասնագետներ. «Արագացված աշխատանքային գործունեությունն ու զվարճությունները, գնալով ավելացող մակերեսային կապերն ու տարածությունները, որոնք պետք է հաղթահարել աշխատանք և հանգիստ որոնելու համար, մարդուն հաճախ հեռացնում են իր ներսը նայելու, հանրության մեջ, տվյալ միջավայրում սեփական ինքնության տեղը գիտակցելու հնարավորությունից» [6,176]: Նման իրավիճակը մարդու հոգեբանությունն ուսումնասիրող մասնագետներից մեկին մղել է նաև որոշակի

հետևություն կատարել. «Ահա հենց այսպիսի պայմաններում սրվում է սեփական ինքնությունը պահպանելու խնդիրը, որը մղում է դեպի սեփական էությունը վերադառնալ անշտապ խորհրդածությունների /մեղիտացիա/ կամ վերհուշերի միջոցով» [6,177]: Մեր կարծիքով Հարութը ԱՄՆ-ում այսպիսի բարոյահոգեբանական խնդրի առջև կարող էր կանգնած լինել: Եվ ահա վեպում ստեղծված գեղարվեստական տիրույթում աստիճանաբար բացահայտվում են նրա անհատական էության բարոյահոգեբանական առանձնահատկությունների ու ազգայինի հետ ունեցած կապերի խորքային առնչությունները:

Գլխավոր կերպարը համեմատաբար վճռականորեն էր տրամադրվել տունը վաճառելու նկատմամբ, քանի որ Երևան հասնելուց հետո առաջին իսկ օրերին կապվում է տան գնորդ գտնող բրոկեր Խաչատուրի հետ: Բայց ահա վեպի վերջին դրվագում նա փոխում է իր մտադրությունը և որոշում չվաճառել այն: Հայրենիքում մնալ-չմնալը խնդրի հարաբերական նշանակություն ունեցող լուծում էր, քանի որ նա, տունը պահպանելով, կարող էր և՛ մնալ այնտեղ, և՛ մեկնել ԱՄՆ, գնալ-գալ՝ ունենալով հայրենիքում կայուն հանգրվան:

Առաջին հայացքից անհավանական թվացող նման ավարտին հասնելու համար հեղինակը իրեն համեմատաբար բարդ արդիական, հայ մարդու անհատական-բարոյահոգեբանական, գաղափարական ու գեղագիտական , գեղարվեստական խնդիրներ լուծելու առաջ է կանգնեցրել: Մեր օրերում շատերիս է հայտնի, որ Հայաստանից, մանավանդ վերջին տասնամյակների ընթացքում, արտագաղթը բավականին մեծ թափ ստացավ, և երկրից հեռացողների քանակը շատացավ կտրուկ կերպով: Դրան նպաստեցին բազմաթիվ արտաքին ու ներքին քաղաքական ու տնտեսական հանգամանքներ: Այս ամենը ակնհայտ իրողություն է: Եվ ահա արձակագիրը ներկայացրել է քիչ հանդիպող մի դեպք. պատկերել է մարդկային բնավորություն, որը ծանր տարիներին հայրենիքից հեռացել էր, արտագաղթել ԱՄՆ, ուր քիչ թե շատ կարողացել էր արդեն ինքնահաստատվել՝ գործարարություն հանդես բերելով, և հետո վերադարձել հայրենիք: Վեպի վերջին դրվագում նա ներքուստ վճռում է մնալ հայրենիքում, համենայնդեպս որոշում է տունը չվաճառել: Կերպարի հոգեբանական բարդությունը այն էր, որ հեղինակը պետք է վեպի գեղարվեստական տիրույթում կարողանար համոզիչ դարձնել ընթերցողին Հարութի արարքը. չէ՛ որ այնքան էլ հաճախ չենք ականատես ու վկա լինում նման դեպքերի: Հերոսի նման քայլը, հեղինակի համար ցանկալի լինելով հանդերձ,

պետք է պատկերվեր հիմնավոր կերպով: Գրականության մեջ գեղարվեստորեն կերտվում են ոչ միայն տիպական բնավորություններ, այլև անհատական հատկանիշներով առանձնացող կերպարներ, որոնց մեջ հեղինակը տեսնում է իրեն հետաքրքրող հասարակական, ազգային, բարոյահոգեբանական ու ինքնատիպ մարդկային որակներ ունեցող անհատների, ովքեր վեպում իրեն հուզող ու մտահոգող գաղափարագեղագիտական խնդիրների տեսանկյունից կարևոր են: «Համավարակ» վեպում Հարությունը այդպիսի գեղարվեստական ու մարդկային դերակատարությամբ է հանդես գալիս:

Այս տեսանկյունից հայրական տունը չվաճառելու վճիռ կայացնելու գործում հեղինակը հերոսի մեջ նախ, թերևս, կարևորել է ներքին հոգևոր /գիտակցված կամ իր մեջ բնագործն ապրող/ կապը մահացած հարազատների հետ: Սրան անհրաժեշտ է անդրադառնալ, քանի որ այն կարևոր է հերոսի ներաշխարհում դրսևորված գործարար ամերիկացիներին՝ պրագմատիկ մարդկանց հատուկ հոգեբանության տիրույթում տեղաշարժերը բացահայտելու համար: Ինչ խոսք, մանկության ու պատանեկության շրջանում հարազատների, ուսանողական ընկերների հետ նախկինում ունեցած ջերմ շփումների շնորհիվ Հարության մեջ ձևավորված ներքին բարոյահոգեբանական հիմքը իր հերթին նպաստում է տունը չվաճառելու որոշում կայացնելուն: Այս առումով ուշագրավ է առաջին իսկ գիշերը իր հարազատների ոգիների հետ զրուցելու գեղարվեստական հնարքի ընթացքում հերոսի հետևյալ ինքնավերլուծության հիման վրա կատարած իրատեսական հետևությունը. «Ուղեղս շատ է գրգռված, տենդի պես է,- մտածում էր Հարությունը՝ ճակատը տրորելով: -Իմ միջից են դուրս գալիս, իհարկե, հո իսկապես պատերի մեջ չե՞ն, իմ մեջ են. տարօրինակ է, որ կարող եմ կասկածել սրան: Տան պահապան ոգիներ, էլ ոնց կլինեն... Ծիծաղելի է: Բայց ի՞նչ է ստացվում, տան ոգիներն իմ գլխի մեջ են...Սա էլ է տարօրինակ» [2,24]: Հարազատների ոգիների հետ նման հաղորդակցման տարօրինակությունը Հարությունը իբրև իրատես մարդ, հեղինակի մեկնաբանությամբ ավելի է փորձում հիմնավորել՝ վերհիշելով Ամերիկայում իր կենսակերպն ու հարազատների հետ հեռվից հեռախոսով կապվելու թռուցիկ առիթները, որոնք աստիճանաբար դադարում են: Սակայն, վերադառնալով մանկությունից հարազատ քաղաքը, ընկերների ու ողջ մնացած հարազատների միջավայրը, նա որոշակի ճշգրտումներ է կատարում իր հոգեաշխարհում:

Մեր կարծիքով այստեղ՝ նրա ներաշխարհում, գործել է նաև տան, հարազատների արքետիպային պատկերացումների ակտիվանալու գործոնը, որը հեղինակը գեղարվեստորեն ներկայացնում է մոզական ռեալիզմի որոշ սկզբունքների կիրառմամբ: Հետևաբար հարկավոր է պարզել, թե ինչպիսի հանգամանքներում դա կարող էր տեղի ունենալ: Կարծում ենք՝ Գ. Խանջյանը իր առջև դրած բարդ գաղափարագեղարվեստական խնդիրը փորձել է լուծել վեպի դիպաշարի տիրություն: Հարուրին նա բերում է ԱՄՆ-ից՝ բավականին համոզիչ նախադրյալներ ներկայացնելով: Հայրական տունը ծախելու ցանկությունը ևս իրատեսական է ներկայացված, և ահա վեպում նախկին ծանոթներին, թաղի ու համակուրսեցի ընկերներին հանդիպելու, ազգային կյանքի ու կենցաղի մեջ նորից հայտնվելու, երևանյան ու Հայաստանի տարբեր շրջաններում շրջագայելու, համաճարակի պատճառով վարակվելու և այն հաղթահարելու հանգամանքները աստիճանաբար նրա մեջ հայրենիքի հանդեպ որոշակի հոգեբանական վերախմաստավորումներ են առաջ բերում: Առողջանալուց հետո ցանկություն է առաջ գալիս շրջագայել հայրենի երկրի տարբեր մարզերում, ուր մինչ այդ Երևանում ապրելիս չէր եղել: Գալով Գյումրի՝ այստեղ գյումրիական ինքնատիպ ուտեստ է ճաշակում /«քյալլա»/, Արագածի լանջերին ապրող եզդիների մոտ խաշ է վայելում և այլն:

Հերոսն առնչվում է նաև մեր իրականության արատավոր կողմերին: Առանց կաշառք տալու զրասենյակային աշխատակցուհուն հնարավոր չի լինում տունը արագ կերպով իր անունով սեփականաշնորհել, որ կարողանար այն վաճառքի հանել: Գյուղի հարազատների հետ շփվելիս պարզվում է, որ մեծահասակ փորձառու մանկավարժին /իր մորաքրոջ ամուսնուն՝ Արծրունին, որը երկար տարիներ ուսուցիչ է աշխատել/ տարիքի բերումով ազատում են աշխատանքից, ընդունում երիտասարդ, անփորձ մասնագետի /վերջինս գյուղի համայնքապետի բարեկամն էր/, ինչը խոր վրդովմունք է առաջ բերում աշխատանքային մեծ փորձ ունեցող մանկավարժի մեջ: Վերջինս քննադատաբար է անդրադառնում անկախության շրջանում ի հայտ եկած նորանոր հակասություններին, արատավոր իրողությունների դրսևորումներին. «Դիլետանտությամբ, մանիպուլյացիաներով նոր Հայաստան են կառուցում: Սովետներին էլ դարձրել են քավության նոխազ, սովետների կառուցած երկրում ապրում են ու նրան էլ մշտապես բամբասում» [2,130]: Արծրունը Հարուրի հետ զրուցելիս իր դիտարկումների տեսանկյունից այլ ճշմարտություններ էլ է

բարձրաձայնում՝ դժգոհելով ընդհանրապես անկախության շրջանի մեր իրականության մեջ կապիտալիզմի բերած արատավոր կողմերից: Հարուրը Արծրունի դիտարկումները կապիտալիզմի մասին թեև չափազանցություն է համարում, սակայն Արծրունը համոզված է, որ ինքը ճիշտ է. «Եվ ամենասուկալին այն է,- ասում է նա,- որ ինչ կատարվում է՝ մարդու մարդ լինելու հաշվին է կատարվում, փչանում է այսօրվա մարդը, փչացնում են նրան, նեղմիտ, եսակենտրոն, անհոգի սպառող են դարձնում, ուղղորդելի ռոբոտ» [2, 129-130]:

Կարևոր գեղարվեստական ճանաչողական նշանակություն ունեն նաև որոշ ընդհարումները երևանյան ընկերների, նախկին համակուրսեցիների հետ, որոնք, այնուամենայնիվ, մեղադրում են նրան՝ ծնողներին ծեր հասակում լքելով հայրենիքից հեռանալու համար: Այդ ամենն ի վերջո նրան մղում է շփվել և մի անգամ ևս ճանաչել հայրենիքի առօրյա իրականությունը, երևանյան միջավայրն իր տարբեր կողմերով, մարդկանց տնտեսական-կենցաղային ծանր կացությունը, ինչը, օրինակ, որոշ կանանց մղում է իրենց ու զավակի գոյությունը պահպանելու համար զբաղվել մարմնավաճառությամբ: Նրանցիցի մեկի հետ կենակցում է նաև Հարուրը: Նրա այդպիսի վարքագծի պատկերամբ հեղինակը, ինչ խոսք, նաև գեղագիտական, ճանաչողական նշանակություն ունեցող խնդիրներ էր լուծում՝ ցանկանալով իր վեպի հերոսին ներկայացնել անկախության տարիներին հայաստանյան իրականության մեջ կատարված տարբեր կարգի փոփոխությունների հետ շփումների մեջ մտցնելով, որոնք տեղի էին ունեցել նրա բացակայության ընթացքում:

Իր հերոսին պատկերելով հայրենիքի տարբեր տարածաշրջանների, հասարակական տարբեր շերտերի ու պարզապես իրենց անհատական ճակատագրով նաև առանձնացող մարդկանց հետ՝ գրողը իր առջև նպատակ չի դրել նրա միջոցով բացահայտել մեր վերջին տասնամյակների իրականության մեջ տեղի ունեցած իրողությունների խորքային բազմազան պատճառներն ու դրսևորումները, սոցիալական տարբեր շերտերի ներկայացուցիչների տիպական բնավորությունների կերտմամբ և այլն: Հարուրն հայաստանյան իրականությունը ճանաչում է իր միջավայրի, իրական, կենցաղային մակարդակում, ինչպես նաև երևանյան ընկերների ու Հայաստանի տարբեր վայրերում առանձին, մասնավոր զբաղմունք ունեցող մարդկանց հետ կարճատև շփումների միջոցով: Առօրյա, կենցաղային օբյեկտիվ ու սուբյեկտիվ ընկալումների ու զանազան քննարկումների արդյունքում են նա և իր ընկերներն իրենց

դժգոհությունն արտահայտում նորօրյա իշխանության, վարչապետի չբավարարող գործունեության, հեղափոխությունից ունեցած սպասելիքները չարդարացնելու պատճառով:

Այս ամենով հանդերձ՝ Հարութն իր շրջագայության ընթացքում լինում է նաև պատմաճարտարապետական հուշարձանների վայրերում՝ Ամբերդում, Խոր Վիրապում, Երերույքում, վերհիշում մեր պատմական ացյալի հպարտությունն առաջ բերող թագավորությունների պատմական ժամանակաշրջանները, որոնք արթնացնում են անցյալի ու ներկայի միջև կապերի մասին պատկերացումներ, որոնց հոգեբանական ազդեցությունն ու դերակատարությունը տարբեր սերունդների խորաթափանց ներկայացուցիչները չեն կարող շրջանցել: Ազգայինի հետ կապում է ոչ միայն ներկան իր վայրիվերո, տաք ու պաղ տրոփներով, այլև անցյալը՝ իր մասին հիշեցնելով: Իսկ եթե հիշում ես անցյալի քո նախնիներին, նշանակում է արյան կապը հոգևոր տիրույթում գործում է և շարունակում պահել իր մոգական ձգողական դաշտում, կապում հայրենիքի ներկայի ու մշակույթի հետ, ազգային ինքնության գիտակցության հետ: Եվ այս տեսանկյունից երևի թե ամենևին էլ պատահական չէ, որ Հարութը ԱՄՆ-ում անցկացրած իր վերջին տասնամյակների կյանքի մասին մանրամասներ չի պատմում, չի անդրադառնում՝ սահմանափակվելով կցկտուր մի երկու տեղեկությունով իր ոչ մեծ գործարարական ձեռնարկի մասին: Իսկ նման քչախոսության պատճառն այն է, որ նա իր անցյալով ու արմատներով, հիշողության կանչով, հարազատական զգացողություններով կապված չէր այդ երկրի հետ:

Իսկ ահա Խոր Վիրապ այցելելով՝ նա հետաքրքրվում է տեղավայրի պատմական անցյալով, մ.թ.ա. 180-160 թթ. հիմնված Արտաշատ քաղաքով: Հանրագիտարանային տեղեկությունները ևս որոշակի ոգևորություն և հպարտության զգացումներ են առաջ բերում հայրենիքն ավելի խորքով ճանաչելու ցանկություն ունեցող, տարիքով արդեն վաթսունին մոտեցող Հարութի մեջ:

Ուշագրավ էր նաև Արագածի լանջերին Ամբերդ պատմական ամրոց և Աղցք բնակավայրը կատարած այցելությունը: Համացանցային տեղեկությունները կրկին օգնում են նրան ավելի լավ ճանաչելու հայրենիքի պատմական անցյալը, որի մասին հիշեցնում էին պահպանված նյութական մասունքները: Նույնիսկ հանրագիտարանային սեղմ, բայց խորիմաստ տեղեկությունները Աղցքում պահպանված հայ Արշակունի և նույնիսկ Արտաշեսյան թագավորների

գերեզմաններից հանված ոսկորների պահպանման մասին նրա համար ուշագրավ էին: Դրանք Շապուհ արքան է ցանկացել Պարսկաստան տանել, «որովհետև ըստ իրենց հավատալիքների՝ հայոց արքաների ոսկորների հետ իրենց աշխարհ կտեղափոխվելին նաև նրանց փառքը, բախտն ու քաջությունը» [2, էջ 176]: Եվ ահա խիզախ, հայրենասեր հայոց սպարապետ Վասակ Մամիկոնյանը իր զորքով ջախջախում է Շապուհի ուղարկած զորքին և փրկում հայ արքաների մասունքները կողոպուտից: Անշուշտ, ազգային ու բարոյական հպարտության զգացումներ են առաջ բերում նման պատմական իրողությունները, որոնց հետ հեղինակը հաղորդակից է դարձնում իր հայրենիքի պատմական անցյալը մոտիկից ճանաչել ցանկացող Հարութին: Հետաքրքիր է, որ հեղինակն այս դրվագում օգտագործել է նաև Արագած անվան առաջացման մասին քիչ հայտնի մի ավանդություն, որի համաձայն՝ մեր չքնաղ լեռան անունն առաջացել է Արայի և Շամիրամի մասին պատմվող առասպելից: Երբ Ասորեստանից իբրև թե Արան հեռացել է, նրան սիրահարված Շամիրամը, նրա հետևից վազելով, գոչել է՝ Արա, կա՛ց, այստեղից էլ առաջացել է Արագած լեռան անունը: Այդ առասպելի հետ առնչությունը, անշուշտ, ուրույն հմայք է հաղորդում լեռան անվանը և այն կապում հնագույն ազգային պատմության այդ շրջանը յուրովի գեղեցկացրած ժողովրդական ավանդությանը:

Ուշագրավ է նաև Երեբույքի տաճար կատարած այցելությունը, որը հարստացնում է ևս համակարգչային տեղեկություններով ու հատկապես իր մտորումներով. «Մտածում էր՝ էս ի՞նչ զարմանահրաշ տեղում եմ նստած, չորսբուրս հայրենիք է՝ փշալարերից այն կողմ, փշալարերից այս կողմ, գեղեցկուհի Երեբույքը, նրա տակին՝ էլի հայրենիք՝ մի քանի շերտանոց: Ամեն կողմից: Միայն երկինքն է ազատ հայրենիքից, այն էլ ի՞նչ իմանաս, թե ինչ անտեսանելի ոգիներ են գուցե սավառնում գլխավերևում...»

Զարմանալի էր այս խորհրդավոր զգացողությունը, որ մտել էր Հարութի մեջ ու միստիկ սարսուռով էր ներծծել նրան, Հարութն իրեն էլ էր այս ամենի մաս զգում...» [2, 158-159]:

Ահա այսպես Հարութի էքզիստենցիալ, գոյաբանական զգացողություններն ու աշխարհընկալումը աստիճանաբար հարստանում են նաև հայրենիքի պատմական անցյալի ու ներկայի մասին մտորումներով: Հայրենիքի ընկալումը նրա մեջ ավելի ու ավելի առարկայական է դառնում, նրա իր մեջ պարփակված անհատականությունը լցվում է հայրենիքի ներկայով ու անցյալով, նրա

ներաշխարհը հարստացնում մշակութաստեղծ իր արյունակիցների ստեղծած գեղագիտական աշխարհընկալումներով ու գեղեցիկի մարմնավորում հանդիսացող ճարտարապետական արժեքներով ու բնությամբ: Այսպես ահա հեղինակը աստիճանաբար ավելի ու ավելի է որոշակիացնում հայրենիքի ներկայությունը նրա ներաշխարհում:

Հայրենիքի հետ փոխկապվածությունն ավելի է ամրանում 2020 թվականի սեպտեմբերին սկսված Արցախյան չավարտված, այս անգամ 44 օր տևած պատերազմին ընկերների հետ մասնակցելու շնորհիվ: Հարութն արդեն ենթագիտակցորեն ու գործնականում ընկերների, որոշ հարազատների, Հայաստանում շրջագայություններից ստացած տպավորությունների ազդեցության տակ իրեն զգում էր հայրենիքի որոշակի մասնիկը: Ուստի առանց ավելորդ գեղումների նա համաձայնվում է իր մեքենայով ընկերների հետ մեկնել Արցախ և մասնակցել կոնվերսին՝ ինչպես և ինչ չափով որ կարողանա օգտակար լինելու գիտակցությամբ: Ռմբակոծությունների տակ ընկնելով, կորցնելով ընկերներից մեկին՝ նա վիրավոր վիճակում կարողանում է փրկել ռմբակոծությունից ծանր վերք ստացած երիտասարդ զինվոր Նարեկի կյանքը: Բժշկական օգնություն ստանալու շնորհիվ Գորիսում և Երևանում նրանք ապաքինվում են: 44-օրյա պատերազմի մասին պատկերացումը հեղինակը այդ միջադեպից բացի ներկայացնում է նաև հիվանդանոցային վիրավորների դատողությունների միջոցով: Երիտասարդ Նարեկը բացահայտում էր այն ողջամիտ պատկերացումը, որ պետք է կռվել հայրենիքը պաշտպանելու համար: Հարութին պատմելով իր մասին՝ նա ասում է. «Վերջին անգամ պապան զանգեց, դեռ վրանների մեջ էինք, առաջ գնալու հրամանի էինք սպասում, ասեց՝ տղա ջան, քեզ լավ նայի, չեմ ասում՝ կռվից խուսափի, բայց իզուր չցցվես թիթիզավարի: Խեղճ հերս, ուրիշ տղա չունի, ես եմ, ես ու երկու քույրերս, բայց իրանք ամուսնացած են: Ռուսաստանում են իրանց ընտանիքներով, ասում էին՝ արի մեր մոտ, էստեղ անվտանգ ա, բայց ես գնամ, էն մյուսը գնա, բա երկի՞րը, հո՞ղը, բա հերս ու մե՞րս, բա մեր տունը...» [2, 235]:

Ծանր վիրավորված մեծահասակ Մուշեղը հիվանդանոցում յուրովի է ամփոփ կերպով գնահատում իրավիճակը. «Մեր ջահելներն առյուծի պես էին կռվում, մենք պարտվողը չէինք՝ եթե մեջքներս պինդ լինեք, այլ ոչ թե էս անկազմակերպ, ապաշնորհ, դավաճան հրամանատարությունը...Մա մեզ խրատ, որ իշխանատենչ, անպատասխանատու արկածախնդիրներին երկիր չվստահենք երբևէ...» [2, 244]: Եվ այս

ամենից հետո է, որ Հարութը իր տան վաճառքով զբաղվող Խաչատուրի հետ հեռախոսով խոսելիս ասում է, որ իր տունը չի վաճառելու: Հեղինակը Հարութի հետագա անելիքների մասին ակնարկներ չի անում: Այսքանով վեպի թեման սպառված է համարում: Այն «Համավարակ» վերնագրելով՝ Գ.Խանջյանը, ըստ էության, ստեղծել է արդիական թեմաներ արծարծող, համապատկերային, նկարագրական բնույթի, հիմնականում մերօրյա հայաստանյան ու արցախյան 44-օրյա պատերազմին արձագանքող վեպ, թեև պատերազմն իր պատճառներով ու ընդգրկումներով, ցավոք, ամբողջության մեջ տեսանելի չի դարձրել:

Եզրակացություն:

1. «Համավարակ» վեպում Գ.Խանջյանը համապատկերային վեպի գրական հնարանքով ներկայացրել է վերջին տասնամյակների Հայաստանյան իրականությունը՝ վեպի գլխավոր հերոսի՝ Հարութի կերպարն իր ուշադրության կենտրոնում պահելու և ժամանակակից կյանքի տարբեր ոլորտներն ու թեմաներն այս կամ այն չափով արծարծելու միջոցով:
2. Գլխավոր հերոսին պատկերելիս հեղինակն օգտագործել է գեղարվեստական իր վարպետությունը, դասական գրականության փորձը, մոգական ռեալիզմի որոշ սկզբունքները. հիշենք տան պատերից դուրս եկած հարազատների ոգիների հետ զրուցելու, բանավիճելու դրվագը: Հարութը գիտակցում է, որ նրանք իր ներաշխարհում նստած պատկերացումների հետևանք են, որոնք դրանով իսկ իրենց անտեսանելի դերակատարությունն են ունենում նրա հետագա պահվածքի ու տունը չվաճառելու որոշում կայացնելու կապակցությամբ և հանդես են գալիս մինչև վեպի վերջին էջում:
3. Վեպում կիրառվել է նաև էկզիստենցիալիստների նախասիրած սահմանային իրադրություններում հերոսի պահվածքի թեման: Պատերազմում հայտնվելով մահվան դեմ հանդիման՝ Հարութին չի լքում մարդուն օգնելու պատասխանատվության զգացումը:
4. Գրողը ժամանակակից հայ տարբեր խավերի մարդկանց տիպական կերպարներ ստեղծելու մեծ ու հաջողված փորձ ունի, որը կիրառում է նաև այստեղ, օգտագործում է ազգային-հասարակական խնդիրները բարձրաձայնելու հանդեպ իր հրապարակախոսական ջիղը: Այդ ամենի կենտրոնում հանդես եկող գլխավոր հերոսի վարքագծով արծարծում է հայրենիքը լքելու և այնտեղ վերադառնալու հետ կապված ցավոտ խնդիրները,

ինչպես նաև կարևորում, ազգային արժեքները գնահատելով, երկրի շահերին նվիրված մնալու գերակա գաղափարը հայ մարդու համար:

5. Հեղինակը վեպում, ըստ էության, անդրադարձել է ժամանակակից գրականության մեջ արժարժվող և համաշխարհային նշանակություն ունեցող խնդրի: Մարդը մի դեպքում, ժխտելով ազգայինը, հեռանում է դեպի աշխարհաքաղաքացիության և համաշխարհային արժեքների կողմը, մի այլ դեպքում հակվում է հակադարձ՝ դեպի իր ազգային ակունքների կողմը:
6. «Համավարակ» վեպը արդի հայ գրականության ճանաչված ներկայացուցիչ Գուրգեն Խանջյանի արձակում նոր ձեռքբերում կարելի է համարել:

ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПОЗНАНИЯ В РОМАНЕ ГУРГЕНА ХАНДЖЯНА «ЭПИДЕМИЯ»

Хачикян Г. В., Нагапетян А. Г.

В панорамном романе «Эпидемия» Г. Ханджян литературным приемом представил армянскую действительность последних десятилетий. В центре эпических событий находится главный герой Арут, который уехал в США до независимости, а теперь возвращается в Ереван, чтобы продать отцовский дом. В романе проявились литературное мастерство автора, опыт классической литературы, некоторые принципы магического реализма. Также была использована излюбленная экзистенциалистами тема поведения героя в экстремальных ситуациях.

Писатель имеет большой и успешный опыт создания типичных образов современных армян разных характеров и сословий, который он применяет здесь, используя также свою публицистическую склонность к поднятию национальных вопросов. Через персонажей и темы романа он раскрывает типичные стороны национальной жизни и общественных интересов того времени /1990-2020-е гг./. Через главного героя обсуждаются проблемы ухода с Родины и возвращения обратно, а также высшая идея для армянского человека-остаться преданным интересам страны, ценить национальные духовные и материальные ценности.

Ключевые слова: Гурген Ханджян, Ваагн Григорян, художественное познание, литературные традиции, магический реализм, экзистен-

циализм, эпидемия /covid 19/, 44-дневная Арцахская война, превосходство национальных ценностей.

FEATURES OF LITERARY ACKNOWLEDGEMENT IN GURGEN

KHANJYAN NOVEL «PANDEMIC»

Khachikyan G. V., Nahapetyan A. G.

In panoramic novel «Pandemic» G. Khanjyan by means of literary way presented the Armenian reality of the last decades. At the center of the epic events is the main hero Harut, who left for the United States before independence and now returns to Yerevan to sell his father's house. The literary skill of the author, the experience of classical literature and some principles of magical realism were manifested in the novel. The theme of the hero's behavior in extreme situations, which is preferred by existentialists, was also used.

The writer has a great and successful experience in creating typical modern Armenians of different characters and classes, which he uses here, also using his journalistic inclination to raise national issues. Through the characters and themes of the novel, he reveals typical aspects of national life and public interests of that time /1990-2020/. Through the main hero, the problems of leaving the homeland and returning back are discussed, as well as the highest idea for an Armenian person to remain devoted to the interests of the country, to appreciate national spiritual and material values.

Keywords: Gurgen Khanjyan, Vahagn Grigoryan, artistic knowledge, literary traditions, magical realism, existentialism, pandemic /covid 19/, 44-day Artsakh war, superiority of national values.

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Գրիգորյան Վ. Ոստանի վերջին ճամփորդությունը: Վիպակ, վեպ: Երևան: «Նաիրի»: 2009: 372 էջ:
2. Խանջյան Գ. Համավարակ: Վեպ: Երևան: «Անտարես»: 2022: 256 էջ:
3. Հարցազրույց Մայքլ Արլեն Կրստերի հետ: «Նորք»: Երևան: 1989: Թիվ 5: էջ152-153:
4. Պետրոսյան Վ. Ընտիր երկեր, երկու հատորով, հ.1: Երևան: «Սովետ.գրող»: 1983: 624 էջ:

5. Քալանթարյան Ժ. Քննադատությունն իբրև գործնական գրականագիտություն: ԵՊՀ հրատ.: Ե.: 2017: 290 էջ:
6. Марков Б. В. Культура повседневности: Учебное пособие. СПб: Питер. 2008. 352 с.
7. Литературная энциклопедия терминов и понятий. Глав. ред. и составитель А. Н. Николюкин. М. «Интелвак». 2001. 1600 с.

Տեղեկություններ հեղինակների մասին

Խաչիկյան Գ. Վ. – բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
Շիրակի պետական համալսարան
Էլ. փոստ՝ gagikkhachikyan@gmail.com

Նահապետյան Ա. Գ. – բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
Շիրակի պետական համալսարան
Էլ. փոստ՝ hayk555222@mail.ru

Ստացվել է խմբագրություն՝ 05.09.2023
Գրախոսվել է՝ 28.11.2023

**ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՀԱՅԵՐԵՆԻ ԵՎ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ԵՐԿԲԱՂԱԴՐԻՉ
ԲԱՅԱԿԱՆ ԴԱՐՉՎԱԾՔՆԵՐԻ ՁԵՎԱԲԱՆԱԿԱՆ ՈՐՈՇ
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ
Միմոնյան Ս. Կ.**

Բայական դարձվածքները կարևոր դեր ունեն յուրաքանչյուր լեզվում: Դրանք հնարավորություն են տալիս խոսողներին արտահայտելու տարբեր իմաստներ և իմաստային նրբերանգներ: Բայական դարձվածքների ուսումնասիրությունը կարևոր է համեմատվող լեզուների ձևաբանական առանձնահատկությունների և լեզվական կառուցվածքի բացահայտման համար:

Խոսքում գործածվելիս երկբաղադրիչ բայական դարձվածքի բայական բաղադրիչը փոփոխվում է՝ ստանալով բային հատուկ քերականական կարգեր, իսկ ոչ բայական բաղադրիչը ունի որոշակի քերականական ձևավորվածություն, և բայական բաղադրիչից բացի՝ որևէ տարրի փոփոխություն հիմնականում հանգեցնում է երկբաղադրիչ բայական դարձվածքի իմաստի վերացմանը: Ուստի երկբաղադրիչ բայական դարձվածքի իմաստային կայունության երաշխիքը դրա կառուցվածքային կայունությունն է:

Բայական դարձվածքներով հարուստ են թե՛ հայերենը և թե՛ անգլերենը. *ձեռքերը լվանալ* «չխառնվել որևէ գործի», *վրա բերել* «ավելացնել», *դուրս տալ* «հիմար-հիմար խոսել», *խելքը կտրել* «հասկանալ, գիտակցել», *bring up բառացի* «բերել վերև», իմաստը՝ «դաստիարակել, մեծացնել», *break away բառացի* «կտրել մի կողմ», իմաստը՝ «փախչել», *sing low բառացի* «ցածր երգել», իմաստը՝ «իրեն զուսպ պահել», *screw around բառացի* «շուրջը պտտվել», իմաստը՝ «անիմաստ գործով զբաղվել»:

Հոդվածում ուսումնասիրվել են արդի հայերենի և անգլերենի դարձվածային իմաստ ունեցող բայական հարադրություններում կամ երկբաղադրիչ բայական դարձվածքներում հոդի, թվի և ժխտման

արտահայտման ձևաբանական միջոցները և դրանց հնարավոր ազդեցությունները իմաստի արտահայտման վրա:

Հայերենում և անգլերենում երկբաղադրիչ բայական դարձվածքներում թիվն արտահայտվում է համադրական կազմություններով: Հայերենում հոդը կցվում է ոչ բայական բաղադրիչին, իսկ անգլերենում այն դրվում է անջատ: Անգլերենում ժխտումը արտահայտվում է վերլուծական կազմություններով, իսկ հայերենում և՛ համադրական, և՛ վերլուծական կառուցվածքների միջոցով:

Բանալի բառեր. երկբաղադրիչ բայական դարձվածք, բայական բաղադրիչ, ոչ բայական բաղադրիչ, ժխտական, հոդ, թիվ, դարձվածային իմաստ:

Ներածություն: Բայական հարադրությունների ուսումնասիրությունը միշտ էլ արդիական է:

Վերլուծական կառուցվածքի բայերի հարցին անդրադարձել են Վ. Առաքելյանը, Ա. Խաչատրյանը և Ս. Էլոյանը «Ժամանակակից հայոց լեզու» գրքում: Լեզվաբանները վերլուծական կառուցվածքի բայերը, ըստ բայական հարադրության իմաստի մեջ բաղադրիչների ունեցած դերի, բաժանում են երկու խմբի.

- առաջին խմբի կազմությունների բաղադրիչները տարբեր չափերով մասնակցում են ընդհանուր իմաստի ձևավորմանը, ինչպես՝ գերի դառնալ, հով անել, արև անել, լաց լինել, կոհիլ տալ,
- երկրորդ խմբի կազմությունների բաղադրիչները իրենց բառային իմաստները չեն ներմուծում կազմության ընդհանուր իմաստի մեջ, այլ արտահայտում են փոխաբերական կամ անթարգմանելի դարձվածքի (իդիոմի) իմաստ: Հեղինակները այս խմբի կազմությունները անվանում են դարձվածքային հարադրական բայեր՝ դրանք համարելով դարձվածային միավորներ [2, 272]:

Ըստ Ալ. Մարգարյանի՝ դարձվածային իմաստ ունեցող բայական հարադրություններում ոչ բայական և բայական բաղադրիչը միասին «առանձնահատուկ իմաստային նշանակություն են արտահայտում և մտքի արտահայտման պատկերավոր ձևեր են» [5, 225]:

Պ. Բեդիրյանը «ամենից սայթաքունը» համարում է բայական դարձվածքների և հարադիր բայերի սահմանագիծը որոշելը, քանի որ դրանք հաճախ են շփոթում իրար հետ: Կառուցվածքային առումով դրանք նման են, քանի որ ունեն անջատ գրություն [3, 28-29]:

Ալ. Մարգարյանը նշում է, որ համադրական բայերը ձույլ ձևեր/կազմություններ են և, որպես այդպիսիք, գործողության իմաստը պատկերավոր ձևով չեն արտահայտում: Մինչդեռ դարձվածային իմաստ ունեցող հարադրավոր բայերը գործողության իմաստը արտահայտում են նկարագրական ու պատկերավոր ձևով [5, 228]:

Պ. Մըքքոինսը անգլերենի դարձվածային բայերի 2 տեսակ է առանձնացնում.

- «Սառած» բայեր-այս խմբում Մըքքոինսը ներառում է այն կազմությունները, որոնք առանց ոչ բայական բաղադրիչի այլ իմաստ ունեն, ինչպես՝ *break up the audience* «ստիպել հանդիսատեսին ծիծաղել», *burn out the teacher* «ուսուցչին հոգնեցնել, ուժասպառ անել»:
- Բաղադրյալ բայեր-այս կազմություններում հարադիրը ոչ թե՛ փոխում է բայի իմաստը, այլ դրան կերպ է հաղորդում, ինչպես՝ *drink up the milk* «կաթը խմել վերջացնել», *wipe down the countertop* «լավ սրբել սեղանի երեսը» [12, 253]:

Ի. Առնոլդը երկբաղադրիչ բայական հարադրությունները անվանում է *բայական արտահայտություններ* և նշում է, որ դրանց մի մասը, ինչպիսիք են՝ *give up* «հանձնվել», *leave off* «դադարել, դադարեցնել», պետք է ավելի մանրամասն ուսումնասիրվեն դարձվածաբանության շրջանակներում [7, 120]: Առնոլդը դրանք անվանում է *կայուն արտահայտություններ* կամ *բարդություններ* և այդ անվան տակ հասկանում է վերլուծական կառուցվածք ունեցող այն բայերը, որոնք ունեն դարձվածային իմաստ:

Հոդվածում համեմատական և վերլուծական մեթոդների կիրառմամբ ուսումնասիրվել են արդի հայերենի և անգլերենի դարձվածային իմաստ ունեցող բայական հարադրություններում կամ երկբաղադրիչ բայական դարձվածքներում (ԵԲԴ) հոդի, թվի և ժխտման արտահայտման ձևաբանական միջոցները և դրանց հնարավոր ազդեցությունները իմաստի արտահայտման վրա:

Ուսումնասիրության նյութը վերցրել ենք հետևյալ բառարաններից՝ Է. Աղայանի «Արդի հայերենի բացատրական բառարան» [1], Պ. Բեդիրյանի «Հայերեն դարձվածքների ընդարձակ բացատրական բառարան» [4], Ա. Սուքիասյանի և Ս. Գալստյանի «Հայոց լեզվի դարձվածաբանական բառարան» [6], Ա. Վ. Կունինի «Անգլերեն-ռուսերեն դարձվածաբանական բառարան» [8], Օքսֆորդի իդիոմների բառարան

[9], Օքսֆորդի դարձվածային բայերի բառարան [10], Ամերիկյան իդիոմների և դարձվածային բայերի բառարան [11]:

Երկբաղադրիչ բայական դարձվածքների ձևաբանական առանձնահատկությունները:

Խոսքում գործածվելիս ԵԲԴ-ի բայական բաղադրիչը փոփոխվում է՝ ստանալով բային հատուկ քերականական կարգեր: Իսկ ոչ բայական բաղադրիչը ունի որոշակի քերականական ձևավորվածություն և բայական բաղադրիչից բացի՝ որևէ տարրի փոփոխություն հիմնականում հանգեցնում է ԵԲԴ-ի իմաստի փլուզմանը:

Դիտարկենք հետևյալ նախադասությունները՝

1. I think the pills will **do the trick**.

Կարծում եմ՝ հաբերը ցանկալի արդյունք կտան:

2. The animals will **do tricks** during the performance.

Ներկայացման ժամանակ կենդանիները հնարքներ են կատարելու:

3. She **did a trick**.

Նա մի հնարք արեց:

Առաջին նախադասության մեջ do the trick ԵԲԴ-ն ունի «ցանկալի արդյունք տալ, ցանկալի ազդեցություն ունենալ» իմաստները: Այն ունի իր կայուն կառուցվածքը, և որևէ բաղադրիչի փոփոխությունը հանգեցնում է դրա դարձվածային իմաստի վերացմանը, և ԵԲԴ-ն վերածվում է սովորական բառակապակցության: Երկրորդ և երրորդ նախադասություններում գործածվել է to do a trick «հնարք անել» բառակապակցությունը: Երկրորդ նախադասության մեջ trick գոյականը գործածվել է հոգնակի թվով՝ tricks և առանց the որոշյալ հոդի: Երրորդ նախադասության մեջ այն գործածվել է եզակի թվով և a անորոշ հոդով:

Դիտարկենք հետևյալ օրինակները.

1. Նա **խոտ չի ուտում**, որ ով ինչ ուզենա, անի:

2. Նապաստակը **կերավ խոտը** և գոհ շարժեց ականջները:

3. Ձին իր առաջ լցրած **խոտից** մի քիչ **կերավ**:

Առաջին նախադասության մեջ խոտ ուտել ԵԲԴ-ն նշանակում է «հիմար, անհասկացող լինել»: Այս ԵԲԴ-ն ունի կայուն կառուցվածք և չի կարող լինել անվանական բաղադրիչի որևէ փոփոխություն, քանի որ դա կհանգեցնի դարձվածային իմաստի վերացմանը: *Խոտ ուտել* բառակապակցությունը գործածվել է երկրորդ և երրորդ նախադասություններում՝ *խոտը ուտել*, *խոտից ուտել* ձևերով:

Այսպիսով, ինչպես ցույց են տալիս օրինակները, ԵԲԴ-ի իմաստային կայունության երաշխիքը դրա կառուցվածքային

կայունությունն է: Բառակապակցության բաղադրիչ բառերը կարող են քերականական տարբեր ձևերով դրվել, այնինչ ԵԲԴ-ում դրանք պահում են իրենց կայուն կառուցվածքը:

Հոդի գործածությունը ԵԲԴ-ի կազմում: Համեմատվող լեզուներում շատ ԵԲԴ-ներ ունեն որոշիչ հոդ և առանց դրա ԵԲԴ-ն չի կարող գոյություն ունենալ: Որոշյալ հոդի բացակայությունը հանգեցնում է ԵԲԴ-ի իմաստի վերացմանը: ԵԲԴ-ների կազմում կարող են գործածվել հայերենի *-ը, -ն* և անգլերենի *the* որոշիչ հոդերը: Օրինակ՝

աղուհացք մոռանալ «ապերախտ լինել»,

աստղը բռնել «հավանել, դուր գալ»,

կաշին քերթել «հոգին հանել, չարչաչել, կեղեքել»,

առաջը կտրել «ճանապարհը փակել»,

lay **the** blast «1. մեկին բռունցքով խփել 2. խիստ քննադատել,

shoot **the** moon «բնակարանից գիշերով փախչել առանց վարձը տալու»,

sling **the** bat «տեղացիների հետ շփվել, տեղի լեզվով հաղորդակցվել»,

square **the** circle «փորձել անհնարինն անել»:

Հայերենում և անգլերենում ԵԲԴ-ների անվանական բաղադրիչը կարող է լինել անորոշ հոդով (հայերենում՝ *մի*, անգլերենում՝ *a, an*): Հայերենում այս կազմությունները քիչ են, մինչդեռ անգլերենում դրանք շատ են: Առանց նշված հոդի այդ ԵԲԴ-ները կորցնում են իրենց դարձվածային իմաստը և արժեքը: Օրինակ՝

մի աչք դառնալ «ուշադրությունը կենտրոնացնել մի բան տեսնելու համար»,

մի աչքով նայել «թերագնահատել»,

մի բան անել «ելք գտնել»,

մի բարձի ձերանալ «իրարից չբաժանվել»,

jump **a** claim «մեկին պատկանող հողատարածքը խլել»,

catch **a** cold «հիվանդանալ, մրսել»,

make **a** face «ծամաձովել»,

read **a** lesson «մեկի գլխին քարոզ կարդալ»:

Համեմատվող լեզուներում շատ ԵԲԴ-ների անվանական բաղադրիչը կարող է գործածվել նաև առանց հոդի: Այս դեպքում էլ հոդի ավելացումն է հանգեցնում դարձվածային իմաստի վերացմանը: Օրինակ՝

աշխարհ արժենալ «մեծ արժեք ունենալ»,

աչք տալ «մեկի օրինակին հետևել»,
միտք անել «մտածել, խորհրդակցել»,
հաշիվ ունենալ «որևէ հարաբերության մեջ լինել, կապ, առնչություն ունենալ»,

shoot square «վարվել օրինական ձևով»,
play gooseberry «սիրահարներին խանգարել»,
move hell «անհնարին անել»,
strike oil «հաջողություն ունենալ»:

Հայերենում կան նաև այնպիսի ԵԲԴ-ներ, որոնց դարձվածային իմաստը չի տուժում հոդի առկայությունից կամ բացակայությունից: Ուստի դրանց ոչ բայական բաղադրիչը կարող է գործածվել և՛ որոշիչ հոդով, և՛ առանց դրա: Հոդով և անհոդ կազմությունները կազմում են ԵԲԴ-ի կառուցվածքային տարբերակներ, ինչպես՝

հոգի հանել-հոգին հանել «նեղել, չարչարել, կեղեքել»,
կուրծք ծեծել-կուրծքը ծեծել «երդվել, խոստանալ, հավատացնել, վստահեցնել»,

հիմք դնել-հիմքը դնել «1. հիմնադրել, 2. սկզբնավորել»,
վիզ ծռել-վիզը ծռել «մեկի առաջ խոնարհվել, խեղճանալ, աղաչել»,
հեռու գնալ-հեռուն գնալ «1. հաջողության հասնել, 2. չափն անցնել 3. հեռավոր նպատակներ ունենալ»:

Հայերենում որոշիչ հոդի կիրառությունը կարող է իմաստատարբերակիչ դեր ունենալ: Օրինակ՝ *առաջ գալ* ԵԲԴ-ն ունի «ծագել, սկիզբ առնել, գոյանալ» իմաստը, իսկ *առաջը գալ* ԵԲԴ-ն, որտեղ *առաջ* բառը ունի *-ը* որոշիչ հոդ, նշանակում է «1 երևալ, 2 փոխհատուցվել»: *Կյանք տալ* ԵԲԴ-ն նշանակում է «ծնել, լույս աշխարհ բերել», իսկ *կյանքը տալ* նշանակում է «կյանքը գոհել»:

Ահա ևս մի քանի օրինակներ՝
ձեռք բռնել «օգնել, օժանդակել»-*ձեռքը բռնել* «խանգարել, արգելել»,
հոգի տալ «աստիկ փափագել, տենչալ»-*հոգին տալ* «հոգին ավանդել, մեռնել»,

վրա գալ «գիրանալ»-*վրան գալ* «նպաստավոր ազդեցություն ունենալ»:

ԹՎի արտահայտման առանձնահատկությունները ԵԲԴ-ներում:
ԵԲԴ-ների ոչ բայական բաղադրիչը որոշ դեպքերում միշտ հոգնակի թվով է դրվում, ինչպես՝

ատամները թափել «ուժից, զորությունից ընկնել»,
ծնկները ծալվել «թշվառությունից ընկճվել»,

ջրերը կանգնեցնել «հրաշք գործել»,
believe one's eyes «աչքերին հավատալ»,
blow the coals «կիրք, խանդ, թշնամանք առաջացնել»,
curse one's stars «բախտն անիծել»,
dog smb's footsteps «մեկի քայլերին հետևել»:

Որոշ ԵԲԴ-ներում էլ ոչ բայական հարադիրը միշտ դրվում է եզակի թվով, ինչպես՝

քթից ընկնել «շատ նման լինել»,
խոսք բացել «մի բանի մասին կարծիք իմանալ, խոսակցություն սկսել»,

զլուխ տալ «ողջունել»,
ձեռք բերել «մի բանի տիրանալ, գտնել ճարել»,
cut the melon «հասույթը կիսել»,
explode the bombshell «ասել կամ անել մի ցնցող բան»,
reuse smb's bike «զայրացնել բարկացնել»,
read a lesson «մեկի գլխին քարոզ կարդալ»:

Որոշ ԵԲԴ-ներում ոչ բայական բաղադրիչը կարող է գործածվել ն՝ հոգնակի, ն՝ եզակի թվով, ինչպես՝

բերանից թոցնել-բերաններից թոցնել,
քթից բերել-քթերից բերել,
միտքը կարդալ-մտքերը կարդալ,
darken smb's door darken smb's doors «ոտքը շեմին դնել»,
tip the scale- tip the scales «որոշիչ գործոն լինել»,
lay pipe-lay pipes «ընտրության ժամանակ ձայն/ձայներ գնել»:

Ժխտման արտահայտությունը ԵԲԴ-ներում: Համեմատվող լեզուներում ԵԲԴ-ները կարող են իրենց կազմում ունենալ ժխտական մասնիկ կամ բառ: Հայերենում ժխտումը հիմնականում արտահայտվում է ԵԲԴ-ի բայական բաղադրիչին ավելացնելով -չ ժխտական մասնիկը, ինչպես՝

ձայն չհանել «չխոսել, համակերպվել»,
հետքը չլինել «անհետանալ, կորչել»,
ախորժակին չգալ «մի բան չսիրել, չկարողանալ ուտել»,
երեսը չբռնել «ամաչել»,

խոսք չգտնել «անելանելի վիճակում լինել, չկարողանալ համապատասխան բառ կամ խոսք ասել»,

կտուրից չիջնել «նեղանալ, բարկանալ, չհամաձայնվել»:

Որոշ ԵԲԴ-ներում էլ ժխտումն արտահայտվում է *ոչ մի, ոչինչ* ժխտական դերանունների միջոցով, հազվադեպ՝ նաև *չէ* ժխտական բառով, ինչպես՝

ոչ մի բանի չնայել «ոչ մի բանի առաջ կանգ չառնել»,

չէ ասել «մերժել, հրաժարվել»,

ոչինչ չնշանակել «կարևոր չլինել, իմաստ չունենալ»,

ոչ մի քննադատության չդիմանալ «1. անպետք անորակ, խոցելի լինել, 2. ժխտելի, մերժելի լինել»:

Անգլերենում բավականին մեծ թվով ԵԲԴ-ներ ունեն ժխտական բառեր: ԵԲԴ-ների կազմում ժխտականությունը արտահայտվում է վերլուծական բնույթի կազմություններով: Մա, իհարկե, բխում է անգլերենի լեզվական տիպից: Ժխտական իմաստ արտահայտելու միջոցներից մեկն է *not* ժխտական բառի հավելումը, ինչպես՝

not to be much on/for «զոհ կամ հիացած չլինել մի բանով»,

not to say much for «լավ կարծիքի չլինել»,

not to lift a hand «մատը մատին չտալ, ոչինչ չանել»,

not to believe one's ears «ականջներին չհավատալ»:

Ի տարբերություն *not* ժխտական բառի, որը օժանդակ բայի մաս է կազմում, *no* ժխտական բառը վերաբերում է անվանական բաղադրիչին: Օրինակներ՝

give no quarter «ներում կամ զիջում չշնորհել»,

ask no odds «ոչինչ չհարցնել»,

be no good «անպետք, անօգուտ լինել»,

do (one) no service «օգուտ չտալ»,

make no move «ոչինչ չանել»:

Ժխտման արտահայտման մյուս ձևը ժխտական դերանունների գործածությունն է: Անգլերենում բավականին շատ են ժխտական դերանուն պարունակող ԵԲԴ-ները: Օրինակներ՝

count for nothing «նշանակություն չունենալ»,

make nothing of «1. չօգտվել մի բանից, 2 մեկից կամ մի բանից գլուխ չհանել»,

be nowhere «պարտություն կրել, խիստ հետ մնալ»,

be as nothing (compared) to «մի բանի հետ համեմատած ոչինչ լինել»,

be nobody's fool «հիմար չլինել, խելամիտ լինել»,

get nowhere «ոչնչի չհասնել»,

have nothing on «մեկի հանդեպ ոչ մի առավելություն չունենալ»,

stop at nothing «ոչ մի բանի առաջ կանգ չառնել»:

Եզրակացություն: Այսպիսով, ԵԲԴ-ները խոսքում գոյություն ունեն որպես որոշակի քերականական ձևավորում ունեցող միավորներ: Դրանք հիմնականում քարացած ձևեր են և չեն հանդուրժում որևէ փոփոխություն: Բայական բաղադրիչը խոսքում կարող է փոփոխվել՝ ընդունելով բային հատուկ քերականական ձևավորում: Քիչ դեպքերում, սակայն, ոչ բայական բաղադրիչի քերականական ձևի փոփոխությունը կարող է ստեղծել ԵԲԴ-ի տարբերակ կամ լիովին այլ իմաստ ունեցող ԵԲԴ:

Համադրական տիպի հայերենում թվի, հոդի և ժխտման քերականական իմաստները հիմնականում արտահայտվում են կցական կազմությունների միջոցով, մինչդեռ անգլերենում ավելի շատ գործածվում են վերլուծական ձևեր: Այս տարբերությունները ոչ միայն արտացոլում են լեզուների տիպաբանական բնութագրերը, այլև ազդում են յուրաքանչյուր լեզվի դարձվածքների մեկնաբանման և ըմբռնման վրա:

О НЕКОТОРЫХ МОРФОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИКАХ ДВУХКОМПОНЕНТНЫХ ГЛАГОЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В СОВРЕМЕННОМ АРМЯНСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Симонян С. К.

Глагольные фразеологические единицы играют значительную роль в каждом языке, позволяя говорящим выразить разнообразные значения и семантические нюансы.

Изучение глагольных фразеологических единиц имеет ключевое значение для определения морфологических особенностей и лингвистических структур сравниваемых языков.

В разговорной речи глагольный компонент двухкомпонентной глагольной фразеологической единицы модифицируется в соответствии с определенными грамматическими правилами, характерными для глагола, в то время как неглагольный компонент следует определенной грамматической структуре. Изменение любого элемента, кроме глагольного компонента, прежде всего, приводит к разрушению значения двухкомпонентной глагольной фразеологической единицы. Семантическая стабильность таких единиц зависит от их структурной устойчивости.

В данной статье рассматриваются морфологические средства выражения определенности, числа и отрицания в двухкомпонентных глагольных фразеологических единицах и их потенциальное воздействие на значение этих единиц в современном армянском и английском языках. В исследовании используются сравнительные и аналитические методы.

Двухкомпонентные глагольные фразеологические единицы существуют в речи как образования с определенной грамматической структурой. Эти формы часто являются фоссилизированными и не изменяются. Глагольный компонент в речи может быть адаптирован путем использования специфической грамматической формы глагола. В некоторых случаях изменение грамматической структуры неглагольного компонента может привести к варианту фразеологической единицы или совершенно другому значению.

И в армянском, и в английском языках число выражается с помощью синтетических структур. В армянском языке артикль прикрепляется к неглагольному компоненту, а в английском он выражается аналитически. Отрицание в английском языке выражается аналитическими структурами, а в армянском - с использованием как синтетических, так и аналитических структур.

Ключевые слова: двухкомпонентная глагольная фразеологическая единица, глагольный компонент, неглагольный компонент, отрицание, артикль, число, фразеологическое значение.

ON SOME MORPHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF TWO-COMPONENT VERBAL PHRASEOLOGICAL UNITS IN MODERN ARMENIAN AND ENGLISH

Simonyan S. K.

Verbal phraseological units play a significant role in every language enabling speakers to express diverse meanings and semantic nuances.

Studying verbal phraseological units is crucial for identifying the morphological features and linguistic structures of the compared languages.

In spoken language, the verbal component of a two-component verbal phraseological unit is modified according to specific grammatical rules shared by the verb, while the non-verbal component follows a certain grammatical structure. Altering any element other than the verbal component primarily leads to the disruption of the meaning of the two-component verbal

phraseological unit. The semantic stability of such units relies on their structural stability.

This article examines the morphological means of expressing definiteness, number, and negation in two-component verbal phraseological units and their potential impact on the meaning of these units in modern Armenian and English. The study employs comparative and analytical methods.

Two-component verbal phraseological units exist in speech as entities with distinct grammatical structures. These forms are often fossilized and resist change. The verbal component can be adjusted in speech by adopting a specific grammatical verb form. In a few cases, altering the grammatical structure of the non-verbal component may lead to a variant of the phraseological unit or an entirely different meaning.

In both Armenian and English, number is conveyed through synthetic structures. In Armenian, the article is attached to the non-verbal component, while in English, it is expressed analytically. Negation is conveyed using analytical structures in English and both synthetic and analytical structures in Armenian.

Keywords: two-component verbal phraseological unit, verbal component, non-verbal component, negative, article, number, phraseological meaning.

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Աղայան Է. Բ. Արդի հայերենի բացատրական բառարան: Երևան: «Հայաստան» հրատարակչություն: 1976: 1641 էջ:
2. Առաքելյան Վ. Դ., Խաչատրյան Ա. Հ., Էլոյան Ս. Ա. Ժամանակակից հայոց լեզու: Հատոր 1: Հնչյունաբանություն և բառագիտություն: Հայկական ՄՍՀ Գ.Ա. հրատարակչություն: Երևան: 1979: 460 էջ:
3. Բեդիրյան Պ. Ս. Ժամանակակից հայերենի դարձվածաբանություն: «Լույս» հրատարակչություն: Երևան: 1973: 230 էջ:
4. Բեդիրյան Պ. Ս. Հայերեն դարձվածքների ընդարձակ բացատրական բառարան: Երևան: Երևանի պետական համալսարանի հրատարակչություն: 2011: 1410 էջ:
5. Մարգարյան Ալ. Ս. Հայերենի հարադիր բայերը: Երևան: ԵՊՀ հրատարակչություն: 1966: 502 էջ:

6. Սուրիապյան Ա. Ս. և Գալստյան Ս. Ա. Հայոց լեզվի դարձվածաբանական բառարան: Երևան: Երևանի համալսարանի հրատարակչություն: 1975: 634 էջ:
7. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка. Москва. “Высшая школа”. 1986. 293 с.
8. Кунин А. В. Англо-русский фразеологический словарь. Москва.Изд. “Русский язык”. 1984. 200 с.
9. Oxford Dictionary of Idioms. Second Edition. New York. Oxford University Press. 2004. 352 p.
10. Oxford Phrasal Verb Dictionary. New York. Oxford University Press. 2002. 209 p.
11. Spears R.A. Dictionary of American Idioms and Phrasal Verbs. USA. The McGraw-Hill Companies. 2005. 1098 p.
12. Machonis Peter A., Compositional phrasal verbs with up: Direction, aspect, intensity, Linguistic Investigations 32:2, John Benjamins Publishing Company. 2009. 318 p.
<https://core.ac.uk/download/pdf/47334284.pdf> (24.08.2023)

Տեղեկություններ հեղինակի մասին

Միմոնյան Ս. Գ. – դասախոս

Գավառի պետական համալսարան,

Հայցորդ, ՀՀ գիտությունների ազգային ակադեմիա, Հր. Աճառյանի անվան լեզվի ինստիտուտ

Էլ. փոստ՝ s.simonyan1990@gmail.com

Ստացվել է խմբագրություն՝ 18.09.2023

Գրախոսվել է՝ 10.11.2023

**ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՀԱՅԵՐԵՆԻ ԵՎ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ԲԱՅԱԿԱՆ
ՀԱՐԱԴՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՈՉ ԲԱՅԱԿԱՆ ԲԱՂԱԴՐԻՉՆԵՐԸ ԵՎ ԴՐԱՆՑ
ԱՌԱՋԱՑՐԱԾ ԻՄԱՍՏԱՅԻՆ ՓՈՓՈԽՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ
Միմոնյան Ս. Կ.**

Անգլերենը և հայերենը հարուստ են *անորոշ դերբայ + նախդիր, կապ կամ մակբայ* կազմություններով: Այս միավորները հայերենում կոչվում են հարադրավոր բայեր, իսկ անգլերենում՝ phrasal verb, որը թարգմանաբար նշանակում է «դարձվածային բայ»: Այս բայական հարադրությունների կազմում որպես ոչ բայական բաղադրիչ գործածվում են հիմնականում տեղի և ուղղության իմաստ ունեցող նախդիրներ, կապեր կամ մակբայներ:

Այս հոդվածում քննել ենք արդի հայերենի և անգլերենի նախդիր, կապ կամ մակբայ բաղադրիչ ունեցող բայական հարադրությունների տեսակները՝ ըստ ոչ բայական բաղադրիչի խոսքիմասային դերի և բաղադրիչի առաջացրած իմաստային փոփոխության, ինչը կնպաստի այս միավորների և դրանց իմաստի փոփոխության մեջ ոչ բայական բաղադրիչի դերի առավել խոր ըմբռնմանը:

Ըստ ոչ բայական բաղադրիչի խոսքիմասային դերի՝ նախդիր, կապ կամ մակբայ բաղադրիչ ունեցող բայական հարադրությունները լինում են՝ 1) նախդրավոր/կապական, 2) մակբայական, 3) մակբայական-նախդրավոր/կապական:

Ոչ բայական բաղադրիչը կարող է ձևական բնույթ կրել, և այն կարող է նաև իմաստային նրբերանգ հաղորդել բայով արտահայտված գործողությանը: Հաճախ ոչ բայական բաղադրիչը ուղղության իմաստ է հաղորդում բայական բաղադրիչին: Որոշ կազմություններում էլ բայն ու ոչ բայական բաղադրիչը, գործածվելով միասին, բայական հարադրությանը տալիս են նոր՝ իրենց բառային իմաստներից տարբեր իմաստ:

Բանալի բառեր. զուգադրական քննություն, բայական հարադրություն, դարձվածային բայ, համեմատություն, ընդհանրություն, տարբերություն, ոչ բայական բաղադրիչ, կապ, նախդիր, մակբայ:

Ներածություն: Ալ. Մարգարյանը առանձնացնում է հարադրավոր բայերի ութ խումբ: Ութերորդ խմբի մեջ ընդգրկում է այն հարադրավոր բայերը, որոնց ոչ բայական բաղադրիչը տեղի կամ տարածական իմաստ արտահայտող բառ է: Մարգարյանը նշում է, որ այս միավորները բաղադրիչների ներքին կապի և շարահյուսության, ինչպես նաև ձևաբանական կառուցվածքի տեսանկյունից տարբերվում են մյուս տեսակի հարադրավոր բայերից [3, 134-135]:

Այս միավորներին ուշադրություն է դարձրել նաև Ա. Մուրվալյանը: Խոսելով բայական արտահայտությունների մասին՝ նա գտնում է, որ դրանք լինում են երեք տեսակի: Նա այդ տեսակներից մեկն է համարում ետադրության (որոշ մակբայներ և նման բառեր) և անորոշ դերբայի հարադրությամբ կազմված միավորները [4, 78-84]:

Համաձայն Ա. Օլտնի՝ Ռ. Դիքսոնը վերլուծական կառուցվածքի բայերը բաժանում է դարձվածային բայերի, ինչպես՝ *make up* «պատրաստել», *bring up* «դաստիարակել», և նախդրավոր բայերի, ինչպես՝ *go in* «ներս գնալ», *come up* «մոտենալ» [11, 32]:

Կ. Սրոկան վերլուծական կառուցվածքի բայերը համարում է մեկ բառի արժեք ունեցող միավորներ: Հեղինակը կարծում է, որ այս կազմություններում հարադիրը չի կարող միայն մակբայ լինել, և առանձնացնում է վերլուծական կառուցվածքի բայերի 3 տեսակ՝ 1) մակբայական բայեր, 2) նախդրավոր բայեր, 3) մակբայական-նախդրավոր բայեր: Այս բաժանումը նա կատարում է՝ հաշվի առնելով հարադրի դիրքը և իմաստը [7, 37]:

Անգլերենում նախդիրը կապում է գոյականը անվանական կապակցությանը կամ դերանունը մեկ այլ բառի՝ բայի, այլ գոյականի կամ ածականի հետ: Այն կարող է լինել մեկ բառ կամ բառախումբ, ինչպես՝ *in, to, out of*, որը դրվում է գոյականի կամ դերանվան վրա՝ տեղ, դիրք, ժամանակ կամ միջոց ցույց տալու համար:

Հայերենում կապը, գործածվելով որևէ բառի հետ, պարագայական կամ խնդրային հարաբերությամբ կապվում է ստորոգյալի հետ:

Համեմատվող լեզուներում նախդիրները և կապերը, բայական հարադրություններում գործածվելով բայի հետ, խնդիրը կամ պարագան կապում են բայի հետ: Դրանք ծառայում են հոլովական իմաստներ

արտահայտելու համար, իսկ անգլերենում հենց նախդիրներն են հոլովական տարբեր իմաստներ արտահայտելու հիմնական միջոցը:

Համեմատվող լեզուներում մակբայը բայի, ածականի, մեկ այլ մակբայի հատկանիշ է ցույց տալիս և հաճախ գործածվում է ժամանակ, եղանակ, տեղ կամ աստիճան նշելու նպատակով: Բայական հարադրության կազմում այն կապվում է միայն բայի հետ:

Հոդվածում համեմատական և վերլուծական մեթոդների կիրառմամբ քննել ենք արդի հայերենի և անգլերենի նախդիր/կապ կամ մակբայ բաղադրիչ ունեցող բայական հարադրությունների տեսակները՝ ըստ ոչ բայական բաղադրիչի խոսքիմասային դերի և բաղադրիչի առաջացրած իմաստային փոփոխության:

Ուսումնասիրության նյութը վերցրել ենք հետևյալ բառարաններից՝ Է. Աղայանի «Արդի հայերենի բացատրական բառարան» [1], Պ. Բեդիրյանի «Հայերեն դարձվածքների ընդարձակ բացատրական բառարան» [2], Ա. Սուքիասյանի և Ս. Գալստյանի «Հայոց լեզվի դարձվածաբանական բառարան» [5], Ա. Վ. Կունինի «Անգլերեն-ռուսերեն դարձվածաբանական բառարան» [6], Օքսֆորդի իդիոմների բառարան [8], Օքսֆորդի դարձվածային բայերի բառարան [9], Ամերիկյան իդիոմների և դարձվածային բայերի բառարան [10]:

Հոդվածը հայերենի և անգլերենի նախդիր/կապ կամ մակբայ բաղադրիչ ունեցող բայական հարադրությունների վերաբերյալ համեմատական հետազոտություն է:

Ըստ ոչ բայական բաղադրիչի խոսքիմասային դերի՝ նախդիր/կապ կամ մակբայ բաղադրիչ ունեցող բայական հարադրությունները բաժանվում են մի քանի խմբի:

Նախդրավոր դարձվածային բայեր: Այս կազմություններում ոչ բայական բաղադրիչը կապվում է ոչ թե բայի, այլ որպես բայական լրացում հանդես եկող գոյականի կամ դերանվան հետ՝ արտահայտելով տարաբնույթ հարաբերություններ: Այս կազմությունները առանց բայական լրացման գործածվել չեն կարող:

Օր.՝ belong to «պատկանել» դարձվածային բայը կազմված է belong «պատկանել» բայից և to նախդրից, որն արտահայտում է հանգման իմաստ: Դիտարկենք հետևյալ նախադասությունները՝

The book **belongs to** me. «Գիրքը **պատկանում է** ինձ»:

Անգլերենի to մասնիկը սերտ կապված է բայի հետ և belong բայն առանց to-ի չի գործածվում: Այնուամենայնիվ, to-ն ծառայում է բայից հետո դրվող լրացման՝ me դերանվան հետ կապ ստեղծելու համար՝

արտահայտելով պատկանելության հարաբերություն: Անգլերեն belong to someone հարադրության դիմաց հայերենում գործածվում է *պատկանել մեկին* բառակապակցությունը:

Be made of դարձվածային բայը ունի «մի բանից պատրաստված լինել» իմաստը: Of նախդիրը այստեղ գործածված է, որպեսզի ցույց տա նյութը, ինչից պատրաստված է առարկան: Դիտարկենք հետևյալ նախադասությունները՝

The soup is **made of** meat and potatoes.

Ապուրը պատրաստված է մսով և կարտոֆիլով:

Դարձյալ հայերենի համադրական կառուցվածքի իմաստը անգլերենում արտահայտված է վերլուծական կառուցվածքով: **Of** meat and potatoes կապակցության իմաստը հայերենում արտահայտված է *մսով և կարտոֆիլով* կազմությամբ: Այսինքն՝ be made of դարձվածային բայի կազմում of նախդիրը գործածվել է, որպեսզի կապվի իրենից հետո դրվող բայական լրացման հետ և վերջինիս հաղորդի գործիական հոլովի իմաստ:

Հայերենն էլ ունի նման կազմություններ: Օր.՝ *մեջ առնել* հարադրավոր բայը կազմված է բայից և *մեջ* կապից: Կապը այստեղ գործածվել է *առնել* բայի արտահայտած գործողությունը բայական լրացմանը կապելու համար, ինչպես՝

Թշնամին մեկ ամիս է՝ մեր քաղաքն իր ճանկերի մեջ է առել:

Այս օրինակում *մեջ* բառը կապում է *առնել* բայի արտահայտած գործողությունը *ճանկերի* բայական լրացման հետ:

Անգլերենում այս տեսակի բայերի ոչ բայական բաղադրիչը երբեք չի անջատվում բայից և միշտ դրվում է բայի և բայական լրացման միջև: Կայուն շարադասություն ունեցող անգլերենում դա այն տրամաբանական դիրքն է, որով ոչ բայական հարադիրը բայի արտահայտած գործողությունը կապում է բայական լրացմանը: Մակայն հայերենի ազատ շարադասությունը թույլ է տալիս, որ բայական լրացումը տարբեր դիրքերում դրվի: Օր.

Հոր կամքին դեմ գնաց:

Գնաց հոր կամքին դեմ:

Մակբայական դարձվածային բայեր: Համեմատվող լեզուներում այս տեսակի բայական հարադրությունների բաղադրիչ են դառնում տեղ և ուղղություն ցույց տվող մակբայները, ինչպես՝ over, up, down, away, *վերև, ներքև, շուրջ* և այլն: Մակբայական դարձվածային բայերում ոչ

բայական հարադիրը կապվում է միայն բայի հետ և կարող է գործածվել նաև առանց բայական լրացման: Օր.

The lake began to **freeze over**.

«Լճի երեսը սկսեց սառչել»:

Freeze over դարձվածային բայը կազմված է freeze «սառչել» բայից և over մակբայից, որը այստեղ ցույց է տալիս, որ սառել է լճի վրայի շերտը:

Throw away դարձվածային բայը արտահայտում է «դեն նետել» իմաստը: Throw բայը ունի «նետել» իմաստը: Away «մի կողմ, դեն» մակբայը վերաբերում է միայն բային և գործողությանը տալիս է ուղղություն: Օր.

I want to **throw away** these old magazines.

«Ուզում եմ **դեն նետել** այս հին ամսագրերը»:

Ցած բերել հարադրավոր բայը կազմված է *ցած* մակբայից, որը *բերել* բառին տալիս է դեպի ներքև ուղղված գործողության իմաստ:

Նա ձեղնահարկից ցած էր բերել հին լուսանկարների արկղը:

Անգլերենում այս կազմությունները հիմնականում ունեն դարձվածային իմաստ: Մակբայական դերը, որը վերագրվում է ոչ բայական բաղադրիչին, ինչ-որ չափով ձևական է, քանզի այն հաճախ ոչ թե նկարագրում է բայի կատարած գործողությունը, այլ գործածվելով բայի հետ՝ արտահայտում է մի նոր ու պատկերավոր իմաստ: Օր.՝ put off «տեղափոխել, օրը փոխել» դարձվածային բայը ունի միանգամայն պատկերավոր իմաստ: Այն կազմված է put «դնել» բայից և off ցույց է տալիս «անջատում, առանձնացում, հեռացում» բառից, որոնք միասին արտահայտում են այլ իմաստ:

Համեմատվող լեզուներում նախդիրների/կապերի և մակբայների տարբերակումը դժվարանում է այն պատճառով, որ որոշ ոչ բայական հարադիրներ մի շարք բայերի հետ գործածվում են նախդիր/կապի գործառույթով, իսկ մյուսների հետ՝ մակբայի: Օր.

1. You must **believe in** me. «Պետք է հավատասս ինձ»:

2. **Drop in** whenever you're in the neighborhood. «Հենց մոտերքում լինես, արի՛ այցի»:

Անգլերենի երկու նախադասություններում գործածվել են in բառով դարձվածային բայեր՝ believe in և pull in: Առաջին նախադասության մեջ in-ը ունի նախդրային դեր և կապված է me դերանվան հետ, իսկ երկրորդ նախադասության մեջ in-ը ունի մակբայական դեր և կապված է միայն բայի հետ:

Անգլերենում մակբայական կազմություններում ոչ բայական հարադիրը կարող է անջատվել բայից և փոխել իր դիրքը նախադասության մեջ: Մա կարելի է բացատրել նրանով, որ մակբայական դարձվածային բայերը ավելի սերտ են կապված իրար հետ, և ոչ բայական բաղադրիչի տեղի փոփոխությունը որևէ իմաստային փոփոխություն չի առաջացնում: Օր.

She **turned on** the radio.

She **turned** the radio **on**.

«Նա միացրեց ռադիոն»:

Մակբայական-նախդրավոր դարձվածային բայեր: Անգլերենում բայական հարադրությունները կարող են ունենալ երկու ոչ բայական բաղադրիչ, որոնցից մեկը ունենում է մակբայական, իսկ երկրորդը՝ նախդրային/կապական դեր: Մակբայական-նախդրավոր դարձվածային բայերը ունենում են վերոնշյալ երկու տեսակների բնորոշ գծերը: Դրանք ունեն երկու հարադիր՝ մակբայ և նախդիր: Առաջինը կապվում է բայական բաղադրիչի հետ, իսկ երկրորդը՝ բայի լրացման հետ:

Օր. go in with «շարունակել մի բան» բայական հարադրության մեջ in-ը կապված է միայն բայի հետ և մակբայի դեր է կատարում, մինչդեռ with-ի միջոցով բայը կապվում է խնդրի հետ, ինչպես՝

They **went in with** their conversation.

«Նրանք շարունակեցին իրենց խոսակցությունը»:

Put up with «հանդուրժել» դարձվածային բայի up բաղադրիչը իր մակբայական դերով կապվում է բայի հետ, իսկ with նախդրով բայը կապվում է խնդրի հետ: Օր.

I don't want to **put up with** his presence.

«Ես չեմ ուզում հանդուրժել նրա ներկայությունը»:

Մակբայական-նախդրավոր դարձվածային բայերը միշտ ունենում են բայական լրացում, քանի որ դա պահանջում է նախդրային դերով հանդես եկող երկրորդ բաղադրիչը: Այս կազմությունները ունեն կայուն շարադասություն, և ոչ բայական բաղադրիչները երբեք չեն փոխում իրենց տեղը:

Անգլերենի բայական հարադրություններում բայական բաղադրիչը հարադրվում է ավելի քան 46 նախդիրների/ մակբայների հետ [6, vii], ինչպես՝ about, around, at, away, back, down, for, in, into, of, off, on, out, out of, over, round, through, to, up, with:

Հայերենում այս բայական կազմությունները հարադրվում են տեղ և ուղղություն ցույց տվող երկու տասնյակ բառերի հետ, ինչպես՝ *առաջ*,

դեմ, դես, դուրս, հետ, ընդառաջ, հեռու, մեջ, մոտ, ներս, շուրջ, շուտ, վայր/վար, վեր, վերև, վրա, ցած: Հայերենում որոշ կապեր/մակբայներ կարող են գործածվել նաև հոլովված և հոդով, ինչպես՝ *վրան վերցնել, վերևից նայել, դեմը գալ, դեմն առնել*:

Ոչ բայական բաղադրիչի առաջացրած իմաստային փոփոխությունները: Ոչ բայական բաղադրիչը կարող է տարբեր կերպ ազդել բայական բաղադրիչի իմաստի վրա: Այն կարող է միանգամայն ձևական բնույթ կրել և որևէ կերպ չազդել բայով արտահայտված գործողության վրա: Որոշ կազմություններում էլ բայն ու ոչ բայական բաղադրիչը, գործածվելով միասին, բայական հարադրությանը տալիս են նոր՝ իրենց բառային իմաստներից տարբեր իմաստ:

Ըստ ոչ բայական բաղադրիչի առաջացրած իմաստային փոփոխության՝ բայական հարադրությունները կարելի է դասակարգել.

Առաջին խմբի բայերում ոչ բայական հարադիրը ձևական բնույթ է կրում: Հարադրվելով բայի հետ՝ ոչ բայական բաղադրիչը կորցնում է իր իմաստը և ոչ մի էական իմաստային փոփոխություն չի առաջացնում: Օր.՝ *sit down* դարձվածային բայը ունի «նստել» իմաստը: Թեև *sit* բայը հարադրվել է *down* «ներքև» բառի հետ, սակայն իմաստային որևէ փոփոխություն չի կրել, քանի որ առանց դրա էլ *sit* բայը ունի «նստել» իմաստը: Օր.

After a long day at work, I just want to **sit** and relax.

After a long day at work, I just want to **sit down** and relax.

«Աշխատանքային երկար օրվանից հետո ես պարզապես ուզում եմ **նստել** և հանգստանալ»:

Վեր ելնել հարադրավոր բայի կազմում *վեր* հարադիրը ոչ մի էական իմաստ չի հաղորդում հարադրությանը, ինչպես՝

Նա իր նստած տեղից կտրուկ վեր ելավ:

Նա իր նստած տեղից կտրուկ ելավ:

Ցած ընկնել հարադրավոր բայի իմաստն առաջացել է *ընկնել* բայից: *Ցած* հարադիրը ձևական բնույթ է կրում, քանի որ առանց դրա էլ *ընկնել* բայն ունի դեպի ներքև ուղղված գործողության իմաստ, ինչպես՝

Գիրքը ցած ընկավ:

Գիրքն ընկավ:

Երկրորդ խմբի կազմություններում ոչ բայական հարադիրը ուղղության իմաստ է հաղորդում բայով արտահայտված գործողությանը: Այս բայերում բաղադրիչները պահպանում են իրենց բառային իմաստները, և ընդհանուր իմաստն առաջանում է բայական բաղադրիչի

բառային իմաստին ավելացնելով մյուս բաղադրիչի բառային իմաստը: Օր.՝ phone «զանգել» բայի և back «հետ» բառի հարադրությամբ է կազմված phone back «հետ զանգել» դարձվածային բայը: Go «գնալ» և in «ներս» բառերի հարադրությամբ կազմված դարձվածային բայն էլ արտահայտում է «ներս գնալ» իմաստը: Նույն կերպ նաև հայերենում *դուրս քաշել* հարադրավոր բայի իմաստն առաջացել է *դուրս* և *քաշել* բառերի բառային իմաստներից: *Վրան թափել* բայի իմաստն էլ գոյացել է *վրան* և *թափել* բառերի բառային իմաստներից:

Այս միավորներից շատերը, իրենց բառային իմաստին զուգահեռ, կարող են ունենալ նաև դարձվածային իմաստ: Օր.՝ նույն go in բայական հարադրությունը ունի «մասնակցել, ձգտել, հետաքրքրվել» իմաստները: Իսկ *դուրս քաշել* հարադրավոր բայը, իր բառային իմաստից բացի, ունի «մեկի միտքը, գաղտնիքը իմանալ, դուրս կորզել» իմաստը:

Երրորդ խմբի բայական կազմություններում ոչ բայական հարադիրը և բայը միասին արտահայտում են իրենց բառային իմաստներից տարբեր և պատկերավոր իմաստ: Օր.՝ bring «բերել» բայը և up «վեր, վերև» բառը հարադրվելով արտահայտում են մի նոր իմաստ, որը չի համընկնում ոչ մի բաղադրիչի բառային իմաստի հետ, այն է՝ «դաստիարակել»:

It's important to **bring up** our children to be kind, respectful and responsible members of society.

«Կարևոր է մեր երեխաներին **դաստիարակել** որպես հասարակության բարի, հարգալից և պատասխանատու անդամներ»:

Fall «ընկնել» բայի և through «միջով» բառի հարադրությամբ կազմված fall through դարձվածային բայը ունի «ձախողվել, խափանվել» իմաստը, որը պայմանավորված չէ բաղադրիչների բառային կամ փոխաբերական իմաստներով: Օր.՝

Sometimes the best plans **fall through**.

«Երբեմն ամենալավ ծրագրերը **ձախողվում են**»:

Վրա և *գալ* բառերի հարադրությամբ կազմված հարադրավոր *վրա գալ* բառը ունի «գիրանալ, լցվել» իմաստը, որը տարբեր է իր բաղադրիչների բառային իմաստներից: Օր.՝

Մաքուր օդը և առողջ սնունդը նպաստեցին, որ տղան մի լավ վրա գար:

Առաջը գալ հարադիր բայն էլ ունի «փոխհատուցվել» իմաստը, որը դարձյալ չի համընկնում բաղադրիչների բառային իմաստների հետ, ինչպես՝

Տեր Աստված, ո՛ւմ էի մի կտոր հաց տվել՝ առաջու եկավ:

Չորրորդ խմբի կազմություններում բայական բաղադրիչը պահպանում է իր բառային իմաստը, իսկ ոչ բայական բաղադրիչը դրան հաղորդում է իմաստային նրբերանգ: Ոչ բայական բաղադրիչի ազդեցությամբ բայը կարող է տարբեր փոփոխություններ կրել: Օրինակ՝ սր «վեր, վերև» բառը, հարադրվելով eat «ուտել» բայի հետ, վերջինիս հաղորդում է ավարտվածության իմաստ՝ «ուտել վերջացնել»: Ինչպես՝

Eat up quickly! We have no time.

«Արագ **կեր վերջացրու**: Ժամանակ չունենք»:

Sell up դարձվածային բայի կազմում սր բառը, հարադրվելով sell «վաճառել» բայի հետ, նրան հաղորդում է «ունեցած ամեն ինչը վաճառել» իմաստը: Օր.

After retiring, my grandfather decided to **sell up** and move to Rome.

«Թոշակի անցնելուց հետո պապիկս որոշեց **վաճառել ամեն ինչ** և տեղափոխվել Հռոմ»:

Burn down դարձվածային բայում down «ներքև» բառը, հարադրվելով burn «այրվել» բայի հետ, վերջինիս հաղորդել է «ամբողջովին այրվել, այրվել-վերջանալ իմաստը»: Օր.

The wildfire was so intense that it **burnt down** the nearby village.

«Անտառային հրդեհն այնքան ուժգին էր, որ **ամբողջովին այրեց** մոտակա գյուղը»:

Saw up դարձվածային բայը, որը կազմված է saw «սղոցել» բայից և սր բառից, արտահայտում է «սղոցել-կիսել» իմաստը:

He **saw up** the pieces of wood.

«Նա սղոցելով կիսեց փայտի կտորը»:

About «մասին, շուրջը, մոտակայքում» բառը, հարադրվելով որոշ բայերի հետ, բայով արտահայտված գործողությանը տալիս է պարապ կամ առանց որևէ նպատակի մի բան անելու իմաստ, ինչպես՝ sit about «պարապ նստել», stand about «անգործ կանգնել»:

Նման կազմություններ հատուկ են միայն անգլերենին:

Եզրակացություն: Նախդիր/կապ, մակբայ բաղադրիչով բայական հարադրությունները, ըստ բաղադրիչի ձևաբանական «դերի», լինում են նախդրավոր, մակբայական, մակբայական-նախդրավոր:

Բայական հարադրություններում բաղադրիչները կարող են դրսևորել հետևյալ իմաստային հարաբերությունները՝ 1) ոչ բայական բաղադրիչը կարող է **ձևական լինել** և ոչ մի ազդեցություն չունենալ բայական բաղադրիչի իմաստի վրա, 2) ոչ բայական բաղադրիչը կարող է

ուղղության իմաստ հաղորդել բայական բաղադրիչին, 3) ոչ բայական բաղադրիչը կարող է իմաստային նրբերանգ հաղորդել բայական բաղադրիչի, 4) բայական և ոչ բայական բաղադրիչները, գործածվելով միասին, ստանում են ընդհանուր իմաստ, որը տարբեր է նրանց բառային իմաստներից:

НЕГЛАГОЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ В СОВРЕМЕННЫХ АРМЯНСКИХ И АНГЛИЙСКИХ ГЛАГОЛО-ЧАСТИЧНЫХ КОНСТРУКЦИЯХ: ИХ ВЛИЯНИЕ НА ЗНАЧЕНИЕ КОНСТРУКЦИИ

Симонян С. К.

И в английском, и в армянском языках существуют глагольные конструкции, в которых инфинитив может сочетаться с предлогами или наречиями. В армянском языке такие конструкции называются "аналитические", а в английском языке они известны как "фразовые глаголы". Предлоги/постпозиции или наречия, передающие понятия местоположения и направления, в основном служат в качестве неглагольных компонентов в этих конструкциях.

В данной статье рассматриваются различные типы конструкций глагол+частица с предлогом/постпозицией или наречием в современном армянском и английском языках, что поможет углубить понимание этих единиц и роли, которую неглагольные компоненты играют в изменении значения.

Учитывая морфологическую "роль" неглагольного компонента, конструкции глагол+частица с предлогом/постпозицией или наречием могут быть классифицированы как: 1) предложные (постпозиционные), 2) наречные, 3) наречно-предложные (постпозиционные) типы.

В рамках конструкций глагол+частица с предлогом/постпозицией или наречием, эти компоненты могут устанавливать несколько семантических отношений. Неглагольный компонент может играть формальную роль и не влиять на значение глагольного компонента или придавать смысловой оттенок действию, выражаемому глаголом. Часто неглагольный компонент придает глагольному компоненту смысл направления. В некоторых конструкциях глагольный и неглагольный компоненты, используясь вместе, приобретают новое значение, отличающееся от их отдельных лексических значений.

Ключевые слова: сравнительный анализ, глаголо-частичная конструкция, фразовый глагол, сравнение, сходство, различие, неглагольный компонент, предлог, постпозиция, наречие.

NON-VERBAL COMPONENTS IN MODERN ARMENIAN AND ENGLISH VERB-PARTICLE CONSTRUCTIONS: THEIR IMPACT ON THE MEANING OF THE CONSTRUCTION

Simonyan S. K.

Both the English and Armenian languages possess a wide range of indefinite verb+preposition/postposition or adverb constructions. In Armenian, these constructions are termed "verb-particle constructions," while in English, they are known as "phrasal verbs." Prepositions/postpositions or adverbs that convey notions of place and direction primarily serve as non-verbal components in these verbal constructs.

This article delves into the various types of verb-particle constructions featuring a preposition/conjunction or adverbial component in modern Armenian and English. We explore their categorization based on their grammatical nature and the role non-verbal components play in causing changes in semantics which will help to deepen the understanding of these units and the role that non-verbal components play in the changing of the meaning.

By considering the morphological "role" of the non-verbal component, verb-particle constructions involving a preposition/conjunction or adverbial component can be classified into 1) prepositional/postpositional, 2) adverbial, 3) adverbial-prepositional/postpositional types.

Within verb-particle constructions containing a preposition/conjunction or adverbial component, these components can establish several semantic relationships. The non-verbal component can play a formal role and not affect the meaning of the verbal component or give a semantic nuance to the action expressed by the verb. Often, the non-verbal component imparts a sense of direction to the verbal component. In some compositions, the verbal and non-verbal (when used together) acquire a new meaning that differs from their individual lexical meanings. When verbal and non-verbal components are used together, they often generate a common meaning that is different from their lexical meanings.

Keywords: comparative analysis, verb-particle construction, phrasal verb, comparison, similarity, difference, non-verbal component, preposition, postposition, adverb.

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Աղայան Է. Բ. Արդի հայերենի բացատրական բառարան: Երևան: «Հայաստան» հրատարակչություն: 1976: 1641 էջ:
2. Բեդիրյան Պ. Ս. Հայերեն դարձվածքների ընդարձակ բացատրական բառարան: Երևան: Երևանի պետական համալսարանի հրատարակչություն: 2011: 1410 էջ:
3. Մարգարյան Ալ. Ս. Հայերենի հարադիր բայերը: Երևան: ԵՊՀ հրատարակչություն: 1966: 502 էջ:
4. Մուրվալյան Ա. Ա., Հայոց լեզվի դարձվածաբանություն և բայակազմություն, Հայկական ՍՍՌ գիտությունների ակադեմիայի հրատարակչություն: 1959: 251 էջ:
5. Մուրիսյան Ա. Մ. և Գալստյան Ս. Ա. Հայոց լեզվի դարձվածաբանական բառարան: Երևան: Երևանի համալսարանի հրատարակչություն: 1975: 634 էջ:
6. Кунин А. В. Англо-русский фразеологический словарь. Москва. Изд. “Русский язык”. 1984. 200 с.
7. Kazmierz A., Sroka, The Syntax of English Phrasal Verbs, Mouton, The Hague-Paris: 1972. 217 p.
8. Oxford Dictionary of Idioms, Second Edition. New York. Oxford University Press. 2004. 352 p.
9. Oxford Phrasal Verb Dictionary. New York. Oxford University Press. 2002. 209 p.
10. Spears R.A., Dictionary of American Idioms and Phrasal Verbs. USA. The McGraw-Hill Companies. 2005. 1098 p.
11. Olson A. Constructions and Result: English Phrasal Verbs as Analysed In Construction Grammar, Trinity Western University, 2013. 104 p.
<file:///C:/Users/hp/Downloads/file.pdf> (29.08.2023)

Տեղեկություններ հեղինակի մասին

Միմոնյան Ս. Գ. – դասախոս

Գավառի պետական համալսարան,

Հայցորդ, ՀՀ գիտությունների ազգային ակադեմիա, Հր. Աճառյանի անվան լեզվի ինստիտուտ

էլ. փոստ՝ s.simonyan1990@gmail.com

Ստացվել է խմբագրություն՝ 18.09.2023

Գրախոսվել է՝ 10.11.2023

**ԵՐԳԻԾԱՆՔԻ ՏԱՐՐԵՐԻ ԳԵՂԱՐՎԵՍՏԱԿԱՆ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ՆԻԼ
ՍԱՅՄՈՆԻ ՊԻԵՍՆԵՐՈՒՄ
Ներսեսյան Ա. Գ.**

«Երգիծանքի տարրերի գեղարվեստական կիրառումն Նիլ Սայմոնի պիեսներում» հոդվածում քննարկում է երգիծանքի կիրառությունը գրականության մեջ՝ հատկանշելով Նիլ Սայմոնի որոշ ստեղծագործություններ: Երգիծանքը կենսական իրողությունների անհատական ընկալումն է և իմաստավորումը: Երգիծանքի առանձնահատկություններից են սուրբեկտիվությունը, հանկարծակիությունը և չափազանցումը: Նշված հատկանիշների անսպասելիությունն է հենց ծնում ծիծաղ: Նիլ Սայմոնին հաջողվում է նորարարություն հաղորդել իր ստեղծած կերպարներով և երգիծանքի միջոցով ներկայացնել այն ամենը, ինչը հուզում է 20-րդ դարում ապրող անհատին: Ի տարբերություն իր ժամանակակից այլ դրամատուրգների՝ Նիլ Սայմոնի երգիծական գրականության մեջ կան որոշ տարբերություններ այն առումով, որ շատ հեղինակներ իրենց ստեղծագործություններում օգտագործել են հումորն ու երգիծանքը միախառնված տեսքով, իսկ ահա Սայմոնի համար երգիծանքը միակ ճանապարհն է եղել ներկայացնելու անհատին հուզող խնդիրները որպես հեզնական բովանդակություն: Նա դեմ առ դեմ է դուրս գալիս այն հասարակությանը, որտեղ ապրում է: Եվ այս ամենի շնորհիվ պիեսները դառնում են ավելի հարազատ, հուզիչ և միևնույն ժամանակ՝ ծիծաղելի ընթերցողի համար: Չնայած ստեղծագործությունների երգիծական բնույթին՝ Նիլ Սայմոնը ստեղծում է շատ խոր կապ ընթերցողի և կերպարների միջև, որի շնորհիվ էլ հաջողվում է ներթափանցել մարդկանց ներաշխարհ:

Բանալի բառեր. երգիծանք, սև հումոր, դրամա, արտուրդ, անհատ, սուրբեկտիվություն, հանկարծակիություն, չափազանցում, լավատեսություն:

Ներածություն: Ծիծաղն անհատի կյանքում ունի կենսական կարևորություն: Երգիծանքի կարևորությունը արտացոլվում է հատկապես տխրության և դժվարության ժամանակ, քանզի այն օգնում է մարդկանց պահպանել լավատեսությունը, չկորցնել հավատը ապագայի նկատմամբ, չհուսալքվել և վերջապես չխելագարվել՝ հանդիպելով տարատեսակ դժվարությունների: Պատահական չէ, որ բազում հոգեբաններ անդրադարձել են ծիծաղի կարևորությանը, դարեր շարունակ ամբողջ աշխարհում հեղինակները հաճախ այն կիրառում են իրենց ստեղծագործություններում՝ անկախ վերջիններիս ժանրային առանձնահատկության:

Ծիծաղը ծնվում է երգիծողի և ներկա գտնվողի /ընթերցող, լսող, ականատես/ գեղագիտական ըմբռնումների համընկնումից: Երգիծանքի հիմնական նպատակն է ծիծաղի քողի ներքո արտացոլել կատարվող իրականությունն ու դրան տալ ավելի թեթև երանգավորում: Նիլ Սայմոնը՝ որպես ականավոր երգիծաբան, որն զգում է ժամանակի շունչը իր դրամաներում, ամբողջովին արտացոլում է իր ժամանակաշրջանի իրականությունը՝ համեմված սև հումորով: Սև հումորը ցինիզմի և զավեշտության խառնուրդն է, որը ներառում է կատակներ «մռայլ» թեմաների վերաբերյալ:

Այսպիսով, հոգվածի նպատակն է բացահայտել ընթերցողի համար երգիծանքի տեսությունը, այնուհետև ներկայացնել և վերլուծել վերջինիս կիրառությունը Նիլ Սայմոնի պիեսներում: Նորարարական մոտեցումների և Սայմոնի անհատական ձեռագրի շնորհիվ նա նորովի է բացահայտում երգիծանքի կիրառումը և կարևորությունն իր ընթերցողի համար:

Երգիծանքի՝ միայն մարդկային հասարակությանը բնորոշ մշակութային իրողություն լինելով էլ պայմանավորված է նրա էական առանձնահատկություններից մեկը՝ սուբյեկտիվությունը: Երգիծանքը կոնկրետ իրողության անհատական ընկալում է, իմաստավորում և մատուցում: Հենց այդ պատճառով էլ այն կարող է տարբեր չափերի հասարակական նշանակություն կամ համոզություն ունենալ: Երգիծանքից անբաժան սուբյեկտիվությունը նկատի ունենալով է ռուս գրականագետ Դ. Նիկոլասը գրում. «Եթե էպոսում կամ դրամայում հեղինակը ձգտում է արտացոլման առավելագույն «օբյեկտիվության», ապա սատիրայում ակնհայտորեն տեսանելի է նրա սուբյեկտիվությունը: Գրող-երգիծաբանը չի էլ մտածում իր զգացմունքները թաքցնելու մասին:

Ընդհակառակը, նա անմիջապես և միանգամայն պարզ արտահայտում է գաղափարական-զգացմունքային մերժողական գնահատական արտացոլվող տիպի նկատմամբ» (Դ.Նիկոլյան 1962, էջ 38): Ընդհանրապես գեղարվեստական պատկերի պայմանականության մթնոլորտն ավելի է բարդանում՝ իրականության արտացոլման գործում երգիծանքին թույլատրված սուբյեկտիվության պատճառով:

Ծիծաղ առաջացնելու երգիծանքի ուժը զգալիորեն պայմանավորված է նրանով, թե որքան հանկարծակի ու անսպասելի գյուտ կլինի: Ինչ վերաբերում է չափազանցմանը, ապա այստեղ մեկ այլ ռուս գրաքննադատի՝ Վ. Պրոպի տեսակետը վիճելի է: Ըստ նրա տեսակետի՝ ամեն չափազանցում չէ, որ կարող է երգիծական լինել: Այսինքն՝ մարդուն և հասարակությանը բնորոշ անընդունելի, մերժելի հատկանիշներ կան, որոնք երգիծելի չեն, չեն կարող երգիծանքի նյութ լինել: Դրանք արատներն են, որոնք չափազանցվել են, որպեսզի գրական տեքստերում առաջանան շեշտադրումներ և ընդգծվածություններ: Չափազանցմամբ կործանարար կրքերի աստիճանի հասցված արատները, նշում է գրականագետը, ոչ թե կոմեդիայի, այլ տրագեդիայի նյութ են: Իսկ երգիծական կարող են լինել այն չափազանցումները, որոնք վերաբերում են միայն մարդկային թերություններին: Նա միաժամանակ ավելացնում է, որ երգիծանքում չափազանցման, մարդկային բացասական հատկանիշների ընդգծման չափավորության պահպանումը դժվար կամ պայմանական խնդիր է, որովհետև անհնար է որոշակիորեն տարանջատել թերությունն արատից:

Սև հումորը երգիծանքի կամ ծաղրի մի տեսակ է՝ ցինիզմի և զավեշտության խառնուրդ, որը բաղկացած է մահի, բռնության, հիվանդությունների, ֆիզիկական թերությունների կամ այլ «մռայլ» թեմաների կատակներից կամ ծաղրից: Սև հումորը աբսուրդի բաղկացուցիչ մասն է ֆիլմերում և գրականության մեջ:

Ամերիկացի գրող Նիլ Սայմոնը հայտնի է որպես կենցաղային պիեսների հեղինակ, որոնցում կան նաև աբսուրդի ժանրին բնորոշ տարրեր, հետևաբար անհրաժեշտ է իմանալ, թե ինչպիսին է աբսուրդի թատրոնը: Մարթին Էսլինն առաջինն է, ով քննարկել է աբսուրդի դրամայի առանձնահատկությունները իր գրքում՝ «Աբսուրդի թատրոն»-ում (1961): Նա հավատում է, որ աբսուրդի պիեսը չունի պայմանական բովանդակություն, երկխոսություններ և կերպարներ: Անգամ երկխոսությունները կրկնվում են: Աբսուրդի դրամայում չկան ընդունված ձևեր և կերպարներ, նրանց խոսքն ու գործը ոչ մի իմաստ ու

տրամաբանություն չի հաղորդում: Ուստի աբսուրդի դրամայում առկա է մարդու գոյության աբսուրդային պայման, այն աննպատակ է: Նման պիեսի հիմնական թեման հաղորդակցության և օտարացման ձախողումն է, որոնք մեկուսացման հիմնաքարերն են:

Աբսուրդի դրաման արհամարհում է բոլոր այն ստանդարտները, որոնցով դրաման ուսումնասիրվել է շատ դարեր: Լավ գրված պիեսում ակնկալվում է ներկայացնել կերպարներ, որոնք լավ ուսումնասիրված են և մոտիվացված են, սակայն աբսուրդի պիեսը հազիվ թե որևէ ականավոր մարդկային էակի ներառի, իսկ գործողություններն էլ ամբողջությամբ մոտիվացված չեն: Լավ գրված պիեսը պարունակում է տրամաբանական երկխոսություններ, որոնք զբաղեցնում են հանդիսատեսին, սակայն աբսուրդի պիեսում երկխոսությունները անիմաստ են և կրկնվող: Նորմալ պիեսի և աբսուրդի պիեսի միջև մեկ այլ տարբերությունը պիեսի կառուցվածքն է, որն ունի սկիզբ, միջնամաս և սեղմ ամփոփ ավարտ, սակայն վերջինս սկսվում է կամայական կետից և նույն կերպ էլ ավարտվում է: Եվ ի վերջո կարևոր է ասել, որ աբսուրդի ժանրի դրամատուրգները հավատում են, որ իրենք մտահոգված են, թե ինչպես արտահայտեն աշխարհի իրենց պատկերը համապատասխանաբար, պարզապես որովհետև նրանք արվեստագետներ են, որոնք փորձում են գտնել իրենց ներքին զգացումները և հույզերը արտահայտելու լավագույն եղանակն աշխարհում: Քանի որ աբսուրդի ժանրի դրամատուրգները չեն հավատում պիեսի սեղմությանը և նրա կառուցվածքին, իրենց արտահայտումը ցույց է տալիս զարմանքի զգացում և անիմաստության ու աններդաշնակության շփոթություն:

Դասակարգված աբսուրդի պիեսները չեն ստեղծվում արժեքների համակարգով, կրոնական կամ քաղաքական աշխարհընկալումով: Դրանք զարմանքի պտուղներն են, և իրականությունն էլ ստեղծում է այդ զարմանքը: Իրականությունը աբսուրդի դրամայում տանելի չէ, այսպիսով կան պատրանքներ, որոնք ճանապարհ են հարթում ինքնամեկուսացմանը և ապա՝ մեկուսացումն ուրիշներից: Աբսուրդի դրամայում բովանդակությունը պայմանական չէ, երկխոսությունները կրկնվում են, չկա իմաստ և պատճառ իրադարձությունների հերթականության մեջ, կա հաղորդակցության և փոխադարձ ըմբռնողության պակաս, և, ի վերջո, կատակերգական և լուրջ իրադարձությունները միախառնված են միմյանց: Եվ հենց այս ամենի միաձուլումը հնարավոր է տեսնել Նիլ Սայմոնի պիեսներում:

Ի տարբերություն իր ժամանակակից այլ դրամատուրգների՝ Նիլ Սայմոնի երգիծական գրականության մեջ կան որոշ տարբերություններ այն առումով, որ Սայմոնի համար երգիծանքը միակ ճանապարհն է եղել ներկայացնելու անհատին հուզող խնդիրները որպես հեզնական բովանդակություն:

Աբսուրդի դրամայի հասկանիչներից մեկն այն է, որ իրականությունը անտանելի է, դրա համար էլ կան պատրանքներ: Նիլ Սայմոնի պիեսներում կերպարները չեն հաշտվում իրականության մեջ կատարվող իրավիճակներին, այդ իսկ պատճառով էլ ստեղծում են իրենց թվացյալ պատրանքներն ու անիրական թվացող կյանքը: Նրանցում մշտապես առկա են իրականությանը հետևող կերպարներն ու անիրական կյանքով ապրել փորձողները:

Նիլ Սայմոնի դրամաներում կարևորագույն տեղ է հատկացվում երկրնտրանքին, այսինքն՝ իր ստեղծագործություններում հեղինակը քննարկում է ոչ թե իրավիճակը, այլ դրա այլընտրանքային լինելը: Այս առումով սա Նիլ Սայմոնի կողմից կատարած նորարարություններից էր, որը բոլորովին նոր հայեցակարգեր և նոր մոտեցումներ է առաջ քաշում թատերական աշխարհում: Ինքը՝ հեղինակը, անկեղծորեն նշում է, որ մինչև գրաքննադատները չեն քննադատում իր դրաման, նա չի իմանում իր ստեղծագործության իրական թեման:

Իր պիեսներում Նիլ Սայմոնը ուղեկցում է կերպարներին և ընթերցողներին դեպի մարդասիրությունն ու մարդկային պայմանների խորքային ըմբռնումը: Նրա գրական տիրույթը բավականին ընդգրկուն է, քանի որ այնտեղ կարելի է գտնել ամեն բան՝ ֆանտաստիկ տիեզերական երևույթներից մինչև մարդկային նուրբ հոգու որոնումները: Եվ այս բոլոր ջանքերը միտված են հասկանալու և, ինչու չէ, նաև ընկալելու ժամանակակից մարդու ներաշխարհն ու ապրելակերպը: Սակայն, ըստ Սայմոնի, մարդիկ նույնն են, ինչպես դարեր առաջ: Նրա թատերգություններում կարելի է տեսնել, թե ինչպես է անհատը փորձում պահպանել արժանապատվությունն ու ազատ կամքը այս աշխարհում, որը կարծես թե առաջնորդվում է մահվան և ավերման սկզբունքով: Հեղինակը հստակորեն մատնանշում է, որ կրոնն ու գիտությունն են մարդկանց այսպիսին դարձրել: Հետաքրքիր է նկատել, որ Նիլ Սայմոնի պիեսներում դժվար տեսանելի են պատրաստի հարցերը՝ ուղղված սույն խնդիրներին, սակայն հեղինակը նրբորեն առաջնորդում է իր ընթերցողին դեպի հարցախույզ ժամանակակից աշխարհ: Սակայն ամենակարևոր խնդիրը, որ հեղինակը ուշադրություն է դարձնում, այն է,

որ մարդիկ, իհարկե, իրավունք ունեն հարմարավետ ապրելու, սակայն հարկավոր է նաև տեսնել այն մեկին, ով կարիք ունի, որ իրեն ձեռք մեկնեն:

Ամերիկացի դրամատուրգ Նիլ Սայմոնը լավագույնս գիտակցում էր, որ կյանքում անհանգստությունները, վախերն ու երգիծանքը միասին են ճանապարհ ընկնում: Ինչպես նաև, որ հենց դրանք են մեր ժամանակակից կյանքի հաղթական դրսևորումների համաձուլվածքը: Նրա ստեղծագործական հաջողությունների գրավականն այն է, որ նա հեշտությամբ է կարողանում իրեն շրջապատող ընկերոջ, բարեկամի, հարազատի կամ պարզապես անծանոթի կյանքի պատմությունները հետաքրքիր կերպով ներկայացնել, ինչպես նաև ներկայացնելուն զուգահեռ փնտրել տվյալ դժվար իրավիճակի հնարավորինս դրական լուծումը: Նրա հետ անցկացրած հարցազրույցներից մեկում հեղինակը նշում է. «Հումորի մեջ ցավի մեծ չափաբաժին կա: Ես կարծում եմ, որ մարդկանց պետք է դա լսել: Եվ դրա համար պարզապես ծիծաղելով նրանք իրենց ավելի լավ են զգում » (Նիլ Սայմոն, 2000): Այդ է պատճառը, որ իր պիեսներում առկա են ոչ միայն կատակերգությանն ու երգիծանքին բնորոշ տարրեր, այլև տրագիկ և աբսուրդային իրավիճակներ: Եվ բացի այդ, հեղինակի բոլոր պիեսների կերպարները փնտրտուքի, ինքնաբացահայտման ու ինքնաճանաչողության ուղու վրա են: Ըստ դրամատուրգի՝ հենց այուժեում առկա անհանգստություններն ու դժվարություններն են, որ ճանապարհ են հարթում դեպի սեփական անձի ինքնաճանաչում ու ինքնաիրագործում:

Ամերիկյան գրական ասպարեզում Նիլ Սայմոնը մտցրեց երգիծանքում առկա սատիրայի և գրոտեսկի նոր ձևափոփոխված ձևերը՝ պատկերելով ժամանակակից կյանքը ոչ ժամանակակից իրավիճակներում: Նրա աշխատանքներում տեսնում ենք սովորական մարդկանց ամբողջովին արտասովոր իրավիճակներում: Նրա հերոսները, ինչպես արդեն նշեցինք, հիմնականում միջին դասի մարդիկ են, որոնք կրում են հենց այդ դասին հատուկ արժեհամակարգ:

Նիլ Սայմոն հեղինակը քաջ գիտակցում է, որ ժամանակակից կյանքը մեծ պարտադրանքներ ունի դեպի անհատը, որի կատարման ընթացքում անձը կամ ոչնչանում է, կամ էլ առավել կատարելագործվում: Չնայած իր երգիծական պիեսներին՝ նրա ստեղծագործություններում ծիծաղի տակ թաքնված է մեծ թախիժ և միայնության ուժեղ զգացողություն: Հետևելով իր հետմոդեռնիստական նկրտումներին՝ նա հրաժարվում է ստեղծագործել՝ ելնելով սուղ

Ժամանակաշրջանի պահանջներից, այլ նախընտրում է կերտել դարի համար մնայուն ստեղծագործություններ: Ստեղծելով քառսային աշխարհի և կերպարներ՝ հեղինակը փորձում է ներկայացնել ժամանակակից աշխարհը և միանգամից նաև կարգուկանոն հաստատել այնտեղ: Այստեղ է Նիլ Սայմոն հեղինակի առանձնահատկությունը, քանի որ նա ուղղակիորեն և անձնապես հայտնվում է իր պիեսներում և դառնում դոմինանտ կերպար: Շատ գրաքննադատների կարծիքով նրա ստեղծագործությունները նաև իր կյանքի պատկերումն են, քանի որ անսովոր կենսական կապը մղում է նրան մշտապես հաղորդակից լինել ընթերցողների հետ:

Եզրակացություն: Ամփոփելով «Երգիծանքի տարրերի գեղարվեստական կիրառումը Նիլ Սայմոնի պիեսներում» աշխատանքը՝ կարող ենք փաստել, որ ծիծաղը կյանքի բաղկացուցիչ մասն է և ունի մեծ ներգործություն յուրաքանչյուրի կյանքում: Նիլ Սայմոնը՝ որպես կենցաղային պիեսների հեղինակ, իր ստեղծագործություններում պատկերում է տարբեր անհատների, որոնք բախվում են՝ դժվարությունների, ներկայացնում տարատեսակ իրադարձություններ՝ առօրեականից մինչև անհավատալի, և այդ ամենը հմտորեն արտացոլում հումորի լույսի ներքո: Սայմոնի պիեսներում հաճախ ենք հանդիպում արսուրդի դրամայի, որտեղ ներկայացված է մարդկային օտարացված էությունը: Հետևյալ պիեսները չեն ստեղծվում արժեքների համակարգով կամ կրոնական, քաղաքական աշխարհընկալումով, այլ համարվում են զարմանքի պտուղներ, որը ստեղծում է իրականությունը: Հենց այս իրականության կրողներն են Նիլ Սայմոնի կերտած հերոսները: Սակայն հակառակ կյանքի բարդություններին, բազում դժվարություններին, որոնց միջով անցնում են սայմոնյան հերոսները, վերջիններս կարողանում են պահպանել լավատեսությունը և հավատը ապագայի նկատմամբ շնորհիվ հումորի: Հաշվի առնելով այն փաստը, որ սայմոնյան պիեսների հերոսները հասարակ մարդիկ են, և ընթերցողը հաճախ կարող է ինքն իրեն տեսնել այդ ստեղծագործություններում, համեմատություններ տանել իր անձնական խնդիրների և հերոսների կյանքում ծառայած դժվարությունների միջև, միևնույն ժամանակ, անկասկած, նույն ընթերցողը կվարակվի այդ լավատեսությամբ:

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ САТИРЫ В ПЬЕСАХ НИЛА САЙМОНА

Нерсисян А. Г.

В данной статье обсуждается применение сатиры в произведениях Нила Саймона. Сатира-это индивидуальное восприятие и осмысление жизненных реалий. Среди особенностей сатиры-субъективность, резкость и преувеличение. Неожиданность указанных качеств порождает смех. Юмор является неотъемлемой частью жизни и присутствует как в счастливые, так и в грустные моменты. Нилу Саймону удается привнести новшества в созданные им образы и посредством сатиры представить все, что волнует человека, живущего в XX веке. В отличие от других современных драматургов, в сатирической литературе Нила Саймона есть некоторые отличия в том, что многие авторы использовали юмор и сатиру в своих произведениях в смешанном виде, а для Саймона сатира была единственным способом представить проблемы, волнующие человека, как ироническое содержание. Он выходит лицом к лицу с обществом, в котором живет. И благодаря всему этому пьесы становятся более родными, трогательными и в то же время смешными для читателя. Несмотря на сатирический характер произведений, Нил Саймон создает очень глубокую связь между читателем и персонажами, благодаря которой ему удается проникнуть во внутренний мир людей.

Ключевые слова: сатира, черный юмор, драма, абсурд, индивидуальный, субъективность, внезапность, преувеличение, оптимизм.

ARTISTIC APPLICATION OF SATIRE ELEMENTS IN NEIL SIMON'S PLAYS

Nersesyan A. G.

The following article discusses the use of satire in literature involving the works of Neil Simon. Satire is an individual perception and understanding of the realities of life. Among the features of satire are subjectivity, sharpness and exaggeration. The surprise of these qualities generates laughter. Humor is an integral part of life and is present in both happy and sad moments. Neil Simon manages to bring innovations to the images he created and through satire to present everything that worries a person living in the 20th century. Unlike other modern playwrights, there are some differences in Neil Simon's satirical

literature. Many authors used humor and satire in their works in a mixed form, though for Simon satire was the only way to present human concerns as ironic content. He comes face to face with the society in which he lives. And thanks to all this, the plays become more familiar, touching and at the same time funny for the reader. Despite the satirical nature of the works, Neil Simon creates a very deep connection between the reader and the characters, thanks to which he manages to penetrate into the inner world of people.

Keywords: satire, laughter, black humor, drama, absurd, individual, subjectivity, suddenness, exaggeration, optimism.

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. "About Neil Simon". American Masters. PBS. November 3, 2000. <https://www.pbs.org/wnet/americanmasters/neil-simon-about-neil-simon/704/> (15.10.2023)
2. Dürrenmatt F. "Problems of the Theatre".// The Marriage of Mr. Mississippi. Grove Press. 1964. 237 p.
3. Grobel L. (2009). "Neil Simon". Endangered Species: Writers Talk About Their Craft, Their Visions, Their Lives". Da Capo Press. 416 p.
4. Neil Cornwell. The Absurd in Literature. Manchester University Press ND. 2006. 280 p.
5. Пропп В. Проблемы комизма и смеха. Москва. Лабиринт. 2007. 256 с.
6. Николаев Д. Смех–оружие сатиры. Москва. Искусство. 1962. 224 с.
7. Բորև Յ. Գեղազիտություն: Երևան: Հայաստանի հրատարակչություն: 1982: 512 էջ:

Տեղեկություններ հեղինակի մասին

Ներսեսյան Ա. Գ. – ասպիրանտ

Երևանի պետական համալսարան,

Հայաստանի ֆիզիկական կուլտուրայի սպորտի պետական ինստիտուտ,

«Գազպրոմ Արմենիա» ուսումնասպորտային համալիր,

Համար 135 հիմնական դպրոց

Էլ. փոստ՝ ani.nersesyan@sportedu.am

Ստացվել է խմբագրություն՝ 09.10.2023

Գրախոսվել է՝ 15.12.2023

**ՇԻՐԱԿԻ ՄԱՐԶԻ ԲՆԱԿԶՈՒԹՅԱՆ ԱԶԳԱՅԻՆ ԵՎ
ԿՐՈՆԱԴԱՎԱՆԱԿԱՆ ԿԱԶՄԻ ՇԱՐԺԸՆԹԱՅԸ
XX Դ. ՎԵՐՋԻՆ-XXI Դ. ՄԿԻԶԲԻՆ
(ԸՍՏ ՀՀ 2001 ԵՎ 2011 ԹԹ. ՄԱՐԴԱՀԱՄԱՐՆԵՐԻ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐԻ)
Բոյաջյան Ա. Գ.**

Սույն հոդվածի նպատակն է ներկայացնել Շիրակի մարզի XXդ. վերջի XXIդ. սկզբի բնակչության ազգային և էթնոկալանական կազմում տեղի ունեցած փոփոխությունները, ցույց տալ դրանց վրա ազդող շարժառիթները և դրդապատճառները: Փորձել ենք վեր հանել անձի էթնոկրոնական ինքնության և անձի արժեհամակարգի ձևափոխությունը: Հոդվածում վերլուծվել և բացահայտվել են Շիրակի բնակչության էթնոժողովրդագրական առանձնահատկությունները: Նորանկախ ՀՀ մարզերի բնակչության ազգային և կրոնական կազմի շարժընթացն էթնոժողովրդագրական տեսանկյունից գրեթե ուսումնասիրված չէ: Այդ առումով մեր կողմից փորձ է արվում ներկայացնել, թե մարզում բնակվող ազգությունների թիվն ինչպիսի փոփոխությունների է ենթարկվել, և այդ փոփոխություններն ինչ գործոններով են պայմանավորված եղել: Ներկայացրել ենք մարզի բնակչության կրոնական կազմում տեղի ունեցած փոփոխությունները, հատկապես ուշադրություն ենք դարձրել դավանափոխության որոշ հարցերի և վիճակագրական տվյալների վրա: Հիմք ընդունելով ՀՀ 2001 և 2011թթ. մարդահամարի արդյունքների ցուցանիշները՝ վերլուծել ենք նաև Շիրակի մարզում բնակվող ազգությունների սեռատարիքային կազմի, կրթական մակարդակի, միգրացիայի ծավալի փոփոխությունները՝ շեշտելով դրանց ազդեցությունը բնակչության թվի փոփոխության և բնական վերարտադրության վրա: Ուշադրություն ենք դարձրել 2022թ. ռուս-ուկրաինական պատերազմով պայմանավորված՝ Շիրակի մարզ ներգաղթած ռուսաստանցիների թվաքանակի, սեռատարիքային ու մասնագիտական կազմի վրա:

Բանալի բառեր. ազգ, կրոն, կրոնական աղանդ, արտագաղթ, գլոբալացում, արժեհամակարգ, էթնոկրոնական կազմ, սեռատարի-քային կազմ, ազգային քաղաքականություն:

Կեղծ է ամեն մի գրականություն, բարոյական ու քաղաքական վարդապետություն, որ ուժ և արիություն չի ներշնչում իր դավանողին
Գարեգին Նժդեհ

Ներածություն: Գլոբալացման պայմաններում անձի էթնոմետ արժեհամակարգի ինքնագիտակցության և կրոնական ինքնության հիմնախնդիրների ուսումնասիրությունն ունի արդիական նշանակություն, հատկապես այն դեպքում, երբ հայերի ընդհանուր թվի մոտ 15-20%-ն է բնակվում Հայաստանի Հանրապետությունում¹: Հողվածն արդիական նշանակություն ունի այնքանով, որ մեր հանրապետության տարբեր հաշվարկներով, ազգաբնակչության, մասնավորապես ռուսների բացարձակ թվի նվազման զգալի մասը բաժին է ընկնում Շիրակի մարզին, մասնավորապես Գյումրի քաղաքին: Բացի դրանից, գրեթե ուսումնասիրված չէ, թե մարզի ազգությունների և կրոնադավանական կազմի փոփոխությունները ինչպիսի էթնոժողովրդագրական հետևանքներ են ունեցել: Այժմ հայապահպանությունը ՀՀ պետական անվտանգության և անկախության ապահովման գլխավոր հիմնախնդիրներից մեկն է, հատկապես, երբ արցախյան երկրորդ պատերազմից հետո ընկած տարիներին Արցախը դատարկվեց հայությունից: Աշխարհում տեղի ունեցող ժամանակակից սոցիալ-տնտեսական, մշակութային և քաղաքական ինտեգրացիոն գործընթացները բացասաբար են անդրադառնում մեր հանրապետության, այդ թվում՝ Շիրակի մարզում բնակվող ազգությունների ինքնության պահպանման վրա: Ըստ ՀՀ սահմանադրության՝ յուրաքանչյուր քաղաքացի ազատ է ինքնորոյն ընտրելու ազգությունը և հավատքը: ՀՀ կառավարությունը 2011թ. չնչին գումար, շուրջ 10 մլն. դրամ է հատկացրել մեր հանրապետությունում գործող ազգային փոքրամասնությունների 11 հասարակական կազմակերպությունների, որի նպատակները մեկն էլ ազգային ինքնությունը պահպանելու համար է արվում [4, էջ 15]:

¹Մինչ այսօր աշխարհում հայերի ընդհանուր թվի տվյալները իրարամերժ են և վիճելի: Ըստ գիտական գրականության և այլ աղբյուրների՝ հայերի մոտավոր թիվը XXդ. վերջին կազմել է շուրջ 10 մլն.: Հաշվի առնելով հայերի աճի տեմպը վերջին 30 տարիների ընթացքում՝ կարծում ենք՝ հայերի թիվն այժմ կազմում է մոտ 15 մլն.:

Շիրակի մարզի բնակչության ազգային և կրոնադավանական կազմի փոփոխությունների ընթացքը պարզելու նպատակով կարևորում ենք վեր հանել էթնոժողովրդագրական հետևյալ խնդիրները.

- ազգաբնակչության թվի փոփոխությանը և դրանում արտագաղթի գործոնի ազդեցությունը,
- ազգաբնակչության սեռատարիքային կազմի փոփոխության առանձնահատկությունները,
- ազգային և կրոնադավանական կազմի փոփոխությանը և կրոնական աղանդների գործունեության ընթացքը:

Հետազոտության սկզբնաղբյուրները և մեթոդները: Մարզի բնակչության ազգային և կրոնադավանական կազմը ուսումնասիրելու համար հիմք ենք ընդունել Հայկական ԽՍՀ 1989թ., ՀՀ 2001 և 2011թթ. մարդահամարների տվյալները, դաշտային ազգագրական նյութերը, թեմային առնչվող գիտական հրապարակումները: Հիշատակենք, որ Շիրակի մարզի բնակչության էթնոկրոնական կազմը գրեթե ուսումնասիրված չէ, մինչդեռ Հայաստանի Հանրապետությանը բավականին լավ է ուսումնասիրված²:

Հետազոտության արդյունքների վերլուծություն: Էթնոաշխարհագրությունում որևէ երկրի կամ վարչատարածքային միավորի ազգային և կրոնադավանական գործընթացները ներկայացվում են պատմական, աշխարհագրական, ժողովրդագրական և ազգագրական տեսանկյուններով [9, էջ 4]: Այդ առումով մեր խնդիրն է ներկայացնել Շիրակի մարզի բնակչության ազգային և կրոնական կազմի շարժընթացը: Հայտնի է, որ էթնոժողովրդագրական գործընթացներն ուղեկցվում են հասարակարգի, աշխարհակարգի փոփոխություններով, պատերազմական գործողություններով, ժողովրդագրական անցման փուլերով և այլ հասարակական երևույթներով:

Շիրակի մարզի ներկայիս տարածքի ազգաբնակչությունը հիմնականում XIX-XXդդ. սկզբին Արևմտյան Հայաստանից գաղթածների և 1920-60-ական թվականներին արտասահմանյան երկրներից ներգաղթածների սերունդներն են: Հայկական ԽՍՀ-ից, այդ թվում՝

²ՀՀ ազգային փոքրամասնություններն այսօր. հ.1-2, Երևան, 2000: ՀՀ ազգային փոքրամասնությունները (Քաղաքացիական հասարակության կայացման արդի պայմաններում), հ 2, Երևան, 2005: ՀՀ մարդու իրավունքների պաշտպանի արտահերթ հրապարակային զեկույցը, հրատ. «Ասողիկ», Եր., 2011թ.: Գալստյան Մ., ՀՀ ազգային փոքրամասնությունների միգրացիան(ըստ էթնոսոցիոլոգիական ուսումնասիրության), Եր, 2015թ. և այլն:

Ամասիայի վարչական շրջանից, 1988թ. արցախյան շարժումով պայմանավորված, ադրբեջանցիների հետ միասին հեռացել է քրդերի բացարձակ մեծամասնությունը [7, էջ 13-14]:

ՀՀ 2001թ. մարդահամարի արդյունքով ազգային փոքրամասնությունների թիվը կազմել է 67657 մարդ [8, էջ 360], այդ թվում Շիրակի մարզում՝ 2795 մարդ [10]: Այսինքն՝ ՀՀ բնակվող ազգային փոքրամասնությունների ընդհանուր թվի 4,1%-ը բնակվել է Շիրակի մարզում: Աղյուսակ 1-ի թվային տվյալների վերլուծությունից կարող ենք եզրակացնել, որ 43 տարիների ընթացքում մարզի ներկայիս տարածքում բնակվող ազգությունների թվաքանակում դիտարկվել են հետևյալ միտումները. 1980-ական թվականներին (ըստ 1979թ. և 1989թ.³ մարդահամարների) Շիրակի մարզի ներկայիս տարածքում բնակվող ազգությունների թվաքանակում, բացառությամբ հայերի թվի, գրանցվել է նվազում: Այսպես, հայերի թիվն այդ տարիներին ավելացել է 2.3% (7077 մարդ), իսկ ադրբեջանցիներինը նվազել է 40.3 անգամ (12533 մարդ), ռուսներինը՝ 36.4% (3484 մարդ), եզդիներինը՝ 35.4% (350 մարդ) և ուկրաինացիներինը՝ 27.3% (360 մարդ): Բացի թվարկված ազգություններից, Շիրակի մարզում բնակվել են նաև հույներ, հրեաներ, վրացիներ և այլ ազգություններ: Ադրբեջանցիների թվի շեշտակի անկումը պայմանավորված էր 1988թ.-ից սկիզբ առած արցախյան շարժումով: Ի տարբերություն ադրբեջանաբնակ բռնի տեղահանված հայերի, որոնք ոչ մի գույքային և նյութական հատուցում չստացան պետության կողմից, հայաստանաբնակ իրենց կամքով արտագաղթած ադրբեջանցիների զգալի մասը ստացել է գույքային և նյութական կորուստի հատուցում: Ադրբեջանական ԽՍՀ-ում հայերի և ադրբեջանցիների բախումների արդյունքում 400 հազարից ավելի հայեր բռնագաղթեցին Հայկական ԽՍՀ և ԽՍՀՄ տարբեր հանրապետություններ, հատկապես Ռուսաստանի Դաշնություն, իսկ մեր հանրապետությունում բնակվող 160 հազար ադրբեջանցիներ գաղթեցին Ադրբեջանական ԽՍՀ: Շիրակի մարզում բնակվող ադրբեջանցիների ճնշող մեծամասնությունը բնակվել է Ամասիայի վարչական շրջանում, իսկ 1.9%-ը՝ Լենինական (ներկայիս Գյումրի) քաղաքում:

³Հայկական ԽՍՀ-ում 1989թ. Համամիութենական վերջին մարդահամարն անցկացվել է արտակարգ դրությունում, ինչը պայմանավորված է եղել 1988թ. դեկտեմբերի յոթի Մպիտակի աղետալի երկրաշարժով, ինչի արդյունքում շուրջ քսան հինգ հազար մարդ զովեցին, որոնց ճնշող մեծամասնությունը բաժին է ընկնում Շիրակի մարզին, մասնավորապես Գյումրի քաղաքին (17 հազար զոհված):

Աղյուսակ 1.

Շիրակի մարզի բնակչության ազգային կազմի շարժընթացը
1979-2022թթ.

Տարի	ընդամենը		հայ		ադրբեջանցի		ռուս		եզդի		ուկրաինացի		Այլ ազգ	
	թիվ	%	թիվ	%	թիվ	%	թիվ	%	թիվ	%	թիվ	%	թիվ	%
1979թ.	329551	100	303846	92.2	12852	3.9	9557	2.9	989	0.3	1318	0.4	989	0.3
1989թ.	319623	100	310933	97.1	319	0.1	6073	1.9	639	0.2	958	0.3	701	0.4
2001թ.	283389	100	280594	99.0	-	-	1048	0.4	974	0.3	222	0.01	551	0.3
2011թ.	251941	100	249742	99.1	-	-	1100	0.4	727	0.2	113	0.01	259	0.1
2022թ.	230400	100	223708	97.1	-	-	4500	1.9	737	0.3	255	0.1	1200	0.6

Աղյուսակը կազմվել է Մ. Մանասյան, Ա. Գրիգորյան և ուրիշներ, Շիրակի մարզ(բնությունը, բնակչությունը, տնտեսությունը), «Նահապետ» հրատարակչություն, Եր. 2002թ.: ՀՀ ազգային փոքրամասնությունները, հ.2, Եր.,2005, ՀՀ ԱՎԿ-ի, ՀՀ 2001թ. և 2011թ. մարդահամարի արդյունքների, Ա. Բոյաջյան, Շիրակի մարզում բնակվող ազգությունները, Դաշտային ազգագրական նյութեր, տետր 3, Գյումրի 2023թ.: 60 лет Ленинанакана, статистический сборник, Ленинанакан 1984, с. 13, Население ССР, статист.сб., М. 1988, նյութերից:

Անկախության տարիներին, բացառությամբ եզդիների, մարզում գրանցվել է մյուս ազգությունների թվի անկում: Մարզի բնակչության ընդհանուր թիվը 1989-2022թթ. նվազել է 27.9%-ով կամ տարեկան միջինը՝ 0.8%, այդ թվում հայերի և ռուսների թիվը տարեկան միջինը պակասել է 0.9%, իսկ եզդիներինը՝ ավելացել է 0.4%-ով: Եզդիների թվի աճը պայմանավորված է ծնելիության համեմատաբար բարձր մակարդակով և արտագաղթի ցածր ցուցանիշով [1]: Աղյուսակ 2-ի թվային ցուցանիշների վերլուծությունից պարզ է դառնում, որ 2001թ. մարզում բնակվող եզդիների ամբողջ թվի 73.1%-ը, իսկ 2011թ.-ին՝ 76.5%-ը բնակվել է մարզի գյուղական բնակավայրերում: Ընդհանուր առմամբ մյուս ազգությունները բնակվում են հիմնականում Գյումրիում: Ըստ ՀՀ 2011թ. մարդահամարի արդյունքների՝ եզդիների ընդհանուր թվի 18.6%-ի համար մայրենի լեզուն հայերենն է [10]:

Մարզում 2001թ.-ի համեմատ 2011թ.-ին հայերի թիվը քաղաքային բնակավայրերում նվազել է 15.6%-ով (27023 մարդ), եզդիներինը՝ 33.7%-ով (87 մարդ), իսկ ռուսներինն աճել է 8.1%-ով (70 մարդ): Արժե հիշատակել, որ 2022թ. ռուս-ուկրաինական պատերազմով պայմանավորված՝ հազարավոր ռուսներ և ուկրաինացիներ բնակություն հաստատեցին Շիրակի մարզում, հատկապես Գյումրի քաղաքում: Թե ինչքան ռուսաստանցիներ են բնակվում մարզում, պաշտոնական վիճակագրությունը կոնկրետ թվաքանակ չի ներկայացնում: Կարծում ենք՝ այս խնդրի ուսումնասիրությունը կարևոր գիտական և կիրառական նշանակություն ունի: Մեր կողմից անցկացված էթնոսոցիալական հետազոտությունից պարզել ենք, որ այժմ Գյումրի քաղաքում ռուսների թիվը կազմում է մոտ 3.5 հազար: Նրանց ճնշող

մեծամասնությունը բարձր տեխնոլոգիաների ոլորտի երիտասարդ մասնագետներ են: Էթնոսոցիալական հարցումներից պարզել ենք, որ նրանց զգալի մասը ժամանակավոր է բնակություն հաստատել, և ռուս-ուկրաինական պատերազմի ավարտից հետո կվերադառնան իրենց բնակության վայրերը: Ռուսաստանցի միգրանտների ՀՀ տեղափոխման պատճառներից է ոչ միայն ռուս ուկրաինական պատերազմը, այլև Արևմուտքի երկրների՝ Ռուսաստանի նկատմամբ տնտեսական սանկցիաների կիրառումը, ինչն անհնար է դարձրել իրենց բիզնես գործունեությունը կազմակերպել այդ երկրում [2]:

Շիրակի մարզի գյուղական բնակավայրերում ազգությունների թվի նվազման տեմպն ավելի դանդաղ է ընթացել: Հայերի թիվը նվազել է 3.5%-ով, ռուսներինը՝ 10.0%-ով և եզդիներինը՝ 22.3%-ով: Ազգությունների թվի անկումը պայմանավորված է եղել հիմնականում սոցիալ-տնտեսական գործոններով: Անկախության տարիներին միջէթնիկ հակամարտություններ և բախումներ Շիրակի մարզում գրեթե չի գրանցվել, հազվագյուտ դեպքերը կրել են միջանձնային կամ կենցաղային բնույթ:

Աղյուսակ 2.

Շիրակի մարզի բնակչության ազգային կազմի բաշխումն ըստ քաղաքային և գյուղական բնակավայրերի (ՀՀ 2001թ. և 2011թ. մարդահամարի արդյունքների)

Ազգություններ	2001թ.		2011թ.	
	քաղաք	գյուղ	քաղաք	գյուղ
Ընդամենը	174260	109129	146 908	105 033
Հայ	172535	108059	145 512	104 230
Ռուս	868	180	938	162
Եզդի	258	716	171	556
Ուկրաինացի	182	40	91	22
Այլ ազգություններ	417	134	190	63
Հրաժարվել են պատասխանել	-	-	6	-

Աղյուսակը կազմվել է ՀՀ ԱՎԿ-ի, ՀՀ 2001թ. և 2011թ. մարդահամարի արդյունքների նութերի հիման վրա:

Ազգային կազմի էթնոժողովրդագրական կարևոր բնութագրիչ է ազգությունների սեռատարիքային կազմը: Աղյուսակ 3-ի թվային ցուցանիշների վերլուծությունից երևում է, որ 2001 թվականին 60 և բարձր տարիքի հայերի թվաքանակը կազմել է նրանց ամբողջ թվի 13.8%, իսկ 2011թ.՝ 14.0%: Նույն ցուցանիշը ռուսների մոտ կազմել է

համապատասխանաբար՝ 16.4% և 15.4%, եզդիների՝ 8.3% և 9.0%, ուկրաինացիների՝ 14.4% և 25.2%: Բերված թվերից տեսնում ենք, որ մարզում բնակվող ազգությունները՝ «խորը ծերացման», իսկ եզդիները «ծերացման» փուլում են գտնվում: Բացառությամբ ուկրաինացիների, մյուս ազգությունների մոտ կանանց և տղամարդկանց հարաբերակցությունն այդ տարիների ընթացքում գրեթե փոփոխության չի ենթարկվել: Շիրակում հայերի ծերացումը առաջնահերթ պայմանավորված է ակտիվ աշխատունակ տարիքի (25-49 տարեկան), մասնավորապես տղամարդկանց արտագաղթով և բնակչության ծնելիության մակարդակի անկումով: Ուկրաինացիների սեռային կազմի փոփոխության պատկերը մի քիչ այլ է: Եթե 2001թ. ուկրաինացի տղամարդկանց տեսակարար համաթիվը եղել է 24.9%, ապա 2011թ.՝ 13.3%: Տղամարդկանց թվի շեշտակի անկումը պայմանավորված է արտագաղթով:

Ներկայացվող ժամանակահատվածում 20-59 տարիքային խմբում ազգաբնակչության թվի փոփոխության պատկերը հետևյալն է. հայերի թիվն աճել է 4,8 %-ով, ռուսներինը՝ 2,4%-ով, իսկ եզդիներինը նվազել է 9.3%-ով, ուկրաինացիներինը՝ 49.7%-ով: Մինչդեռ մինչև 19 տարեկանների բնակչության տեսակարար կշիռը բնակչության ընդհանուր թվում 2001-2011 թթ. ընկած ժամանակահատվածում նվազել է: Այսպես, եթե 2011թ. մինչև 19 տարեկանները կազմել են մարզի ամբողջ բնակչության թվի 36.2%-ը, այդ թվում քաղաքային բնակավայրերում՝ 34.2%, իսկ գյուղական բնակավայրերում՝ 39.2%, ապա 2011թ. նույն ցուցանիշը կազմել է համապատասխանաբար 27.2% (քաղաքային՝ 25.9%, գյուղական՝ 29.1%):

Ազգային կազմի էթնոժողովրդագրական կարևոր բնութագրիչներից է նաև կրթական մակարդակը: Շիրակի մարզում 2001-2011թթ. գիտական աստիճանով և հետբուհական բարձրագույն մասնագիտությամբ հայերի թիվն ավելացել է 32.3%-ով, ինչը բավական բարձր ցուցանիշ է, ռուսներինը՝ 11.3%-ով, եզդիներինը՝ 2.1 անգամ[11]: Հիշատակենք, որ 2001թ. գիտական աստիճան և հետբուհական կրթություն ունեցողները կազմել են 7 և բարձր տարիքի բնակչության ընդհանուր թվի 11.0%-ը, թերի բարձրագույն կրթություն ունեցողները՝ 17.3% և ընդհանուր և միջնակարգ կրթություն ունեցողները՝ 43.8%: Նույն ցուցանիշը 2011թ. կազմել է համապատասխանաբար 15.9, 16.4 և 51.2%: Շիրակի մարզում 2001թ. գիտական աստիճանով և հետբուհական կրթությամբ անձանց ամենաբարձր ցուցանիշ գրանցվել է ռուսների մոտ՝ 27%,

ուկրաինացիների՝ 13.3%, հայերի՝ 10.9%: 2011թ. նույն ցուցանիշը կազմել է համապատասխանաբար՝ 29.4%, 14.0 %, 15.9% [11]:

Աղյուսակ 3.

Շիրակի մարզի ազգությունների սեռատարիքային կազմը 2001թ. և 2011թ. ՀՀ մարդահամարի արդյունքների

	հայ	ռուս	եզդի	ուկրաինացի	Այլ ազգություններ
2001թ.					
ղղամարդ	136235	412	447	50	319
կին	144419	634	487	151	636
Մինչև 19 տ.	101687	174	422	18	551
20-59տ.	140088	704	474	154	329
60տ. և բարձր	38879	172	78	29	75
2011թ.					
ղղամարդ	120 732	426	342	15	100
կին	129 010	674	385	98	159
Մինչև 14 տ.	68114	209	131	5	50
20-59տ.	146726	721	530	82	165
60տ. և բարձր	34902	170	66	26	38

Աղյուսակը կազմվել է. ՀՀ ԱՎԿ-ի, ՀՀ 2001թ. և 2011թ. մարդահամարի արդյունքների նյութերի հիման վրա:

Սոցաիալ-հոգեբանական հայեցակետից՝ հատուկ կարևորություն է ներկայացնում անձի այնպիսի բնութագրականները, որոնք արտահայտում են տվյալ էթնիկական և կրոնական խմբի անձի էթնոդավանական ինքնությունը: Կրոնական փոքրամասնությունների քանակային կազմի ճշգրիտ հաշվառման տվյալներ չկան: Այդ առումով մեր ուսումնասիրության համար հիմք է հանդիսացել ՀՀ 2001թ. մարդահամարի արդյունքներում ազգաբնակչության կրոնական կազմի վերաբերյալ հիշատակումը բացակայում է: Ըստ 2011թ. մարդահամարի՝ Շիրակի մարզի բնակչության ընդհանուր թվի 96.7%-ը (243712 մարդ) տարբեր կրոնների դավանողներ են, որոնց 95.1%-ը՝ Հայ առաքելականներ են, այդ թվում նրանց 99.6%-ը՝ ազգությամբ հայեր, իսկ մնացածը՝ ռուսներ, ուկրաինացիներ, եզդիներ և այլ ազգություններ: Հիշատակենք, որ ազգությամբ ռուս, սակայն Հայ առաքելական եկեղեցու հետևորդների թիվը 380 է, ինչը կազմում է մարզում բնակվող ռուսների ամբողջ թվի 34.5%-ը [10]: Նույն ցուցանիշը եզդիների մոտ կազմում է 26.4%, իսկ ուկրաինացիների մոտ՝ 65.5%: Շիրակում մեծ թիվ են կազմում հայ կաթոլիկները՝ 8489 մարդ, ինչը մարզում բնակվող հայերի ամբողջ թվի 3.4%-ն է: Հայ կաթոլիկներով բնակեցված գյուղերն են Աշոցք

խոշորացված համայնքի Մեծ Սեպասար, Ղազանչի, Սիգավետ և Արփենի գյուղերը: Կաթոլիկ հայեր բնակվում են նաև Աշոցք, Թավշուտ, Սարագյուղ, Բավրա և այլ գյուղերում, իսկ Արթիկի խոշորացված համայնքում՝ Փանիկ և Գեղենիստ գյուղերում, Ախուրյան խոշորացված համայնքի Արևիկ և Ազատան գյուղերում: Գյումրիում բնակվող կաթոլիկների թիվն ըստ 2011թ. մարդահամարի՝ 415 է: Ի տարբերություն կաթոլիկ հայերի, որոնց ճնշող մեծամասնությունը բնակվում է մարզի գյուղական բնակավայրերում, ուղղափառ և ավետարանական դավանանքի ազգաբնակչությունը քաղաքաբնակներ են: Առաջին կաթոլիկ եկեղեցին Գյումրիում կառուցվել է 1848-1855թթ. կանոնիկոս վարդապետ Արարադյանի նախաձեռնությամբ [10]: Հիշատակենք, որ ՀՀ կաթոլիկ հայերի 61.3%-ը և աղանդավորների 20%-ից ավելին բնակվում է Շիրակի մարզում [10]:

Մեր հանրապետությունում, այդ թվում՝ Շիրակի մարզում, անկախության տարիներին շեշտակի ավելացել է քրիստոնեական աղանդավորների թվը, որոնք հիմնականում Եհովայի վկաներ և Մորմոններ են: Պաշտոնական վիճակագրությունը նրանց ճշգրիտ թիվը չի ներկայացնում:

Ի վերջո, տարաբնույթ կրոնական աղանդավորական կազմակերպությունների գործունեությունը Շիրակի մարզում իր բացասական ազդեցությունն է թողնում ազգային ինքնության և արժեհամակարգի պահպանման վրա, խաթարում է ազգային միասնությունը:

Եզրակացություն: Շիրակի մարզի բնակչության ազգային և կրոնական կազմի վերաբերյալ շարադրվածը թույլ է տալիս անել հետևյալ եզրահանգումները.

- XX դ. վերջին և XXI դ. սկզբին Շիրակի մարզի բնակչության ազգային կազմում գրանցվել են շեշտակի քանակական և որակական փոփոխություններ՝ պայմանավորված 1988թ. Մայիտակի երկրաշարժով, ԽՍՀՄ-ի լուծարումով և սոցիալ-տնտեսական կապերի թուլացումով, 1990-ական թվականներից մինչև այսօր շարունակվող ռազմաքաղաքական անկայուն իրավիճակով: Ծանրակշիռ տեղ է զբաղեցնում հայերի թվի շեշտակի նվազումը:
- Շիրակի մարզի էթնոժողովրդագրական պայմանները բարելավելու ուղիներ համարում ենք ազգությունների գիտակրթական և մշակութային կյանքի կտրուկ ակտիվացումը, տարաբնույթ

միջոցառումների հաճախակի անցկացումը և պետական լրատվամիջոցներով դրանց հրապարակայնացումը:

- Մարզի ազգաբնակչության թվի աճ ապահովելու գլխավոր նախապայմաններից է վարձու աշխատողների աշխատավարձի շոշափելի աճը: Այսինքն՝ պետք է նվազեցնել արտագնա աշխատանքի մեկնողների և տեղում աշխատողների եկամտի տարբերությունը:
- Անհրաժեշտ է ՀՀ տարբեր մարզերի, հատկապես Լոռու և Շիրակի մարզերի համար, որտեղ գրանցվել են արտագաղթի ամենաբարձր ցուցանիշներ, մշակել և իրականացնել էթնո-ժողովրդագրական առանձնահատուկ քաղաքականություն:

**ДВИЖЕНИЕ ЭТНИЧЕСКОГО И РЕЛИГИОЗНОГО СОСТАВА
НАСЕЛЕНИЯ ШИРАКСКОЙ ОБЛАСТИ В КОНЦЕ XX – НАЧАЛЕ XXI
ВЕКА (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ПЕРЕПИСЕЙ РА 2001 И 2011 ГГ.)**

Бояджян А. Г.

Цель данной статьи – представить изменения в этнорелигиозном составе населения Ширакской области, мотивы, влияющие на них. Мы постарались осветить изменение этнорелигиозной идентичности и системы ценностей человека. В статье проанализированы и выявлены этнодемографические характеристики населения Ширака. С целью изучения этнорелигиозного состава населения региона мы взяли за основу Армянскую ССР 1989 года, данные переписи РА 2001 и 2011 гг., этнографические полевые материалы, научные публикации по теме. Напомним, что этнорелигиозный состав населения Ширакской области практически не изучен, тогда как в Республике Армении достаточно хорошо изучен. Динамика этнорелигиозного состава населения марзов РА с этногеографической точки зрения практически не изучена. В связи с этим мы пытаемся представить изменения в количестве национальностей в регионе. Мы также постарались осветить изменения в религиозной структуре населения, уделив особое внимание некоторым религиозным вопросам.

Особое внимание мы уделили количеству поло-возрастного и профессионального состава россиян, иммигрировавших в Ширакскую область в связи с русско-украинской войной.

Ключевые слова: нация, религия, религиозная секта, эмиграция, глобализация, система ценностей, этнорелигиозный состав, половозрастной состав, национальная политика.

**THE MOVEMENT OF THE ETHNIC AND RELIGIOUS COMPOSITION OF
THE POPULATION OF SHIRAK REGION IN LATE XX CENTURY –
BEGINNING OF XXI CENTURY
(ACCORDING TO THE RESULTS OF RA 2001 AND 2011 CENSUSES)**

Boyajyan A. S.

The purpose of this article is to present changes in the ethno-religious composition of the population of the Shirak region, the motives and motives influencing them. We tried to highlight the change in a person's ethno-religious identity and value system. The article analyzes and identifies the ethnodemographic characteristics of the population of Shirak. In order to study the ethno-religious composition of the population of the region, we took the Armenian SSR of 1989 as a basis. RA 2001 and 2011 census data, ethnographic field materials, scientific publications on the topic. Let us recall that the ethno-religious composition of the population of the Shirak region has not been under close scrutiny, while in the Republic of Armenia it has been studied in great detail.

The trend of the ethno-religious composition of the population of the newly independent RA marzes has hardly been studied from an ethno-geographic point of view. In that regard, we are trying to present the number of nationalities living in the region from an ethnogeographic point of view, what changes have been made and what factors are responsible for these changes. We have also tried to highlight the changes in the religious structure of the population, paying special attention to some issues of religious conversion and statistical data.

Keywords: nation, religion, religious sect, emigration, globalization, system of values, ethno-religious composition, gender and age composition, national policy.

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Բոյաջյան Ա. Շիրակի մարզում բնակվող ազգությունները: Դաշտային ազգագրական նյութեր: Տետր 3: Գյումրի: 2023:

2. Բոյաջյան Ա. Շիրակի մարզում բնակվող ազգությունները: Դաշտային ազգագրական նյութեր: Տետր 4: Գյումրի: 2023:
3. Գալստյան Մ. ՀՀ ազգային փոքրամասնությունների միգրացիան (ըստ էթնոսոցիոլոգիական ուսումնասիրության): Եր.: Գիտություն: 2015: 209 էջ:
4. ՀՀ ազգային փոքրամասնություններն այսօր, հ.1, Եր.: «Գիտություն»: 2000: 254 էջ:
5. ՀՀ ազգային փոքրամասնությունները (Քաղաքացիական հասարակության կայացման արդի պայմաններում), հ 2: Եր.: «Գիտություն»: 2005: 215 էջ:
6. ՀՀ մարդու իրավունքների պաշտպանի արտահերթ հրապարակային զեկույցը: Եր.: «Աստղիկ»: 2011: 81 էջ:
7. ՀՀ երկրորդ զեկույցը Ազգային փոքրամասնությունների պաշտպանության մասին շրջանակային կոնվենցիայի 25-րդ հոդվածի 1-ին կետի համաձայն: Եր.: «Աստղիկ»: 2004: 99 էջ:
8. ՀՀ 2001թ. մարդահամարի արդյունքները: Եր.: «Տիգրան Մեծ»: 2003: 542 էջ:
9. Козлов В. И. Национальности СССР. Москва. Исд. «Статистика». 1975. 263 с.
10. ՀՀ 2001թ. մարդահամարի արդյունքները, Շիրակի մարզ, <https://armstat.am/file/doc/198.pdf>, (14.08.2023)
11. ՀՀ ԱՎԿ-ի, ՀՀ 2001թ. և 2011թ. մարդահամարի արդյունքների նութերի, armstat.am/file/doc/99483053.pdf, 15.08.2023.

Տեղեկություններ հեղինակի մասին

*Բոյաջյան Ա. Գ. – պատմական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
ՀՀ ԳԱԱ Շիրակի Հայագիտական հետազոտությունների կենտրոն
Էլ. փոստ a.bojayyan@mail.ru*

*Ստացվել է խմբագրություն՝ 09.09.2023
Գրախոսվել է՝ 10.12.2023*

**ՄԵՆԹՈՐՈՒԹՅՈՒՆՆ ԻԲՐԵՎ ԻՆՔՆԻՐԱՑՄԱՆ ՃԱՆԱՊԱՐՀ
Թադևոսյան Ա. Ե., Մուրադյան Ն. Հ.**

Վերջին ժամանակներում Հայաստանում լայն տարածում է գտել մենթորությունը՝ իբրև երևույթ, գաղափար, որը, պետք է նշենք, գտնվում է դեռևս զարգացման և խմորումների ճանապարհին: Մենթորական ինստիտուտը բավական զարգացած է աշխարհի տարբեր երկրներում, մարդիկ հաճախ խոսում են մենթորության կարևորության մասին՝ անձնային զարգացման և կարիերայի համատեքստում:

Մույն հոդվածում անդրադարձ ենք կատարել «մենթորություն» եզրույթի առաջացման և մեկնաբանման վրա՝ շեռադրելով այն իբրև «Ես-Դու» անկեղծ և արդյունավետ հարաբերության ձև: Պատմական տարբեր ժամանակներում տվյալ փուլի մարտահրավերները, արժեքային համակարգը, հասարակության, սոցիալական շերտերի պահանջները, հաղորդակցական մոդելներն իրենց կնիքն են թողնում մարդկանց սոցիալականացման ընթացքում կենսաբանական և սոցիալ-մշակութային ծրագրերի զարգացման, հետևաբար նաև մարդկային փոխհարաբերությունների վրա: Մեզանից յուրաքանչյուրն իր կյանքի ողջ ընթացքում շարունակում է հանդիպել այնպիսի մարդկանց, ովքեր որոշակի հետք և ազդեցություն են թողնում անհատի, նրա գործունեության և կենսակերպի վրա: Մենթորական հարաբերություններում ձևավորվում են նոր հայացքներ, հարաբերություններ ու մարդկային տիպեր: Մենթորային հարաբերություններում՝ մենթորի դերի արժևորման տեսանկյունից, կարող ենք ասել, որ «Մենթորն այն անձն է, ով թույլ է տալիս մենթիին տեսնելու իր ներքին հնարավորությունները, պոտենցիալ կարողունակությունները՝ զարգացնելով ինքնավստահությունը և ինքնագնահատականը»: Մյուս կողմից՝ մարդիկ ընտրում են մենթորություն ուրիշների համար, քանի որ դա աներևակայելի արժեքավոր փորձ է մասնագիտական ինքնորոշման, ինքնիրացման ճանապարհին՝ մասնավորապես տեսնելով, թե ինչպես է

ինչ-որ մեկն աճում և հաջողության հասնում մենթորի կոմպետենտության շնորհիվ:

Բանալի բառեր. մենթորություն, մենթոր, մենթի, ես-դու հարաբերություն, մասնագիտական ինքնորոշում, ինքնիրացում:

Ներածություն: Վերջին շրջանում արտասահմանյան գիտական հրապարակումներում հաճախ է շոշափվում մենթորությունն՝ իբրև մասնագիտական և անձնային, օժանդակող, խորհրդատվական հարաբերություններով կարգավիճակադերային մոդել, որի արդյունքում ձևավորվում է ինքնաձանաչման, ինքնիրացման կարողությունները: Մեր նպատակն է տեսականորեն հիմնավորել այն, որ մենթորությունը համագործակցային միջավայրում ձևավորում է փոխներգործության այնպիսի մշակույթ, որը հնարավորություն է տալիս մենթիին բավարարելու կրթական, սոցիալական պահանջմունքները և նախադրյալներ ձևավորելու հետագայում մասնագիտական ոլորտում ինքնակրթության, ինքնակատարելագործման համար:

Մենթորությունը՝ որպես փորձի փոխանակման համակարգ և ոչ ֆորմալ կրթության ձև, սահմանվել և կազմավորվել է դեռևս անցյալ դարի 70-ական թվականներին և որպես եզրույթ՝ հաստատվել է այդ ժամանակաշրջանում: Սակայն, նշենք, որ այն գոյություն է ունեցել մարդկության պատմության ողջ ընթացքում և իր դրսևորումները գտել տարբեր բնագավառներում՝ կրթություն, բիզնես, արվեստ, դատական համակարգ, առողջապահություն և այլն:

Վերջին տարիներին ակտիվացել են ուսումնասիրությունները. Ե. Իգնատևան, Յ. Վ. Ռյաբկովան, Օ. Ն. Շիլովան, Մ. Գ. Երմոլանան, Տ. Վորոտինցևան և այլք փորձում են հիմնավորել մենթորական ինստիտուտի անհրաժեշտությունը, մենթորների գործունեության կարևորությունը: Մասնավորապես, Պոլ Տորենսը առաջ քաշեց մենթորության դերն ու նշանակությունը՝ մենթիի ստեղծարար մտքի և կարողունակությունների բացահայտման և զարգացման գործում [2]:

Դեռևս վաղ ժամանակներից, երբ եղել են վարպետներ, փիլիսոփաներ կամ արհեստավորներ, նրանց մոտ աշակերտության էին տալիս երեխաներին ու վարձկաններին, որպեսզի իրենց հետ ապրելով՝ յուրացնեն ու սովորեն նրանց ձեռքի և մտքի աշխատանքը: Ինչպես նաև ակամայից նրանք սովորում էին անձնական կյանքի ոճը, ձևավորում իրենց անձնային կերպարը, հոգեկերտվածքը: Այսինքն՝ կարելի է ենթադրել, որ մենթորությունն իբրև համակարգ, գաղափար, գործընթաց

գոյություն է ունեցել մարդկության պատմության ողջ ընթացքում՝ կրելով տարբեր անուններ, բայց պահելով նույն իմաստը: Այս համատեքստում՝ իբրև մենթորային հարաբերությունների դրսևորման օրինակ, կարող ենք մեջ բերել Հ. Թումանյանի «Գիքորի» և «Բազազ Արտեմի» հարաբերությունը, որտեղ, ինչպես գիտենք, Գիքորին բերել էին «Բազազ Արտեմի» մոտ՝ ուսանելու կամ ինչ-որ շնորհ, մասնագիտություն ձեռք բերելու:

Մակայն, նշված օրինակի դեպքում, պետք է հարաբերության բացասական կողմը չանտեսենք և նշենք այն, որ երբ մենթորը վեր է դասում իր կարգավիճակը, ապա մենթին չի կարող բացահայտել իրեն և, հետևաբար, աճի պոտենցիալը սահմանափակվում է, քանի որ նրա առջև փակվում են զարգացման բոլոր դռները:

Խոսելով մենթորային հարաբերությունների մասին՝ նշենք մեր խնդրո առարկայի վերաբերյալ մի փոքր պատմական ակնարկ: Մենթորության՝ իբրև եզրույթի, առաջին և հիմնական արմատները գալիս են հին հունական դիցաբանությունից. Հոմերոսի «Ոդիսականում» Ոդիսևսը, երբ ուղևորվում էր Տրոյական պատերազմի, իր որդու խնամակալությունն ու դաստիարակությունը, ինչպես նաև պետությունը վստահում է Մենթոր անունով ընկերոջը, ով եղել է Ոդիսևսի վստահելի և բանիմաց խորհրդատուն և որդու խնամակալ-դաստիարակը: Եվ քանի որ այդ հարաբերությունները եղել են այնքան օրինակելի, որ հետագայում տարածում են ստացել «մենթորային հարաբերություններ» անվամբ՝ ի պատիվ Մենթորի [3]:

Մենթորային հարաբերությունների ձևավորման նախադրյալները դիտարկվում են անտիկ շրջանից: Մենթորային հարաբերությունների յուրօրինակ ձևաչափ է Սոկրատեսի՝ իր աշակերտների հետ ունեցած փոխհարաբերությունները: Ինչպես նաև մենթորային հարաբերությունների ամենահաջողված տարբերակներից են՝ օրինակ Սթիվ Ջոբս և Մարկ Ցուկերբերգ, Շառլ Ազնավուր և Էդիթ Պիաֆ զույգերը: Այսինքն՝ նշված և այլ նմանատիպ զույգերի մեջ մենք տեսնում ենք մի մարդ, ով կայացած է, որոշակի դիրք է զբաղեցնում հասարակության մեջ, անպայման ունի իր մասնագիտական ոլորտում զարգացվածության և ճանաչվածության բարձր աստիճան, ով պատրաստ է առավել քիչ հայտնի, կամ երիտասարդ մեկին փոխանցել իր փորձն ու գիտելիքները: Ընդհանուր առմամբ մենթորությունը լայն հարթակ է թե՛ մենթիի, թե՛ մենթորի ինքնադրսևորման համար:

Մենթորային հարաբերությունների գլխավոր առանձնահատկությունը այդ գործընթացի ոչ ֆորմալ բնույթն է, և որ այն կարող է լինել ողջ կյանքի ընթացքում:

Ի տարբերություն ոչ ֆորմալ մենթորության, ֆորմալ մենթորությունը կարող է տեղի ունենալ որոշակի ծրագրի կամ դասընթացի շրջանակներում:

Հիրավի, գաղափարի հիմքում ի սկզբանե ընկած է եղել հարաբերությունը, որն ըստ էկզիստենցիալ փիլիսոփայության ներկայացուցիչների՝ լինում է «Ես-Դու» շփման, հաղորդակցման և փոխներգործության տեսքով: Ասել է թե՛ ճշմարիտ, հուզականորեն հագեցած շփում, որտեղ անհատներից յուրաքանչյուրն անկեղծ և փոխվստահություն ներշնչող հարաբերության մեջ է մտնում՝ նպաստելով անձի հոգեբանական և մասնագիտական զարգացմանը [7]:

Մենթորային հարաբերությունները կարելի է ներկայացնել երկխոսության ցանկության ու պատրաստակամության, մտերմիկ, կեցության առաջնային, առանձնահատուկ Ես-Դու բանաձևով կամ դրանց միասնությունն ու ամբողջականությունը ներկայացնող Մենք բանաձևով: Ես-Դու հարաբերություններն ազդարարում են, որ մարդն իր նմանին վերաբերվում է որպես հավասարի, որպես հնարավոր գործընկերոջ, այսինքն՝ մարդն այլ մարդուն ընկալում է որպես իրեն իրավահավասար անձ. ոչ թե գրուցակցին պարտադրում է իր կարծիքներն ու տեսակետները, այլ փորձում է ըմբռնել և հասկանալ նրա ներաշխարհն ու գործունեության շարժառիթներն ու միտումները, նրա ներկայությամբ անկաշկանդ և անթաքույց արտահայտում է իր հույզերն ու զգացմունքները [4; 7]:

Ըստ էության, «Ես-Դու» կապերը դնելով հարաբերության հիմքում, ստեղծվում է միջանձնային դաշինք, այլ կերպ ասած՝ մենթոր-մենթի դաշինք, որտեղ մենթորը, տեսնելով ավելի հեռուն, շարժվում է դեպի առաջ՝ մոտիվացնելով մենթիին: Չնայած մենթորը կարող է անզնահատելի աջակցություն և առաջնորդություն ցուցաբերել մի շարք հարցերում, այդ թվում՝ հոգեկան առողջության վերաբերյալ, այնուամենայնիվ նա հոգեթերապևտ չէ: Կարևոր է, որ մենթորային հարաբերությունների մեջ ընդգրկված կողմերն այս մասին իմանան:

Հաշվի առնելով մենթորության սահմանումը՝ պետք է նշենք, որ մենթորի սահմանման հարցում, չկան հստակ չափանիշներ և սահմանափակումներ: Այլ կերպ ասած, *մենթորը* դերային մոդել է, ընկեր, ռեֆերենտ անձ, խորհրդատու, ով ունի մասնագիտական

ձեռքբերումներ և անձնական կենսափորձ, արժեքավոր գիտելիքներ, խորաթափանցություն, հասարակության շրջանում՝ որոշակի դիրք: Մենթորն ուղղորդողի դեր է կատարում, որպեսզի ապագա հովանավորյալն (*մենթին*) այդ փորձը հնարավորինս կարողանա օգտագործել իր ուսումնառության, ինչպես նաև հետագա գործունեության ընթացքում: «Տվեք մարդուն ձուկ, և դուք նրան մեկ օր կկերակրեք. – Տվեք մարդուն կարթ և սովորեցրեք ձուկ որսալ, և դուք նրան կկերակրեք ամբողջ կյանքի ընթացքում» [5]:

Մենթի կարող է համարվել այն անձը, ով ձգտում է իր անձնային աճին և զարգացմանը, հակված է անվերջ կատարելագործել և նորացնել իր մասնագիտական հմտությունները, պատրաստ է իր ձեռք բերած գիտելիքները և հմտությունները կիրառել գործնականում [7]:

Մենթորն ուղղակիորեն չի լուծում մենթիի խնդիրները, չի քարտեզագրում նրա կենսագործունեության ուղղվածությունը, այլ բարենպաստ և արդյունավետ պայմանների ստեղծմամբ՝ նպաստում է մենթիին հաջողություններ գրանցելուն, նոր պայմաններում «նավարկելու» կարողության զարգացմանը: Հիշենք Բ. Ֆրանկլինի հետևյալ խոսքերը. «Ասա ինձ, և ես կմոռանամ, սովորեցրու ինձ, և ես կկարողանամ մտապահել, տրամադրիր ինձ և ես կսովորեմ» [4]:

Դժվար չէ նկատել, որ իսկական մենթորը նա չէ, ով իր փորձն ու գիտելիքներն ուղղակիորեն «լցնում է մենթիի մեջ», և ոչ էլ, նա, ով համարում է, որ բոլոր պոտենցիալներն արդեն գոյություն ունեն մենթիի գլխում և անհրաժեշտ է միայն դրանք զարգացնել, այլ նա է, ով խթանում է անկեղծ և փոխադարձ կապն ու վստահությունը, նա, ով զգում է դիմացինին, և աշխարհը ճշմարիտ ճանաչելու միջոցով օգնում մենթիին գիտակցել, առաջ գնալ և զարգանալ: Այս տեսանկյունից կարևորվում է նաև մենթորների կողմից մենթիներին ուղղված դրական արձագանքներն ու խրախուսանքները, որոնք հանգեցնում են ինքնագնահատականի և ինքնավստահության աճի: Ինչպես նշում է բժիշկ Բներլի Կայը «Յուրաքանչյուր հաջողակ մարդու համար գոյություն ունի պարզ ճշմարտություն. որևէ տեղ, ինչ որ ձևով, ինչ-որ մեկը նպաստել է մյուսի զարգացմանը, և հենց այդ մարդն էլ հանդիսանում է մենթոր» [6]:

Մարդիկ ընտրում են մենթորություն ուրիշների համար, քանի որ դա աներևակայելի արժեքավոր փորձ է մասնագիտական ինքնորոշման, ինքնիրացման ճանապարհին՝ մասնավորապես տեսնելով, թե ինչպես է ինչ-որ մեկն աճում և հաջողության հասնում իրենց մենթորական

կումպետենտության շնորհիվ: Տեղին է նշել, որ ինքնորոշումն ենթադրում է ոչ միայն «ինքնիրացում», այլև իր նախնական հնարավորությունների ընդլայնում: Ըստ Վ. Ֆրանկլի. «Մարդկային կյանքի լիարժեքությունը որոշվում է նրա տրանսցենդենտությամբ, այսինքն՝ սեփական հնարավորությունների սահմանի ընդլայնմամբ, իսկ ամենակարևորը՝ որոշակի գործում և իր ողջ կյանքում նոր իմաստներ գտնելու կարողությամբ» [1, էջ 99]:

Ըստ Պ. Շեդրովիցկու՝ ինքնիրացման իմաստը մարդու՝ սեփական անձը, իր անհատական պատմությունը կառուցելու ընդունակությունն է, սեփական էությունն անընդհատ վերաիմաստավորելու կարողությունը [1]:

Եզրակացություն: Այսպիսով, մենթորային հարաբերությունների մեկնաբանությունը՝ մենթորի դերի արժևորման տեսանկյունից, կարող ենք ասել, որ «Մենթորն այն անձն է, ով հնարավորություն է տալիս մենթիին տեսնելու իր ներքին հնարավորությունները, պոտենցիալ կարողունակությունները՝ վերջին հաշվով զարգացնելով ինքնավստահությունը և ինքնագնահատականը»: Մյուս կողմից, հաշվի առնելով մենթոր-մենթի փոխհարաբերություններում հետադարձ կապի առկայությունը՝ մենթիի ձեռքբերումներն ու նվաճումներն անուղղակի ազդեցություն են թողնում մենթորի հաղորդակցական հմտությունների, իրավիճակային խնդիրների լուծման ճկունության, ինքնավերլուծության, մասնագիտական զարգացման հնարավորությունների ընդլայնման գործում:

Առաջարկություն: Ժամանակի հրամայական լինելով, կարծում ենք անհրաժեշտ է մենթորական ինստիտուտի ձևավորումը բուհում, մասնավորապես իրենց առաքելությունը գիտակցող մենթորների գործունեությունը կնպաստի ուսանողների մոտիվացված գործունեության, ստեղծագործական որակների դրսևորմանը, մասնագիտական և անձնային աճին:

МЕНТОРСТВО КАК ПУТЬ К САМОРЕАЛИЗАЦИИ

Тадевосян А. Е., Мурадян Н. О.

В последнее время в Армении получило распространение менторство как явление, идея, которая, надо отметить, все еще находится на пути развития и брожения. Институт наставничества достаточно развит в разных странах мира, часто говорят о важности наставничества в контексте личностного развития и карьеры.

В данной статье мы поразмышляли над возникновением и трактовкой термина «менторство», предложив его как форму искренних и эффективных взаимоотношений «Я-Ты». В разные исторические периоды вызовы этого этапа, система ценностей, требования общества, социальные слои и коммуникативные модели накладывали свой отпечаток на развитие биологических и социокультурных программ в процессе социализации людей, а следовательно, и на человеческие отношения. Каждый из нас на протяжении всей жизни продолжает встречать таких людей, которые оставляют определенный след и влияют на личность, его деятельность и образ жизни. В менторских отношениях формируются новые перспективы, отношения и человеческие типы. В менторских отношениях, с точки зрения оценки роли ментора, можно сказать, что «ментор – это человек, который позволяет подопечному увидеть свои внутренние возможности, потенциальные способности, развивая уверенность в себе, чувство собственного достоинства». А с другой стороны, люди выбирают менторство для других, потому что это невероятно ценный опыт на пути к профессиональному самоопределению, самореализации, в частности, видеть, как кто-то растет и добивается успеха благодаря компетентности ментора.

Ключевые слова: менторство, ментор, менти, я-ты взаимоотношения, профессиональное самоопределение, самореализация.

MENTORSHIP AS A PATH TO SELF-ACTUALIZATION

Tadevosyan A. E., Muradyan N. H.

Recently mentoring has become widespread in Armenia as a phenomenon, as an idea. It should be noted that it is still on the way of development and enlargement. The institute of mentorship is quite developed in different countries of the world, the importance of mentoring in the context of personal development and career is often talked about.

In this article, we have reflected on the origin and interpretation of the term "mentoring", proposing it as a form of sincere and effective "I-You" relationship. At different historical times, the challenges of this stage, the value system, the demands of society, social strata, and communicative models have left their mark on the development of biological and socio-cultural programs in the process of socialization of people, and therefore on human relations. Each of us throughout our life continues to meet such people who leave a certain mark and influence the personality, his activities and lifestyle.

In mentoring relationships, new perspectives, attitudes and human types are formed. In mentoring relationships in terms of evaluating the role of the mentor, it can be said that "a mentor is a person who allows the mentee to see his inner capabilities, potential abilities, developing self-confidence, self-esteem. And on the other hand, people choose mentoring for others because it is an incredibly valuable experience on the way to professional self-determination, self-realization, in particular, to see someone grow and succeed thanks to the competence of the mentor.

Keywords: mentorship, mentor, menti, me-you relationship, professional self-determination, self-actualization.

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Լորյան Ա. Բ. Հանրային ծառայողների մասնագիտական գործունեության հոգեբանական առանձնահատկությունները: Երևան: ՀՀ պետական կառավարման ակադեմիա: 2015: 240 էջ:
2. Игнатьева Е. В., Рябкова Ю. В. Актуальность внедрения менторинга в систему высшего педагогического образования // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. 2017. Вып. 57. Ч. 10. С. 207–213.
3. Кондрашов А., Легенды и мифы Древней Греции и Рима: Энциклопедия. М.: РИПОЛ классик, 2005. 768 с.
4. Лифинцева Т. П. Философия диалога Мартина Бубера. Москва. ИФРАН. 1999. 133 с.
5. Սողոմոնյան Գ. Էկզիստենցիալ տարածության սոցիոմշակութային բաղադրիչները http://www.old.yasu.am/files/02G_Soghomonyan-1545975935-.pdf (23.11.2023)
6. Մենթորական աջակցության մեթոդաբանություն և գործիքակազմ: Երև. 2019: 37 էջ:
7. Игнатьева Е. В., Рябкова Ю. В., Исследование готовности Преподавателей университета к осуществлению наставнической деятельности, «Перспективы науки и образования». 2018. № 4. 34 с .

Տեղեկություններ հեղինակների մասին

Թադևոսյան Ա. Ե. – հոգեբանական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ

Շիրակի պետական համալսարան

Էլ. փոստ՝ ararmin@yandex.ru

Մուրադյան Ն. Հ. – ուսանողուհի

Շիրակի պետական համալսարան

Էլ. փոստ՝ nyura.muradyan.2002@mail.ru

Ստացվել է խմբագրություն՝ 04.10.2023

Գրախոսվել է՝ 04.12.2023

**ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ՔՆՆԱԴՏԱԿԱՆ ՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ
ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԸ**

Զադոյան Ա. Մ.

Հողվածում ներկայացվում է բուհական ուսուցման գործընթացում կրթական բարեփոխումների պայմաններում մասնավոր փորձի դիտարկումը: Հողվածում մասնավորապես ցույց են տրվում ուսանողների քննադատական մտածողության խթանման և զարգացման մեթոդները: Ըստ այդմ՝ անդրադարձ է կատարվում սեմինար և գործնական պարապմունքների ընթացքում կիրառվող խմբային քննարկումներին, դեբատներին, դեպքերի ուսումնասիրությանը: Հողվածում շեշտադրվում է ուսանողների ինքուրույն մտածողության, տրանսցենդենդալ անդրադարձի կարողության բացահայտումը: Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ մանկավարժական կրթության շարունակական բարեփոխումների հիմնական նպատակը ապագա ուսուցչի մասնագիտական և անձնային որակների ձևավորման գործընթացում արմատական փոփոխությունների կատարումն է ժամանակակից պահանջներին համապատասխան, հողվածում ներկայացվում է այդ գործընթացի իրականացումը բուհական ուսումնառության ընթացքում: Հետազոտությունն իրականացվել է սեմինար և գործնական պարապմունքների արդյունքների վերլուծության հիման վրա: Հետազոտության արդյունքներից պարզ է դարձել, որ քննադատական մտածողության ձևավորման հետ միասին ուսանողների մոտ զարգանում են խմբային համագործակցության, միջանձնային հաղորդակցության հմտությունները: Վերջինս ենթադրում է հանդուրժողականության, մյուս մասնակիցների հակառակ կարծիքների նկատմամբ հարգանքի, տարաձայնությունների մեջ կառուցողական որոշման համատեղ որոնման կարողության դրսևորում: Նշված որակների անհրաժեշտությունը բացատրվում է նրանով, որ արդի պայմաններում

մանկավարժի մասնագիտական գործունեության ընթացքում առաջանում են տարաբնույթ դժվարություններ: Իսկ այդ դժվարությունների հաղթահարումը հնարավոր է միայն աշխատանքի համագործակցային ձևերի, խմբային մտածողության, կառուցողական հաղորդակցության, հիմնախնդիրների ինքնատիպ լուծումների բացահայտման միջոցով:

Բանալի բառեր. տրանսցենդենտալ անդրադարձի կարողություն, քննադատական մտածողություն, բառատրամաբանական մտածողություն, իրավիճակային մտածողություն, գիտակցության գործառույթ, անձի ինտեգրատիվ որակ, ինքնարտահայտում, ինքնաճանաչում, սկեպտիցիզմ, դեպքի ուսումնասիրության տեխնոլոգիա:

Ներածություն: Մանկավարժագիտության առաջնային խնդիրն է՝ բարելավել կրթության որակը նորարարական գործունեության բովանդակային տարրերի ներդրմամբ՝ միտված կրթության որակին ներկայացվող արդի պահանջների բավարարմանը և կրթամշակութային գործընթացի արդյունավետ կազմակերպմանը: Ներկա պայմաններում ՀՀ կրթական համակարգի գործունեության կարևոր բնութագիր է դառնում համաշխարհային կրթական գործընթացներին համապատասխանությունը, աշխարհաքաղաքական զարգացումներին համահունչ կրթական քաղաքականության իրականացումը և մասնագիտական խնդիրների լուծման ռազմավարության մշակումը: Այդ ամենի արդյունքում մշտապես վերակառուցվում են ուսումնական գործունեության բոլոր բաղադրատարրերը, ուսուցման մեթոդները, ձևերն ու միջոցները, մանկավարժական հաղորդակցության եղանակները [3, էջ 13]: Հայտնի է, որ կրթության կազմակերպման «Գիտելիքահեն» հարացույցը ենթադրում է սովորողների մեխանիկական հիշողության և վերարտադրական կարողությունների զարգացում: Նոր հարացույցի պայմաններում աշխատող մանկավարժը բախվում է նոր տեխնոլոգիաների ընտրության կամ նախագծման անհրաժեշտությանը, որոնք ոչ միայն ապահովում են ուսուցման, դաստիարակության ու զարգացման գործընթացի իրականացումը, այլև հնարավորություն են տալիս սովորողներին ուսուցման գործընթացի շրջանակներում իրականացնել գաղափարների գեներացիա, վարկածի առաջադրում, սեփական դիրքորոշման հիմնավորում: Վերջինս իր հերթին պահանջում է մանկավարժի ինչպես մասնագիտական, այնպես էլ անձնային որակների փոփոխություններ:

Նշված փոփոխությունները իրականացվելու են բուհական ուսումնառության տարիներին, մանկավարժական պրակտիկայի ընթացքում, մասնագիտական վերապատրաստման բոլոր փուլերում: Կրթական բարեփոխումների ներկա փուլում կարևորվում է ուսանողների կողմից գիտելիքների իմաստային ընկալման կարողության ձևավորումն ու զարգացումը: Վերջինս ենթադրում է ուսանողների մտածողության համակարգի բոլոր բաղադրիչների համաձայնեցված գործունեություն: Այս հոդվածը մի փորձ է ներկայացնել այն մեթոդներն ու տեխնոլոգիաները, որոնք նպաստում են ուսանողների քննադատական մտածողության ձևավորմանը: Հոդվածի հիմնական նպատակն է ոչ միայն ցույց տալ ուսանողների քննադատական մտածողության կարևորությունը ժամանակակից կրթական գործունեության համատեքստում, այլև ընդգծել դրա զարգացման հնարավորությունը ուսուցման ակտիվ մեթոդների և մանկավարժական տեխնոլոգիաների կիրառման միջոցով:

Հոդվածի շրջանակներում կներկայացնենք մասնավորապես՝ «իմիտացիոն խաղի», «դեբատի», «դեպքի ուսումնասիրության» տեխնոլոգիաները և «T-աձև աղյուսակի», «Վենի դիագրամի», «Հասկացությունների մտքերի արկղի», նյութի գրաֆիկական համակարգման՝ «Կլաստերի» մեթոդները, որոնք մեր կողմից կիրառվել են սեմինար և գործնական պարապմունքների ընթացքում: Հայտնի է, որ ուսուցման գործընթացը արդյունավետ իրականացնելու համար կարևոր նշանակություն ունի ուսուցման ճիշտ մեթոդի ընտրությունը: Մ. Գ. Ամիրջանյանը «մեթոդ» հասկացությունը օգտագործում է որպես մի կողմից՝ դասավանդողի դասավանդման, մյուս կողմից՝ սովորողի համար գիտելիքները, կարողությունները և հմտությունները յուրացնելու եղանակ [2, էջ 158]: Դիտարկելով «մանկավարժական տեխնոլոգիա» հասկացությունը՝ նկատենք, որ այն դասավանդողի գործողությունների հաջորդական համակարգն է, որի նպատակը մանկավարժական այս կամ այն խնդրի լուծումն է: Այս դեպքում որպես խնդիր հանդես է գալիս ուսանողների մտածողության տեսակների, մասնավորապես քննադատական մտածողության խթանումը, որը սերտորեն կապված է բառատրամաբանական մտածողության հետ: Ըստ Վ. Ս. Կարապետյանի՝ բառատրամաբանական մտածողության միջոցով որոշակիորեն բացահայտվում են երևույթի, դեպքի, իրականության այն հատկանիշները, որոնք խորքային բնույթ ունեն, թաքնված են և կարող են պարզաբանվել առավելապես միջնորդավորված ձևերով [5, էջ 208]:

Արդյունքում, բառատրամաբանական մտածողության զարգացմանը զուգընթաց, կատարվում է նաև քննադատական մտածողության զարգացում: Անդրադառնալով քննադատական մտածողությանը՝ նկատենք, որ այս հասկացությունը ունի փիլիսոփայական հիմքեր, որի տեսական վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ մանկավարժական մտքի զարգացման տարբեր փուլերում այն դիտարկվել է տարբեր դիրքորոշումներով: Հին փիլիսոփաները քննադատական մտածողությունը կապում էին Սոկրատեսի հարց-պատասխան մեթոդի կիրառման հետ: Ըստ Ն. Յու. Տուլասինովայի բնորոշման՝ այն անձի բարդ ինտեգրատիվ որակ է, նրա ճանաչողական, ռեֆլեքսային, մոտիվացիոն գործունեության բաղադրիչների համախումբը, որն ապահովում է նրա ինքնաճանաչումը, ինքնակրթությունը և ինքնարտահայտումը [7]: Ջ. Ստիլի դիտարկմամբ՝ քննադատական մտածողության հիմնական առանձնահատկությունը տրանսցենդենտալ արտացոլման առկայությունն է, որը մտածողից պահանջում է որոշել, թե գիտակցության որ գործառույթների համար է օգտագործվում այն, խթանում է արժեքային կողմնորոշումը, թե՛ ճանաչողությունը [6, էջ 28]: Բ. Բլումի տաքսոնոմիայում քննադատական մտածողությունը դիտարկվում է որպես մտածողության բարձրագույն աստիճան, որտեղ միաժամանակ կատարվում են հետևյալ գործողությունները՝ վերլուծություն, սինթեզ և գնահատում [8]: Համաձայնվելով այս հեղինակների կարծիքներին՝ հավելենք նաև, որ քննադատական մտածողությունը հիմնվում է սկեպտիցիզմի՝ թերահավատության վրա: Վերջինս իր հերթին ենթադրում է որոշակի հարցի վերաբերյալ տեսակետի ձևավորման համար կասկածել, վիճարկել և տրամաբանական փաստարկների օգնությամբ այն պաշտպանել ու հիմնավորել:

Տեղին է նաև նշել, որ քննադատական մտածողության ձևավորմանը կարելի է հասնել որոշակի քայլերի օգնությամբ, այդ թվում.

- սովորել հարցեր տալ-քննադատական մտածողության հիմքում ընկած է հետաքրքրասիրությունը,
- կարդալ և վերլուծել տեքստերը՝ սրան պետք է հաջորդի սեփական տեսանկյունի ներկայացումը՝ հիմնված փաստերի և տրամաբանական վերլուծության վրա,
- ծանոթանալ խնդրի վերաբերյալ տարբեր՝ երբեմն հակադիր կարծիքներին,
- տեսնել իրավիճակի զարգացման տարբեր տարբերակներ՝

կախված տարբեր գործոններից և կարողանալ այս տարբերակներից առանձնացնել հարմարն ու արդյունավետը,

- վերլուծել սխալները՝ առաջնորդվելով այն սկզբունքով, որ չի սխալվում նա, ով ոչինչ չի անում [10]:

Նշված գործողությունների նշանակությունը դրսևորվում է նրանով, որ դրանք ուսանողների քննադատական մտածողության խթանումից բացի նաև դասախոսների և ուսանողների միջև ձևավորում են մենթորային բնույթի հարաբերություններ: Նշենք, որ մենթորային հարաբերություններում մենթորը (դասախոսը) ունի մի շարք գործառույթներ, որոնցից է խորհրդատվությունը, խրախուսումը, ընկերակցումը [4, էջ 30]: Իսկ ըստ Լ. Անտոնյանի նկատառման՝ մենթորային հարաբերություններում առկա է մի գործառույթ ևս՝ մենթիի (սովորողի) կայացման գործառույթը [1, էջ 52]:

Մասնագիտական գրականության ուսումնասիրությունը և մեր դասավանդման փորձը ցույց են տալիս, որ դասախոս-ուսանող արդյունավետ համագործակցությունը, որը կառուցվում է մենթորային հարաբերությունների վրա, ապագա մանկավարժների մասնագիտական մտածողության զարգացման համար կարևոր նախապայման է հանդիսանում: Դա կարելի է բացատրել այն իրողությամբ, որ նման համագործակցության արդյունքում զարգանում է ուսանողների սեփական կարծիքի արտահայտման, ինքնարտահայտման, ինքնաբացահայտման և ինքնակայացման կարողությունը:

Ուսումնասիրելով մասնագիտական գրականությունում առկա այն մեթոդներն ու տեխնոլոգիաները (Հ. Հ. Պետրոսյան, Վ. Ս. Կուկուշկին, Վ. Ա. Սլաստյոնին և այլք), որոնք ուղղված են ուսանողների քննադատական մտածողության զարգացմանը, դրանցից կառանձնացնենք մասնավորապես մեր կողմից սեմինար և գործնական պարապմունքների ընթացքում կիրառված տեսակները:

Առաջին (Кейс-стади): Դեպքի ուսումնասիրության տեխնոլոգիա, որում օգտագործվում է իրավիճակների նկարագրությունը (case-անգլ.- դեպք): Այս տեխնոլոգիայի էությունը այն է, որ ուսանողները պետք է վերլուծեն որոշակի իրավիճակներ, հասկանան խնդիրների էությունը, առաջարկեն հնարավոր լուծումները և ընտրեն դրանցից լավագույնը [9]: Այս տեխնոլոգիան մեր կողմից կիրառվել է «Մանկավարժական տեխնոլոգիաներ» դասընթացի գործնական պարապմունքներին: Մեր կողմից կատարված ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ ավանդական մեթոդներով ուսուցման գործընթացի կազմակերպումը չի

տալիս երաշխավորվող արդյունք: Ուստի տևական ժամանակ (մոտ երկու տարի) սկսել ենք կիրառել ուսուցման նոր խմբի մեթոդներ: Նախկինում կիրառվող ավանդական հայեցակարգերով կառուցված ուսումնական գործունեությունը փոխարինելով մասնագիտական գործունեության սկզբնավորում ենթադրող նոր խմբի մեթոդներով՝ նկատել ենք դրական փոփոխություններ ուսանողների ճանաչողական ակտիվության դրսևորումներում: Այսպես, օրինակ, «Մանկավարժական տակտ» թեմայի դասախոսությանը հաջորդող գործնական պարապմունքի ժամանակ ուսանողներին ներկայացվել են մանկավարժի մասնագիտական գործունեության ընթացքում ձևավորվող որոշակի իրավիճակներ: Նկատենք, որ այդ իրավիճակները անմիջական կապ ունենին ուսումնասիրվող թեմայի (մանկավարժի կողմից մանկավարժական տակտի դրսևորման կարողության) հետ: Ուսանողները, ծանոթանալով իրավիճակներին, պետք է փորձեն վերլուծել, իմաստավորել, գնահատել այն և գտնել մանկավարժական խնդրի լուծման արդյունավետ տարբերակը: Ըստ այդմ՝ կատարվել են հետևյալ գործողությունները.

1. ուսանողները բաժանվել են խմբերի և ստացել առաջադրանքներ (տարբեր խնդրահարույց իրավիճակներ՝ վերցված մանկավարժական պրակտիկայից),
2. ուսանողները, համակողմանիորեն ուսումնասիրելով իրավիճակը, քննարկել են իրենց խմբի ներսում և փորձել են ցույց տալ դրանց հաղթահարման ուղիները,
3. յուրաքանչյուր խումբ քննարկման ավարտից հետո լսարանին ներկայացրել է իրենց առաջադրված իրավիճակը և դրա հաղթահարման սեփական տարբերակը,
4. յուրաքանչյուր խմբի պատասխանի ներկայացումից հետո կատարվել է ամփոփում, որին մասնակցել են բոլոր ուսանողները:

Ամփոփման ժամանակ առաջադրվել են հետևյալ բնույթի հարցադրումներ. «Ո՞վ կարող է այլ կերպ արտահայտել այս տեսակետը»: Քննարկման ընթացքում պարզվել է նաև մյուս ուսանողների կարծիքը. «Ո՞վ է համաձայն, ո՞վ համաձայն չէ, ինչո՞ւ»: Խմբային քննարկումների ընթացքում օգտագործվել է մտքերի բարձրաձայն արտահայտման (պատճառաբանման, հիմնավորման) մեթոդը՝ ըստ հետևյալ հարցադրման. «Ինչպե՞ս եք հիմնավորում ձեր պատասխանը, ի՞նչ փաստարկներ և հակափաստարկներ կարող եք բերել»:

Նշենք, որ նման հարցադրումները ձևավորում են մտածողության

նոր ոճ, որը բնութագրվում է բացությամբ, ճկունությամբ, ռեֆլեքսիվությամբ, այլընտրանքային լուծումներով, զարգացնում է անհատականության այնպիսի հիմնական գծեր, ինչպիսիք են հաղորդակցությունը, քննադատականությունը, անկախությունը, սեփական տեսակետների հիմնավորումը:

Ընդհանրացնելով արդյունքները՝ նկատենք, որ այս տեխնոլոգիայի կիրառումը հնարավորություն է տալիս նվազեցնել տեսության և պրակտիկայի միջև անջրպետը և ուսանողների մոտ ձևավորել որոշակի հմտություններ, այդ թվում՝

- իրավիճակի գնահատում,
- տեղեկատվության մեջ հանգուցային մասի որոշում,
- հարցերի ճիշտ ձևակերպում,
- խնդիրների առանձնացում,
- իրավիճակի հնարավոր զարգացումների կանխատեսում,
- իրավիճակի հանգուցալուծմանը միտված խնդիրների լուծումների բացահայտում [9]:

Այս հմտությունները դառնում են հիմք իրավիճակային մտածողության ձևավորման համար, որը մանկավարժական նոր մտածողության նախապայմանն է հանդիսանում:

Երկրորդ-խմբացիոն խաղ: Այս տեխնոլոգիան, ըստ էության, ուսանողների նախապատրաստումն է մասնագիտական գործունեության: Որպես նպատակ ընտրվում է ուսանողների մոտ որպես ապագա մանկավարժների՝ մանկավարժական մտածողության զարգացումը: Նշված նպատակին հասնելու համար ուսանողները դասախոսի ուղղորդմամբ պետք է կատարեն հետևյալ հաջորդական քայլերը՝

1. դասի թեմայի ընտրություն,
2. դասի պլանի կազմում,
3. դասի նպատակի, խնդիրների որոշում,
4. դասի կազմակերպման ձևի, անցկացման մեթոդների, հաղորդակցման ոճի ընտրություն,
5. դասի անցկացում:

Որպես օրինակ բերենք Հայոց լեզվի մասնագիտության 2-րդ խմբի ուսանողներից մեկի կողմից ութերորդ դասարանի հայ գրականության դասի անցկացման նկարագրությունը: Դասի թեման էր Նար-Դոսի «Ես և նա» պատմվածքի վերլուծությունը: Նախքան դասի անցկացումը ուսանողի կողմից դասախոսին ներկայացվեց դասի օրվա պլանը, որն իր մեջ ներառում էր դասի նպատակը, խնդիրները (կրթական,

դաստիարակչական, ճանաչողական) մեթոդները (գրույց, դերային խաղ), ակնկալվող արդյունքները, դիդակտիկ պարագաները, դասի ընթացքի նկարագրությունը: Նշենք, որ նախապես ուսանողը մյուս ուսանողներին, որոնք հանդես էին գալու «աշակերտների» դերում, դասանյութից տվել էր առաջադրանքներ: «Դասը» սկսվեց ողջույնի խոսքով, որի ժամանակ «ուսուցիչը» «աշակերտներին» ներկայացրեց խմբային աշխատանքի թեման՝ բաժանելով նրանց 4-6 հոգուց կազմված 3 խմբի: Այնուհետև խմբերից յուրաքանչյուրին տրվեցին առաջադրանքներ:

1-ին խումբ՝ վերլուծել Ես-ի, 2-րդ խումբ՝ Նա-ի, 3-րդ խումբ՝ Ջուլիետայի կերպարները: Խմբերից պահանջվեց յուրաքանչյուր կերպարի վերաբերյալ բնագրից դուրս գրել բնութագրական տողեր: Հանձնարարվեց նաև T-աձև աղյուսակով առանձնացնել կերպարների դրական և բացասական գծերը: Կերպարների վերուծությունից հետո «ուսուցիչ» հրահանգով 3 խմբերի ավագները, առանձնանալով մի սեղանի շուրջ, սկսեցին վերլուծել ստեղծագործությունը: Հաջորդիվ ավագները վերադարձան իրենց խմբերը և ստացած գիտելիքները սկսեցին քննարկել իրենց ընկերների հետ: Այնուհետև խմբերը ներկայացրին իրենց քննարկման արդյունքները: Վերջում «մանկավարժի» կողմից կատարվեց խմբերի գնահատում: Նկատենք, որ դասախոսը հանդես եկավ պասիվ դիտորդի դերում: Նրա կողմից դիտորդությունները և ուղղումները կատարվեցին «դասի» ավարտից հետո:

Ուսանողի կողմից դասի վարման ներկայացումից հետո իրականացվեց խմբային քննարկում, բանավեճ, որի ընթացքում մասնակիցները դիտարկվող խնդիրների վերաբերյալ արտահայտեցին իրենց տեսակետները:

Ամփոփելով այս տեխնոլոգիայի կիրառման արդյունքները՝ նկատենք, որ այն օգնելու է ուսանողների մոտ զարգացնել մասնագիտական որակներ, իսկ նման բանավեճ-քննարկումները նպաստում են ուսանողների ոչ միայն անհատական, այլև խմբային մտածողության ձևավորմանը և ըստ այդմ՝ կառուցողական հաղորդակցության ձևավորմանը:

Երրորդ՝ «դեբատ»: Այս տեխնոլոգիան կիրառվում է ընթացիկ ստուգում իրականացնելուց առաջ, երբ ուսանողները դասախոսության փաթեթի որոշակի թեմաներ արդեն ուսումնասիրել են և ըստ այդմ՝ անհրաժեշտ է ամփոփել ունեցած գիտելիքները: Այսպես, օրինակ, մեր կողմից այն կիրառվել է «Ընդհանուր հասկացություն մանկավարժական

տեխնոլոգիաների մասին» թեմայի վերջնարդյունքների ստուգումից առաջ: Ըստ այդմ՝ ուսանողներին հանձնարարություն է տրվել կրկնել անցած նյութը, մշակել հարցեր նյութի վերաբերյալ: Նկատենք, որ ուսանողները, բացի դասախոսության փաթեթից, ուսումնասիրել են նաև մասնագիտական գրականության այլ աղբյուրներ: Այնուհետև կազմակերպվել է բանավեճ-քննարկում, որի ընթացքում ձևավորվել են ուսանողների 4-5 հոգուց կազմված 3 խմբեր, որոնցից յուրաքանչյուրը դասախոսի կողմից ստացել է համապատասխան առաջադրանք: 1-ին խումբ՝ ներկայացնել մանկավարժական տեխնոլոգիաների դասակարգումը ըստ որոշակի չափորոշիչների, 2-րդ խումբ՝ ներկայացնել բացատրական-ցուցադրական տեխնոլոգիայի առանձնահատկությունները, 3-րդ խումբ՝ ներկայացնել դասը բացատրական-ցուցադրական ուսուցման մեջ: Խմբի ներսում ուսանողների նախաձեռնությամբ կատարվել է առաջադրանքի տարբերակում, ըստ որի՝ նրանցից յուրաքանչյուրը ներկայացրել է տրված առաջադրանքի որոշակի հատված: Բոլոր խմբերի առաջադրանքների ներկայացումից հետո խմբերի կողմից միմյանց ուղղվել են հարցեր:

Այս տեխնոլոգիայում օգտագործվում են ուսանողների հմտությունները, կարողությունները և մտածողական ունակությունները՝ կրթական արդյունքների հասնելու համար, այդ թվում՝

- մասնագիտական գրականության հետ աշխատելու ունակություն,
- հարցեր տալու ունակություն,
- ինքնուրույն վարկած ձևակերպելու ունակություն,
- սեփական տեսակետը վիճարկելու ունակություն,
- այլ մարդկանց կարծիքների նկատմամբ հանդուրժող լինելու ունակություն,
- համատեղ որոշումների կայացմանը մասնակցելու ունակություն [9]:

Ներկայացնելով ակտիվ ուսուցման մեթոդները՝ կարող ենք ասել, որ T-աձև աղյուսակը կարելի է կիրառել, երբ համեմատություն է անցկացվում տարբեր երևույթների կամ մի երևույթի դրական և բացասական որակների միջև (օր.՝ ավանդական և անձնակողմնորոշիչ տեխնոլոգիաների, կամ ավանդական տեխնոլոգիայի դրական և բացասական հատկությունների միջև): Վենի դիագրամը կիրառելի է նմանությունների և տարբերությունների շեշտադրման դեպքում (օր.՝ մանկավարժի և դերասանի արվեստի համեմատության): Գրաֆիկական համակարգման «կլաստեր» մեթոդը կարելի է կիրառել երևույթների,

օբյեկտների, առարկաների՝ ըստ որոշակի հայտանիշի դասակարգման դեպքում (օր.՝ մանկավարժական տեխնոլոգիաների ըստ տարբեր չափորոշիչների դասակարգումը): «Հասկացությունների արկղ» մեթոդը օգտակար է կիրառել նյութի ամփոփման ընթացքում: Այս դեպքում հասկացությունների ձևակերպումը ցանկալի է զուգակցել տվյալ հասկացության վերաբերյալ ուսանողների սեփական դիտարկումների և կարծիքների հետ:

Մեր կողմից իրականացված փորձը ցույց է տալիս, որ նման դասընթացները, ներառյալ տարբեր կրթական տեխնոլոգիաների ու մեթոդների կառուցվածքային և գործառնության թաղադրիչների օգտագործումը օգնում են ուսանողների մոտ զարգացնել քննադատական մտածողությունը, ձևավորել մասնագիտական վարքագծի և մանկավարժական մշակույթի տարրերը: Հավելենք նաև, որ քննադատորեն մտածելու ունակությունը ոչ թե թերությունների որոնումն է, այլ ճանաչելի օբյեկտի դրական և բացասական կողմերի օբյեկտիվ գնահատումը:

Եզրակացություն: Մեր կողմից իրականացված մասնավոր փորձի վերլուծությունը թույլ է տալիս ասել, որ նշված տեխնոլոգիաները և մեթոդները հնարավորություն տվեցին՝

- զարգացնել ուսանողների քննադատական մտածողությունը,
- զարգացնել ուսանողների կոգնիտիվ գործառնությունները, այդ թվում՝ հիմնախնդրի որոշում, գաղափարների գեներացիա, փաստերի և երևույթների միջև կապի հայտնաբերում, վարկածի առաջադրում, սեփական դիրքորոշման հիմնավորում,
- ձևավորել ուսանողների մասնագիտական վարքագծի և մանկավարժական մշակույթի նախնական տարրերը,
- զարգացնել ուսանողների տրամաբանելու, քննարկելու, սեփական տեսակետը պաշտպանելու հմտությունները,
- ապահովել ուսանողների՝ գրականության հետ ինքնուրույն աշխատանքի մեթոդների ու հնարների տիրապետումը,
- նպաստել ուսանողների՝ կոլեկտիվ և անհատական աշխատանքի մեթոդների ռացիոնալ համատեղմանը:

Հավելենք նաև, որ ուսանողների խմբային աշխատանքի պայմաններում քննադատորեն մտածելու և իրենց դիրքորոշումները հիմնավորելու կարողությունը կարելի է համարել ապագա մանկավարժների մասնագիտական հմտություն:

Որպես ամփոփում՝ նշենք, որ ուսանողների քննադատական

մտածողության ձևավորումը հանդիսանում է դասախոս-ուսանող համագործակցության արդյունք, և նրա ձևավորվածության աստիճանը կախված է ուսուցման գործընթացի կազմակերպման ձևի, մեթոդների և մանկավարժական տեխնոլոգիաների ճիշտ ընտրությունից [11]: Հաշվի առնելով վերոհիշյալը ավելի մեծ ուշադրություն պետք է դարձնել մանկավարժական բուհերի ուսումնառության ընթացքում ուսուցման տեխնոլոգիաների և մեթոդների նպատակային կիրառմանը, որոնք ապահովելու են ապագա մանկավարժների մասնագիտական և անձնային որակների ձևավորումը կրթական համակարգի բարեփոխումների նոր պահանջներին համապատասխան:

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КОМПОНЕНТОВ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Задоян А. М.

В статье представлено наблюдение частного опыта в процессе университетского образования в условиях образовательных реформ. В статье конкретно показаны методы стимулирования и развития критического мышления учащихся. Соответственно, речь идет о групповых дискуссиях, дебатах и ситуационных исследованиях, используемых во время семинаров и практических занятий. В статье акцентируется внимание на обнаружение у учащихся самостоятельного мышления, способности к трансцендентальной рефлексии. Учитывая тот факт, что основной целью непрерывной реформы педагогического образования является внесение коренных изменений в процесс формирования профессиональных и личностных качеств будущего учителя в соответствии с современными требованиями, в статье представлена реализация этого процесса во время обучения в вузе. Исследование проведено на основе анализа результатов семинара и практических занятий. По результатам исследования стало ясно, что вместе с формированием критического мышления у студентов развиваются навыки группового сотрудничества и межличностного общения. Последнее предполагает толерантность, уважение к противоположным мнениям других участников, способность к совместному поиску конструктивного решения в разногласиях. Необходимость указанных качеств объясняется тем, что в современных условиях в профессиональной деятельности педагога возникают

различные трудности. Преодоление этих трудностей возможно только посредством совместных форм работы, группового мышления, конструктивного общения, поиска оригинальных решений проблем.

Ключевые слова: способность к трансцендентному отражению, критическое мышление, лексическое мышление, ситуативное мышление, когнитивные функции, интегративное качество личности, самовыражение, скептицизм, технология кейс-стади.

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' CRITICAL THINKING COMPONENTS

Zadoyan A. M.

The article presents the observation of private experience in the process of university education in the context of educational reforms and specifically shows the methods of stimulating and developing students' critical thinking. Accordingly, we consider debates, group discussions and case studies used during seminars and practical exercises. The article reveals students independent thinking and the ability to transcendental reflection. Taking into account the fact that the main goal of continuous reforms of pedagogical education is to make radical changes in the process of formation of professional and personal qualities of the future teacher in accordance with modern requirements, we analyze the implementation of that process during university studies. The study was carried out on the basis of the analysis of the results of the seminar and practical exercises. The findings of the research, shows together with the formation of critical thinking, students develop group cooperation and interpersonal communication skills. The need for the mentioned qualities is explained by the fact that various difficulties arise during the professional activity of a pedagogue under modern conditions. Overcoming these difficulties is possible only through cooperative forms of work, group thinking, constructive communication, and identifying original solutions to problems.

Keywords: capacity for transcendental reflection, critical thinking, lexical and critical reasoning, situational thinking, cognitive function, integrative quality of personality, self- expression, self-awareness, skepticism, case study technology.

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ամիրջանյան Յու. Ա., Սահակյան Ա. Ս. Մանկավարժություն (Ուսումնական ձեռնարկ): Երևան: «Մանկավարժ»: 2005: 230 էջ:
2. Անտոնյան Լ. Մենթորային փոխհարաբերություններ (հայեցակարգեր և տեսություններ): Եր., «Գլաձոր համալսարան»: 2008: 191 էջ:
3. Զադոյան Ա. Մ. Մանկավարժական խորհրդատության իրականացման պայմաններն ու միջոցները հանրակրթական համակարգում, Ատենախոսություն, ԺԳ.00.01 «Մանկավարժության տեսություն և պատմություն» մասնագիտությամբ մանկավարժական գիտությունների թեկնածուի գիտական աստիճանի հայցման: Եր.: 2017: 252 էջ:
4. Զադոյան Ա. Մ. Մանկավարժական խորհրդատվության դերը ուսուցչի մանկավարժական մշակույթի ձևավորման գործում:// Մանկավարժական միտք: 2012: N1-2: էջ 27-33:
5. Կարապետյան Վ. Ս. Հոգեբանական ծառայությունը կրթական համակարգում: Ուսումնական ձեռնարկ բուհերի ուսանող. համար: Եր.: «Ձանգակ 97»: 2010: 456 էջ:
6. Стил Дж. Л. Воспитание вдумчивых читателей. Пос. VIII// Подготовлено в рамках проекта «Чтение и письмо для развития критического мышления». М.: Изд. «ИОО» 1998. 64 с.
7. Туласынова Н. Ю. Развитие критического мышления студентов в процессе обучения иностранному языку. Автореферат дисс. ... к.пед.н. – Якутск: Изд-во ЯГУ. 2010. 21 с.
8. Bloom B. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. New York. David McKay. 1956. 216 p.
9. <http://www.psu.ru/files/docs/science/books/uchebnieposobiya/andreeva-kachurovskij-pedagogika-vysshej-shkoly.pdf> (16.02.2023)
10. <https://www.aspu.am/website/images/old/upload/file/Hayecakargh.pdf> (23.05.2022)
11. <http://www.osf.am/wp-content/uploads/2017/pdf> (11.10.2023)

Տեղեկություններ հեղինակի մասին

Զադոյան Ա. Մ. – մանկավարժական գիտությունների թեկնածու

Շիրակի պետական համալսարան

Էլ. փոստ՝ zadoyan_anahit@mail.ru

Ստացվել է խմբագրություն՝ 13.03.2023

Գրախոսվել է՝ 18.10.2023

**ՆԵՐԴԱՇՆԱԿ ՇԱՐԺՄԱՆ ՎԵՐԱԲԵՐՅԱԼ ՈՐՈՇ ՈՉ ՍՏԱՆԴԱՐՏ
ԽՆԴԻՐՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ**

Մանուկյան Վ. Ֆ., Նիկողոսյան Գ. Ս., Հովհաննիսյան Ա. Ա.

Սույն աշխատանքը նվիրված է ներդաշնակ շարժման վերաբերյալ ոչ ստանդարտ խնդիրների մի տարատեսակի լուծման մոտեցումներին և դրանց ուսուցման հարցերին: Նման խնդիրներում դիտարկվող շարժումները չեն կրում տատանողական բնույթ և առաջին հայացքից դժվար է նկատել դրանց թաքնված կապը տատանողական շարժման հետ: Սակայն ֆիզիկական իրավիճակի ճիշտ և խոր վերլուծությունը կարող է վեր հանել ի սկզբանե աննկատ այդ կապը: Դիտարկվող շարժման և համապատասխան ներդաշնակ տատանումների միջև նշված կապի ընկալումից հետո արդեն խնդիրը կարելի է լուծել համանմանության գաղափարի օգնությամբ:

Աշխատանքի նախաբանից հետո դիտարկված են երկու օլիմպիական առաջադրանքներ, որոնցից առաջինը լուծված է ուժային վերլուծության ճանապարհով, իսկ երկրորդը՝ էներգիական մեթոդով: Արված է նման խնդիրներ լուծելիս ուժային և էներգիական մեթոդների կիրառման ուժեղ ու թույլ կողմերի համեմատական վերլուծություն: Աշխատանքի հաջորդ մասում, լրացուցիչ հարցի ավելացման ճանապարհով, ֆիզիկայի շտեմարանային խնդիրը զարգացված և հասցված է օլիմպիական առաջադրանքի մակարդակի: Աշխատանքի վերջում դիտարկված օլիմպիական մի խնդրի օրինակով էլ ցույց է տրված մարդու տատանումների ապարատի կիրառմամբ քննարկված մոտեցման ընդհանրացման հնարավորությունը: Մարմինների ներդաշնակ կամ դրան մոտ շարժումների վերաբերյալ խնդիրների և դրանց լուծումների լրամշակումը, զարգացումը ու ներկայացումն էլ սույն աշխատանքի գիտամեթոդական նորույթն են:

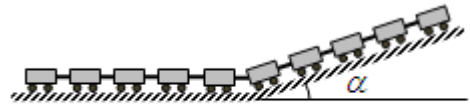
Բանալի բառեր. խնդիր, ժամանակ, ներդաշնակ շարժում, տատանում, ուժ, էներգիա:

Ներածություն: Ֆիզիկայի խնդրագրքերում և տարբեր տարիների օլիմպիադաների առաջադրանքներում հանդիպում ենք այնպիսի խնդիրների, որտեղ քննարկվող շարժումներն առաջին հայացքից նման չեն տատանողական շարժմանը, սակայն առավել խոր ֆիզիկական վերլուծությունը թույլ է տալիս վեր հանել թաքնված համանմանությունը, և խնդիրը լուծվում է «տատանումների եղանակով» [1]: Նման դեպքերում մարմնի վրա ազդող ուժերի համագործը ամբողջ շարժման (կամ դրա մի մասի ընթացքում) լինում է քվադրատաձգական, և շարժումը (կամ դրա մի մասը) լինում է ներդաշնակ: Այդ դեպքում, օգտվելով ներդաշնակ տատանումների պարբերության բանաձևից, հնարավոր է լինում որոշել խնդրում դիտարկվող մարմնի շարժման ժամանակը:

Սույն աշխատանքում ներկայացնելու ենք ներդաշնակ շարժման վերաբերյալ վերը նշված խնդիրները՝ շեշտադրելով դրանց կարևորությունը ֆիզիկական հարցերի քննարկման աստիճանական զարգացման համատեքստում: Բացի այդ, փորձելու ենք զարգացնել խնդիրների լուծման այս մոտեցումը՝ այն տարածելով առավել բարդ խնդիրների վրա, ինչով էլ պայմանավորված է սույն աշխատանքի գիտամանկավարժական նորույթը:

Ստորև կքննարկենք ներդաշնակ շարժման ժամանակի որոշման երկու ոչ ստանդարտ դպրոցական խնդիրներ:

Խնդիր 1: Հորիզոնական հարթությամբ v_0 արագությամբ շարժվող երկար գնացքն անջատված շարժիչով սկսում է բարձրանալ սարն ի վեր, որը հորիզոնի հետ կազմում է α անկյուն (նկ.1): Գնացքի կանգ առնելու պահին նրա երկարության կեսը գտնվում էր սարալանջին: Որքան է գնացքի վերելքի t_0 ժամանակը [2]:



Նկ. 1

Լուծում: Եթե գնացքի զանգվածը նշանակենք m -ով, ապա նրա միավոր երկարության զանգվածը կլինի m/l : Վերելքն սկսելուց t ժամանակ անց գնացքի x մասը, որի զանգվածը $m x/l$ է, բարձրացած կլինի սարի լանջը: Սարը բարձրանալիս գնացքի վրա ազդող արգելակող F_x ուժը գնացքի x մասի ծանրության ուժի բաղադրիչն է՝ սարի լանջի ուղղությամբ.

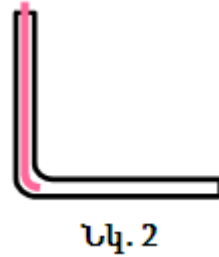
$$F_x = -(m x / l) g \sin \alpha :$$

Այսպիսով, գնացքի վրա ազդող ուժը քվադրատաձգական է՝

$k = mg \sin \alpha / l$ գործակցով: Հետևաբար, վերելքն սկսելուց մինչև կանգ առնելը գնացքը շարժվում է ներդաշնակության օրենքով, ուստի՝ $t_0 = T / 4 = (\pi / 2) \sqrt{m / k} = (\pi / 2) \sqrt{l / g \sin \alpha}$:

Ըստ խնդրի պայմանի՝ գնացքի կանգ առնելու պահին նրա երկարության կեսը սարավանջին էր, ուրեմն, մեխանիկական էներգիայի պահպանման օրենքի համաձայն, կարող ենք գրել՝ $mv_0^2 / 2 = (m / 2) g (l / 2) \sin \alpha$, որտեղից $l = 2v_0^2 / g \sin \alpha$ և որոնելի ժամանակի համար ստանում ենք՝ $t_0 = (\pi / \sqrt{2}) v_0 / g \sin \alpha$:

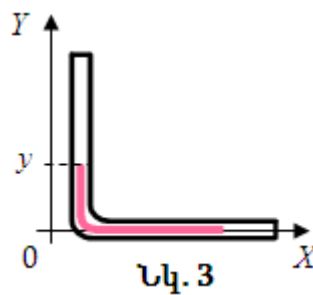
Խնդիր 2: l երկարությամբ ողորկ համասեռ պարանը պահում են ապակե խողովակի ուղղաձիգ ծնկում այնպես, որ նրա ներքնի ծայրը շոշափում է խողովակի հորիզոնական մասը (նկ. 2): Պարանը բաց են թողնում: Որքան ժամանակ անց պարանը լրիվ կլինի հորիզոնական ծնկում: Շփումն անտեսել: Ինչպես կփոխվեր այդ ժամանակը, եթե սկզբնապահին պարանի որոշ մաս արդեն գտնվեր հորիզոնական ծնկում [3]:



Նկ. 2

Լուծում: Այս դեպքում նույնպես, նախորդի նման, խնդիրը կարելի է լուծել ուժային ճանապարհով: Նշենք, որ ինչպես նախորդ, այնպես էլ այս խնդրի պարագայում լուծման դինամիկ ճանապարհը չնայած ինտուիտիվ մակարդակով ընկալելի է, սակայն բավականին դժվար է տալ դրա խիստ հիմնավորումը: Օրինակ դժվար է հիմնավորել դինամիկայի հավասարման նման գրառումը ամբողջ մարմնի համար, երբ նրա տարբեր մասերի արագացումներն ունեն տարբեր ուղղություններ: Կամ այս խնդրում այնքան էլ ակնհայտ չէ ապակե պատերի կողմից պարանի վրա ազդեցության հաշվի չառնելու հնարավորությունը: Բոլոր դեպքերում նման խնդիրների համար լուծման ուժային տարբերակը, լինելով «պատկերավոր», ընդունելի է և լայնորեն կիրառվում է ուսումնամեթոդական հայտնի գրականությունում [1, 2, 4]:

Որպես այլընտրանքային և առավել հիմնավոր մոտեցում՝ ներկայացնենք այս խնդրի լուծումը էներգիական ճանապարհով: Կոորդինատային առանցքներն ուղղորդենք անոթի ծնկների ուղղությամբ (նկ. 3): Համակարգն ունի մեկ ազատության



Նկ. 3

աստիճան և որպես համակարգի դիրքը միարժեքորեն բնութագրող ընդհանրացված կոորդինատ՝ կարելի է վերցնել պարանի ուղղաձիգ մասի ծայրակետի y կոորդինատը: Քանի որ շփումը բացակայում է, շարժման ընթացքում պարանի լրիվ մեխանիկական էներգիան պահպանվում է՝

$$m(y)gy/2 + my'^2/2 = mgl/2 = const,$$

որտեղ $m(y)$ - ը պարանի ուղղաձիգ մասի զանգվածն է, հետևաբար՝ $m(y) = my/l$: Հաշվի առնելով վերջինս՝ էներգիայի պահպանման օրենքը կարելի է արտահայտել հետևյալ տեսքով՝

$$k^*y^2/2 + m^*y'^2/2 = const,$$

որտեղ $m^* = m$, $k^* = mg/l$ համապատասխանաբար համակարգի էֆեկտիվ զանգվածն ու կոշտությունն են: Համակարգի լրիվ մեխանիկական էներգիայի համար ստացված բանաձի տեսքը հուշում է այն մասին, որ գործ ունենք ներդաշնակ շարժման հետ: Վերջինիս համապատասխանող պարբերությունը կլինի $T = 2\pi\sqrt{m^*/k^*} = 2\pi\sqrt{l/g}$: Այժմ, հաշվի առնելով, որ քննարկվող ժամանակում պարանը զրոյական արագությամբ «լայնությային» դիրքից հասնում է առավելագույն արագությամբ «հավասարակշռության» դիրք, կարելի է հեշտությամբ ստանալ որոնելի ժամանակը՝

$$t = T/4 = (\pi/2)\sqrt{l/g}:$$

Քանի որ ներդաշնակ շարժման պարբերությունը կախված չէ լայնությից, պարզ է, որ եթե ի սկզբանե պարանի որոշ մաս գտնվեր հորիզոնական ծնկում, ապա դրա շարժման ժամանակը չէր փոխվի:

Ներկայացված մոտեցումը հնարավորություն է ընձեռում որոշ բազմամակարդակ խնդիրներ լրացնել ու զարգացնել՝ հասցնելով օլիմպիական առաջադրանքների մակարդակի: Ստորև որպես օրինակ կներկայացնենք շտեմարանային մի առաջադրանք [5], որի չորս պահանջներն արդեն իսկ կատարողին ուղղորդում են դիտարկվող երևույթի աստիճանական խորացմամբ փոխկապակցված հարցերի հետազոտման: Մեր կողմից ավելացված վերջին պահանջի կատարումը չնայած պահանջում է դիտողականության առավել բարձր մակարդակ, սակայն այն օրգանապես կապված է նախորդ կետերին: Նման առաջադրանքների կազմումն ու կիրառումը կարող է մասամբ մեղմել դպրոցական ստանդարտ խնդիրների և օլիմպիական առաջադրանքների միջև առկա անջրպետը:

Խնդիր 3: 30 կգ զանգված ունեցող սահնակը թեք լանջով

բարձրացնում են $h = 10$ մ բարձրության վրա՝ թեք լանջի երկայնքով ուղղված ուժի ազդեցությամբ: Լանջի թեքության անկյունը հորիզոնի նկատմամբ $\alpha = 30^\circ$ է: Շփման գործակիցն ամբողջ ճանապարհին գծային օրենքով նվազում է $\mu_1 = 0,7$ - ից (հիմքում) մինչև $\mu_2 = 0,46$ ($h = 10$ մ բարձրության վրա): Ընդունել $\operatorname{tg} 30^\circ = 0,58$:

- 1) Որքա՞ն է շփման ուժերի կատարած աշխատանքի մոդուլը, երբ սահնակը լանջի հիմքից բարձրացնում են մինչև 10 մ բարձրության վրա:
- 2) Որքա՞ն է սահնակը 10 մ բարձրության վրա հանելու համար անհրաժեշտ նվազագույն աշխատանքը:
- 3) Ի՞նչ կինետիկ էներգիայով օժտված կլինի սահնակը լանջի հիմքում, եթե այն դադարի վիճակից սկսի սահել 10 մ բարձրությունից:
- 4) Ի՞նչ բարձրության վրա սահնակի կինետիկ էներգիան կլինի առավելագույնը, եթե այն դադարի վիճակից սկսի սահել 10 մ բարձրությունից:
- 5) Որքա՞ն կտնի սահնակի շարժումը մինչև լանջի հիմքը, եթե այն դադարի վիճակից սկսի սահել 10 մ բարձրությունից:

Լուծում: Շփման ուժերի կատարած աշխատանքի մոդուլը կարելի է հաշվել ստանդարտ ճանապարհով: Միայն պետք է հաշվի առնել, որ ճանապարհի երկայնքով շփման գործակիցը փոխվում է գծային օրենքով և անհրաժեշտ է օգտվել դրա միջին արժեքից: Այդ դեպքում շփման ուժերի աշխատանքի մոդուլի համար ստանում ենք.

$$|A_f| = (\mu_1 + \mu_2) m g h / 2 \operatorname{tg} \alpha = m g h = 3000 \text{ Ջ:}$$

Սահնակը լանջի գագաթ բարձրացնելու համար պահանջվում է կատարել աշխատանք ինչպես շփման ուժերի, այնպես էլ ծանրության ուժի դեմ.

$$A = m g h + |A_f| = 2 m g h = 6000 \text{ Ջ:}$$

Լանջի գագաթից սահելիս, համաձայն խնդրի պայմանի, սահնակի սկզբնական կինետիկ էներգիան հավասար է զրոյի: Լանջի հիմքում նույնպես այն կլինի զրո, քանի որ շարժման ընթացքում ծանրության և շփման ուժերի կատարած աշխատանքները մոդուլներով հավասար են և նշանով հակադիր, ինչի հետևանքով դրանց գումարը զրո է:

Խնդրի չորրորդ պահանջը կատարելուց առաջ նախորդ պահանջի կատարման արդյունքից արդեն պարզ է, որ լանջի գագաթից սահնակը արագացումով սկսում է շարժվել և ապա դանդաղելով կանգ է առնում լանջի հիմքում: Այս ամենը առավել պարզ պատկերացնելու, ինչպես

նան արագության և կինետիկ էներգիայի առավելագույն արժեքի պահին մարմնի դիրքը որոշելու համար անհրաժեշտ է կատարել նաև ուժային վերլուծություն: Ներքև սահելիս շարժման ուղղությամբ ազդում է ծանրության ուժի $mg \sin \alpha$ բաղադրիչը, իսկ շարժմանը հակառակ՝ սահքի շփման $\mu mg \cos \alpha$ ուժը: Շարժման սկզբում շփման գործակցի փոքր լինելու պատճառով ծանրության ուժի բաղադրիչը մեծ է շփման ուժից, և սահնակը սկսում է հավաքել արագություն: Գնալով շփումը մեծանում է և մի պահ հավասարվում ծանրության ուժի բաղադրիչին: Այդ դիրքում նշված ուժերի հավասարությունից շփման գործակցի համար ստանում ենք $\mu = \tan \alpha = (\mu_1 + \mu_2) / 2$ արժեքը, որից էլ պարզ է դառնում, որ նշված պահին սահնակը գտնվում է ճանապարհի կեսին՝ 5 մ բարձրության վրա: Շարժման հետագա ընթացքում շփման ուժը անընդհատ աճում է, և սահնակը դանդաղելով կանգ է առնում լանջի հիմքում: Այստեղից պարզ է, որ առավելագույն կինետիկ էներգիա սահնակը ունենում է 5 մ բարձրության վրա:

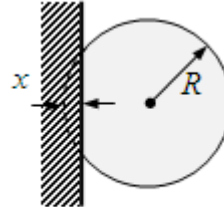
Խնդրի նախորդ պահանջի կատարման ընթացքում պարզվում է, որ ներքև սահելիս սահնակը դադարի վիճակից կատարում է արագացումով շարժում, հետագծի միջնակետում, որտեղ ուժերը համակշռված են, ձեռք է բերում առավելագույն արագություն և ապա դանդաղելով հասնում ու կանգնում է բլրի ստորոտում: Ուշադիր և որոնող աշակերտը կարող է տեսնել այս շարժման և ներդաշնակ տատանումների կատարող մարմնի լայնույթից - լայնույթ շարժման համանմանությունը: Սա նկատելուց հետո մնում է հիմնավորել սահնակի վրա ազդող ուժի քվադրատաձգական լինելն ու հրնթացս որոշել նաև քվադրիկոշտությունը:

Դա անելու համար նախ կարելի է որոշել շփման գործակցի կախումը հավասարակշռության դիրքի նկատմամբ սահնակի x կոորդինատից և ապա որոշել ծանրության և շփման ուժերի համագործի պրոյեկցիան շարժման ուղղության վրա: Վերջինիս համար որոշ պարզ մաթեմատիկական գործողությունների արդյունքում ստանում ենք հետևյալ արտահայտությունը՝ $F_x = -mg \sin 2\alpha (\mu_1 - \mu_2)x / 2h$, որտեղից էլ պարզ է դառնում, որ այն $mg \sin 2\alpha (\mu_1 - \mu_2) / 2h$ գործակցով քվադրատաձգական ուժ է: Այժմ հաշվի առնելով, որ սահնակը զրոյական արագությամբ «լայնույթային» դիրքից հասնում է մյուս «լայնույթային» դիրքը, որոնելի τ ժամանակի համար ստանում ենք

$$\tau = T / 2 = \pi \sqrt{2h / g \sin 2\alpha (\mu_1 - \mu_2)} = 9,7 \text{ վ:}$$

Ստորև կքննարկենք դպրոցական ֆիզիկայի ոչ տիպային խնդիրներից մեկի [3] ընդհանրացումը, երբ հաշվի է առած նաև օդի դիմադրության ուժը: Այս տարբերակով խնդիրը կարելի է առաջադրել ֆիզիկայի ընդհանուր դասընթացի շրջանակում, որտեղ ուսանողները հնարավորություն կունենան զարգացնել նախորդ խնդիրների լուծման ժամանակ կիրառված մոտեցումը՝ օգտվելով մարդկային տատանումների մասին իրենց ձեռք բերած նոր գիտելիքներից:

Խնդիր 4: m զանգվածով և R շառավղով գնդակը ուղղահայաց ուղղությամբ հարվածում է պատին ու դեֆորմանում (նկ. 4): Ընդունելով, որ հարվածի ընթացքում գնդակում օդի P ճնշումը մնում է հաստատուն, $x \ll R$, և անտեսելով գնդակի պատերի առաձգականության ուժերը, գնահատել հարվածի տևողությունը: Մթնոլորտային ճնշումը P_0 է: Շարժման ընթացքում գնդակի վրա ազդում է $\vec{F}_r = -\alpha \vec{v}$ դիմադրության ուժ:



Նկ. 4

Լուծում: Գնդակի փոքր արագության դեպքում դեֆորմացիաները մեծ չեն, և կարելի է համարել, որ գնդակի մակերևույթի պատին չդիպչող մասը սկզբնականի նման սֆերիկ է, իսկ հպման տեղը դառնում է հարթ, ինչպես ցույց է տրված նկ. 4-ում: Այդ դեպքում, հաշվի առնելով $x \ll R$ պայմանը, հեշտ է գտնել գնդակի՝ պատի հետ հպման մակերևույթի S մակերեսը. $S = 2\pi R x$ [3]: x չափով դեֆորմացված վիճակում գնդակի վրա ազդող ճնշման ուժերի տարբերությունը կլինի $F_p = (P - P_0)S = 2\pi R(P - P_0)x$: Այսպիսով, բախման ժամանակ գնդակի վրա ազդող ճնշման ուժերի F_p համագործ ուղիղ համեմատական է գնդակի x դեֆորմացիային.

$$F_p = (P - P_0)S = kx, \text{ որտեղ } k = 2\pi(P - P_0)R :$$

Փաստորեն, բախման ընթացքում գնդակի վրա ազդում են պատի նորմալի ուղղությամբ \vec{F}_p քվազիառաձգական ուժը և արագությունից զձայնորեն կախված $\vec{F}_r = -\alpha \vec{v}$ դիմադրության ուժը: Այստեղից կարելի է նկատել, որ բավականաչափ փոքր դիմադրության դեպքում գնդակի բախումը հանդիսանում է մարդկային տատանման մի մաս՝ շարժում հավասարակշռության դիրքից մինչև «լայնությանի դիրք» և ապա կրկին մինչև հավասարակշռության դիրք: Նշվածը մարդկային տատանումների պարբերության կեսին հավասար ժամանակ է: Հաշվի առնելով պարբերության բանաձևը [6]՝ գնդակի պատի հետ բախման տևողության համար ստանում ենք

$$\tau = T / 2 = \pi \sqrt{m / k (1 - \alpha^2 / 4km)^{-1/2}} :$$

Եզրակացություն: Ֆիզիկայի արդի ուսուցման կարևոր խնդիրներից է սովորողներին առարկայական տարբեր մեթոդներով ու հնարքներով «զինելը», ինչը կնպաստի նրանց որոնողական և ստեղծագործական մտածողության զարգացմանը, ինչպես նաև կձևավորի տիպայինից մինչև օլիմպիական բարդության ոչ տիպային խնդիրներ լուծելու կարողություններ և հմտություններ: Դասավանդման տարիների փորձառությունը վկայում է, որ ավագ դպրոցի ֆիզիկայի խորացված ուսուցման և օլիմպիական խմբակների աշխատանքների շրջանակում սույն աշխատանքում քննարկված խնդիրների ու դրանց լուծման մոտեցումների կիրառումը նպաստում է սովորողների էվրիստիկ և տրամաբանական մտածողության զարգացմանը, «ֆիզիկա» առարկայի հանդեպ հետաքրքրության և, առհասարակ, ուսուցման հանդեպ մոտիվացիայի աճին:

О НЕКОТОРЫХ НЕСТАНДАРТНЫХ ЗАДАЧАХ ГАРМОНИЧЕСКОГО ДВИЖЕНИЯ

Манукян В. Ф., Никогосян Г. С., Оганесян А. А.

Данная работа посвящена различным подходам к решению одной разновидности нестандартных задач о гармоническом движении и вопросам их обучения. Движения, наблюдаемые в таких задачах, не носят колебательного характера, и, на первый взгляд, трудно заметить их скрытую связь с колебательным движением. Однако правильный и глубокий анализ физической ситуации может выявить эту изначально невидимую связь. Поняв связь между наблюдаемым движением и соответствующими гармоническими колебаниями, задачу можно решить с помощью идеи подобия.

После предисловия в работе рассматриваются две олимпиадные задачи, первая из которых решается силовым методом, а вторая – энергетическим методом. Проведен сравнительный анализ сильных и слабых сторон применения силовых и энергетических методов при решении подобных задач. В следующей части работы путем добавления дополнительного вопроса стандартная задача по физике развивается и доводится до уровня олимпиадного задания. В конце работы, с использованием аппарата затухающих колебаний, на примере одной олимпиадной задачи показана возможность обобщения обсуждаемого

подхода. Научно-методическая новизна данной работы заключается в пересмотре, разработке и изложении задач и их решений, связанных с гармоничными движениями тел, близких к ним.

Ключевые слова: задача, время, гармоническое движение, колебание, сила, энергия.

ON SOME NONSTANDARD PROBLEMS ON HARMONIC MOTION

Manukyan V. F., Nikoghosyan G. S., Hovhannisyan A. A.

This article is devoted to approaches to solving one type of non-standard problems about harmonic motion and issues of their teaching. The motions observed in such tasks are not of an oscillatory nature, and at first glance it is difficult to notice their hidden connection with oscillatory motion. However, a correct and in-depth analysis of the physical situation can reveal this initially invisible connection. By understanding the relationship between the observed motion and the corresponding harmonic vibrations, the problem can be solved using the idea of similarity.

After the introductory part, two non-standard problems are considered, the first of which is solved by the force method, and the second by the energy method. A comparative analysis of the strengths and weaknesses of the use of force and energy methods in solving such problems was carried out. The body of the article develops a standard physics problem and brings to the level of an Olympiad task (by adding an additional question). The final part of the paper reveals the possibility of generalizing the discussed approach by implementing the apparatus. The scientific and methodological novelty of this work lies in the revision, development and presentation of problems and their solutions related to the harmonious motions of bodies or those close to them.

Keywords: task, time, harmonic motion, oscillation, force, energy.

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Бутиков Е. И., Быков А. Л., Кондратьев А. С. Физика для поступающих в вузы. М.: Наука. 1982. 608 с.
2. Գրիգորյան Գ. Վ., Փախչանյան Բ. Ա. Ֆիզիկայի հանրապետական օլիմպիադաներ (1983-2003): Եր.: «Էդիթ Պրինտ»: 2003: 224 էջ:
3. Վորոբյով Ի. Ի., Չուրկով Պ. Ի., Կուսուզովա Գ. Ա., Սավչենկո Օ. Յա., Տրուբաչով Ա. Մ., Խարիտոնով Վ. Գ. Ֆիզիկայի խնդիրներ:

- Ուսումնական ձեռնարկ/ Օ. Յա. Սավչենկոյի խմբագրությամբ/։ Եր.։ «Տիգրան Մեծ»։ 2008։ 528 էջ։
4. Աթայան Կ., Մայիլյան Ս., Սարգսյան Հ., Պետրոսյան Լ., Ֆիզիկայի խնդիրներ. տեսակները և լուծման մեթոդները։ Երևան։ «Անտարես»։ 2004։ 182 էջ։
 5. Ալավերդյան Ռ. Բ., Մելիքյան Գ. Գ. և ուրիշներ Ֆիզիկա։ Թեստային առաջադրանքների շտեմարան։ Երևան։ «Էդիթ Պրինտ»։ 2015։ Մաս 3։ 294 էջ։
 6. Сивухин Д. В. Общий курс физики, механика. М.: Физматлит. 2005. 560 с.

Տեղեկություններ հեղինակների մասին

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

Հովհաննիսյան Ա. Ա. – ուսանող

Շիրակի պետական համալսարան

Էլ. փոստ armanhov2002@gmail.com

Ստացվել է խմբագրություն՝ 19.09.2023

Գրախոսվել է 08.11.2023

ՀՏԴ 372.51

ԴԱՄԱՎԱՆՆՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱՆԵՐ

DOI <https://doi.org/10.54151/27382559-23.2pb-105>

**ՈՐՈՇԻՉՆԵՐԻ ՀԱՇՎՈՒՄԸ ԵՎ ՀԱՄԱԿԱՐԳՉԱՅԻՆ MAPLE ՓԱԹԵԹԻ
ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ
Մարգարյան Լ. Մ.**

Հոդվածը նվիրված է բարձրագույն հանրահաշվի հիմնական հասկացություններից մեկի՝ տարբեր կարգի որոշիչների հաշվման կիրառական մի եղանակի ներկայացմանը, ինչպես նաև համակարգչային MAPLE փաթեթի միջոցով որոշիչների հաշվման նկարագրմանը:

Հոդվածում նախապես ներմուծված են 2-րդ, 3-րդ կարգի որոշիչները և ներկայացված են նրանց հաշվման մեթոդները: Այնուհետև n -րդ կարգի որոշիչի հասկացությունը ներմուծված է ընդհանրացնելով 2-րդ և 3-րդ կարգի որոշիչների համար ստացված արդյունքները: Աշխատանքում ներկայացված է որոշիչների հատկությունների վրա հիմնված բարձր կարգի որոշիչների հաշվման մի կիրառական մեթոդ, որը դիտարկում և կրճատում է նրանց հաշվման գործընթացը: Յուրաքանչյուր դեպքում քննարկված են որոշիչների հաշվման օրինակներ:

Բացի տարբեր կարգի որոշիչների հաշվման գործնական մեթոդներից, հոդվածում նկարագրված է նաև որոշիչների հաշվման իրականացումը համակարգչային MAPLE փաթեթի միջոցով. հոդվածում բերված բոլոր որոշիչների հաշվումն իրականացված է նաև MAPLE միջավայրում՝ բերելով մանրամասն մեթոդական ցուցումներ, որոնց կիրառման արդյունքում հնարավոր կլինի ակնթարթորեն իրականացնել որոշիչների հաշվումը:

Բանալի բառեր. որոշիչ, որոշիչների հաշվում, կիրառական մեթոդ, համակարգչային MAPLE փաթեթ:

1. Ներածություն: Գծային հավասարումների համակարգերի հետազոտման տեսանկյունից՝ բարձրագույն հանրահաշվի կարևոր հասկացություններից է որոշիչի հասկացությունը: Հենց 2-րդ, 3-րդ ..., n-րդ կարգերի որոշիչների ներմուծումը, հատկությունների ուսումնասիրումը և դրանց հիման վրա որոշիչների հաշվման կիրառական մեթոդների ներկայացումն է հնարավոր դարձնում գծային հավասարումների համակարգերի լուծման Կրամերի մեթոդի ձևակերպումն ու կիրառությունը [1,3]:

Մյուս կողմից, նորագույն տեխնոլոգիաների զարգացմանն ընդառաջ, վերջին տարիներին ոլորտի մասնագետների կողմից ստեղծվել են համակարգչային մաթեմատիկական փաթեթներ, որոնք հզոր գործիք են հանդիսանում զանազան մաթեմատիկական խնդիրների լուծման համար [4,5]: Նմանատիպ փաթեթներից են MAPLE, MATHEMATICA, MATLAB, MACSYMA և այլ համակարգչային փաթեթները: Մասնավորապես, MAPLE փաթեթը հանդիսանում է զանազան մաթեմատիկական խնդիրների լուծման համար հզոր և ճկուն գործիք: Փաթեթի ավելի քան 2000 հրամանները հնարավորություն են տալիս լուծել հանրահաշվի, մաթեմատիկական անալիզի, դիֆերենցիալ հավասարումների և մի շարք այլ մաթեմատիկական ոլորտների խնդիրներ, մասնավորապես, հաշվել տարբեր կարգի որոշիչները [6,7]:

Հոդվածի առաջին մասում ներկայացված են 2-րդ, 3-րդ կարգի որոշիչների ներմուծումը և հաշվման մեթոդները, այնուհետև n-րդ կարգի որոշիչի հասկացությունը ներմուծված է՝ ընդհանրացնելով 2-րդ և 3-րդ կարգի որոշիչների համար ստացված արդյունքները: Հոդվածում ներկայացված է որոշիչների հատկությունների վրա հիմնված բարձր կարգի որոշիչների հաշվման մի կիրառական մեթոդ, որը դյուրացնում և կրճատում է որոշիչների հաշվման գործընթացը: Յուրաքանչյուր դեպքում քննարկված են որոշիչների հաշվման օրինակներ: Հոդվածի 2-րդ մասում նկարագրված է նաև որոշիչների հաշվման իրականացումը համակարգչային MAPLE փաթեթի միջոցով. հոդվածում բերված բոլոր որոշիչների հաշվումն իրականացված է նաև MAPLE միջավայրում՝ բերելով մանրամասն մեթոդական ցուցումներ, որոնց կիրառման արդյունքում հնարավոր կլինի ակնթարթորեն իրականացնել որոշիչների հաշվումը: Սա է տվյալ աշխատանքի նորույթը:

2. Որոշիչի հասկացության ներմուծումը և հաշվման կիրառական մեթոդների ներկայացումը: Դիտարկենք երկու անհայտի նկատմամբ երկու գծային հավասարումների համակարգ

$$\begin{cases} a_{11}x_1 + a_{12}x_2 = b_1 \\ a_{21}x_1 + a_{22}x_2 = b_2 \end{cases} \quad (1)$$

և նրա անհայտների գործակիցներով կազմված մատրիցը.

$$\begin{pmatrix} a_{11} & a_{12} \\ a_{21} & a_{22} \end{pmatrix} : \quad (2)$$

(1) համակարգից սկզբում արտաքսելով x_2 փոփոխականը, այնուհետև x_1 փոփոխականը՝ արդյունքում կունենանք.

$$(a_{11}a_{22} - a_{12}a_{21})x_1 = a_{22}b_1 - a_{12}b_2$$

$$(a_{11}a_{22} - a_{12}a_{21})x_2 = a_{11}b_2 - a_{21}b_1$$

Ենթադրելով, որ $a_{11}a_{22} - a_{12}a_{21} \neq 0$ ՝ կունենանք.

$$x_1 = \frac{a_{22}b_1 - a_{12}b_2}{a_{11}a_{22} - a_{12}a_{21}}, \quad x_2 = \frac{a_{11}b_2 - a_{21}b_1}{a_{11}a_{22} - a_{12}a_{21}} : \quad (3)$$

Ինչպես տեսնում ենք, (3)-ը բավարարում է (1) համակարգին: Նկատենք, որ (3) բանաձևերի հայտարարներն արտահայտվում են (2) մատրիցի տարրերի միջոցով. այդ հայտարարը հավասար է (2) մատրիցի գլխավոր անկյունագծի տարրերի արտադրյալից հանած երկրորդական անկյունագծի տարրերի արտադրյալը: Այս մեծությունը կոչվում է (2) մատրիցին համապատասխան որոշիչ: Այն 2-րդ կարգի որոշիչ է, քանի որ նրան համապատասխան (2) մատրիցը նույնպես 2-րդ կարգի է: Այսպիսով.

$$\begin{vmatrix} a_{11} & a_{12} \\ a_{21} & a_{22} \end{vmatrix} = a_{11}a_{22} - a_{12}a_{21}, \quad (4)$$

որտեղ $a_{11}, a_{22}, a_{12}, a_{21}$ -ը կոչվում են որոշիչի տարրեր, իսկ $a_{11}a_{22}, a_{12}a_{21}$ -ը կոչվում են 2-րդ կարգի որոշիչի անդամներ: Այսպիսով, (4)-ի միջոցով մենք կարող ենք հաշվել ցանկացած 2-րդ կարգի որոշիչ [1]:

Օրինակ 1 [3].

$$\begin{vmatrix} 3 & 7 \\ 1 & 4 \end{vmatrix} = 3 \cdot 4 - 7 \cdot 1 = 5 :$$

Այսպիսով, 2-րդ կարգի որոշիչի հասկացությունը ներմուծվեց՝ լուծելով 2 անհայտի նկատմամբ 2 գծային հավասարումների (1) համակարգը:

Համանմանորեն դիտարկելով 3 անհայտով 3 հավասարումների

$$\begin{cases} a_{11}x_1 + a_{12}x_2 + a_{13}x_3 = b_1 \\ a_{21}x_1 + a_{22}x_2 + a_{23}x_3 = b_2 \\ a_{31}x_1 + a_{32}x_2 + a_{33}x_3 = b_3 \end{cases} \quad (5)$$

համակարգը և կիրառելով վերը նկարագրված մոտեցումը՝ կներմուծենք 3-րդ կարգի

$$\begin{pmatrix} a_{11} & a_{12} & a_{13} \\ a_{21} & a_{22} & a_{23} \\ a_{31} & a_{32} & a_{33} \end{pmatrix} \quad (6)$$

մատրիցին համապատասխան 3-րդ կարգի որոշիչ, որը գրառվում է հետևյալ կերպ.

$$\begin{vmatrix} a_{11} & a_{12} & a_{13} \\ a_{21} & a_{22} & a_{23} \\ a_{31} & a_{32} & a_{33} \end{vmatrix} = \quad (7)$$

$$a_{11}a_{22}a_{33} + a_{12}a_{23}a_{31} + a_{13}a_{21}a_{32} - a_{13}a_{22}a_{31} - a_{12}a_{21}a_{33} - a_{11}a_{23}a_{32},$$

(7)-ում $a_{11}, a_{22}, a_{33}, a_{12}, a_{23}, \dots$ կոչվում են որոշիչի տարրեր, իսկ

$a_{11}a_{22}a_{33}, a_{12}a_{23}a_{31}, a_{13}a_{21}a_{32}, a_{13}a_{22}a_{31}, a_{12}a_{21}a_{33}, a_{11}a_{23}a_{32}$ կոչվում են 3-րդ

կարգի որոշիչի անդամներ: Չնայած 3-րդ կարգի որոշիչի հաշվման համար ստացված (7) արտահայտությունը բավականին մեծ է, այն կարելի է ստանալ շատ հեշտ սկզբունքով: Իրոք, (7)-ի առաջին գումարելին որոշիչի գլխավոր անկյունագծի տարրերի արտադրյալն է, իսկ հաջորդ երկու գումարելիները՝ գլխավոր անկյունագծին զուգահեռ փոքր անկյունագծերի տարրերի և դիմացի անկյունում կանգնած տարրի արտադրյալը: (7)-ի մնացած երեք գումարելիները, որոնք մինուս նշանով են, ստացվում են նույն սկզբունքով, ինչ առաջին երեք գումարելիները, միայն որոշիչի երկրորդական անկյունագծի նկատմամբ [1]:

Օրինակ 2 [3].

$$\begin{vmatrix} 2 & 1 & 2 \\ -4 & 3 & 1 \\ 2 & 3 & 5 \end{vmatrix} = 2 \cdot 3 \cdot 5 + 1 \cdot 1 \cdot 2 + 3 \cdot (-4) \cdot 2 - 2 \cdot 3 \cdot 2 - 3 \cdot 1 \cdot 2 - 1 \cdot (-4) \cdot 5 = 10 :$$

Ակնհայտ է, որ n -րդ կարգի որոշիչը հնարավոր չէ ներմուծել այնպես, ինչպես 2-րդ և 3-րդ կարգի որոշիչները, այսինքն՝ լուծելով համապատասխան տեսքի գծային հավասարումների համակարգեր, քանի որ կամայական n -ի համար այդ համակարգերի լուծումն իրենից մեծ դժվարություն է ներկայացնում: Մենք կառաջնորդվենք այլ ճանապարհով. դիտարկելով արդեն հայտնի 2-րդ և 3-րդ կարգի

որոշիչները՝ մենք կփորձենք ստանալ մի ընդհանուր օրենք, որի միջոցով այդ որոշիչները կարտահայտվեն իրենց համապատասխան մատրիցների տարրերի միջոցով: Այնուհետև այդ օրենքը կընդունենք որպես n -րդ կարգի որոշիչների սահմանում:

Ինչպես տեսնում ենք (4), (7)-ից, 2-րդ կարգի որոշիչի յուրաքանչյուր անդամ իրենից ներկայացնում է երկու այնպիսի տարրերի արտադրյալ, որոնք կանգնած են տարբեր տողերում և միաժամանակ տարբեր սյուներում: Ընդ որում, բոլոր այդպիսի տեսքի արտադրյալները, որոնք հնարավոր է կազմել 2-րդ կարգի որոշիչի տարրերից, օգտագործված են որպես որոշիչի անդամներ: Նման ձևով 3-րդ կարգի որոշիչի յուրաքանչյուր անդամ իրենից ներկայացնում է երեք այնպիսի տարրերի արտադրյալ, որոնք նորից կանգնած են տարբեր տողերում և միաժամանակ տարբեր սյուներում: Ընդ որում, բոլոր հնարավոր այդպիսի արտադրյալները օգտագործված են որպես որոշիչի անդամներ:

Դիտարկենք հետևյալ n -րդ կարգի քառակուսային մատրիցը

$$\begin{pmatrix} a_{11} & a_{12} & \dots & a_{1n} \\ a_{21} & a_{22} & \dots & a_{2n} \\ \dots & & & \\ a_{n1} & a_{n2} & & a_{nn} \end{pmatrix} \quad (8)$$

և նրա այն n հատ տարրերից կազմված բոլոր հնարավոր արտադրյալները, որոնք կանգնած են մատրիցի տարբեր տողերում և միաժամանակ տարբեր սյուներում: Այսինքն՝ դիտարկենք հետևյալ տեսքի արտադրյալները

$$a_{1\alpha_1} a_{2\alpha_2} \dots a_{n\alpha_n}, \quad (9)$$

որտեղ $\alpha_1, \alpha_2, \dots, \alpha_n$ ինդեքսները կազմում են ինչ-որ տեղափոխություն՝ կազմված $1, 2, 3, \dots, n$ թվերից: Ակնհայտ է, որ այդպիսի արտադրյալների թիվը հավասար է n հատ տարրերից կազմված տեղափոխությունների թվին, այսինքն՝ $n!$: Այդ բոլոր արտադրյալներն ընդունենք որպես (8) մատրիցին համապատասխան n -րդ կարգի որոշիչի անդամներ: Որպեսզի որոշենք, թե (9) արտադրյալն ինչ նշանով է հանդես գալիս, դիտարկենք հետևյալ տեղադրությունը՝ կազմված այդ արտադրյալի ինդեքսներից.

$$\begin{pmatrix} 1 & 2 & \dots & n \\ \alpha_1 & \alpha_2 & \dots & \alpha_n \end{pmatrix}: \quad (10)$$

Նայելով 2-րդ և 3-րդ կարգի որոշիչների տեսքերին՝ մենք կնկատենք, որ «+» նշանով հանդես են գալիս որոշիչի այն անդամները, որոնց ինդեքսները կազմում են զույգ տեղադրություն, իսկ «-» նշանով այն անդամները, որոնց ինդեքսները կազմում են կենտ տեղադրություն: Բնական կլինի, եթե այս օրինաչափությունը պահպանենք նաև n -րդ կարգի որոշիչների սահմանման ժամանակ:

Այսպիսով, գալիս ենք հետևյալ սահմանմանը. (8) մատրիցին համապատասխան n -րդ կարգի որոշիչ կոչվում է այն $n!$ հատ անդամների գումարը, որոնցից յուրաքանչյուրը կազմվում է հետևյալ կերպ. որպես որոշիչի անդամներ հանդես են գալիս մատրիցի այն n տարրերից կազմված բոլոր հնարավոր արտադրյալները, որոնք կանգնած են մատրիցի տարբեր տողերում և միաժամանակ տարբեր սյուներում: Ընդ որում՝ «+» նշանով հանդես են գալիս որոշիչի այն անդամները, որոնց ինդեքսները կազմում են զույգ տեղադրություն, իսկ «-» նշանով՝ այն անդամները, որոնց ինդեքսները կազմում են կենտ տեղադրություն [1]:

(8) մատրիցին համապատասխան n -րդ կարգի որոշիչը գրի է առնվում հետևյալ կերպ.

$$\begin{vmatrix} a_{11} & a_{12} & \dots & a_{1n} \\ a_{21} & a_{22} & \dots & a_{2n} \\ \dots & \dots & \dots & \dots \\ a_{n1} & a_{n2} & \dots & a_{nn} \end{vmatrix}; \quad (11)$$

Պարզ է, որ շատ դժվար կլինի հաշվել բարձր կարգի որոշիչը՝ օգտվելով նրա սահմանումից, այսինքն՝ ամեն անգամ դուրս գրել նրա $n!$ անդամները և որոշել նրանց նշանները: Պարզվում է, որ բարձր կարգի որոշիչների հաշվման համար գոյություն ունեն պարզ մեթոդներ, երբ այդ որոշիչն արտահայտվում է ավելի ցածր կարգի որոշիչներով: Դիտարկենք n -րդ կարգի (11) որոշիչը, որի արժեքը a է: Եթե վերցնենք այս որոշիչի բոլոր այն անդամները, որոնք պարունակում են a_{ij} տարրը և այդ տարրը դուրս բերենք ընդհանուր, ապա փակագծի մեջ կմնա n անդամների գումար, որը կոչվում է a_{ij} տարրին համապատասխան հանրահաշվական լրացում և նշանակվում է A_{ij} : Այսպիսով, (11) որոշիչի a_{ij} տարրը պարունակող անդամների գումարը կլինի $a_{ij}A_{ij}$: Եթե դիտարկենք (1)-ի i -րդ տողը, ապա, ինչպես գիտենք, որոշիչի ցանկացած անդամ այդ տողից կպարունակի գոնե մեկ տարր: Այսինքն, եթե

դիտարկենք a_{i1} տարրը, ապա այդ տարրը պարունակող անդամների գումարը կլինի $a_{i1}A_{i1}$ և այդպես շարունակ: Այս դատողություններից ելնելով կարող ենք գրել.

$$d = a_{i1}A_{i1} + a_{i2}A_{i2} + \dots + a_{im}A_{im} : \quad (12)$$

(12)-ն իրենից ներկայացնում է (11) որոշիչի վերլուծությունն ըստ i -րդ տողի: (12)-ից կարող ենք փաստել, որ որոշիչի արժեքը հավասար է նրա որևէ տողի տարրերի և նրանց համապատասխան հանրահաշվական լրացումների արտադրյալների գումարին [1]:

Բայց հարցը այն է, որ մենք դեռ չենք ներկայացրել, թե ինչպես պետք է հաշվել ինչ-որ տարրին համապատասխան հանրահաշվական լրացումը: Այս հարցին պատասխանելու համար ներմուծվում է մինորի գաղափարը: Եթե (1) որոշիչի մեջ «ջնջենք» i -րդ տողը և j -րդ սյունը, ապա արդյունքում կստանանք $n-1$ կարգի որոշիչ, որը կոչվում է a_{ij} տարրի մինոր:

Թեորեմ: a_{ij} տարրի հանրահաշվական լրացման և մինորի համար տեղի ունի հետևյալ առնչությունը.

$$A_{ij} = (-1)^{i+j} M_{ij} : \quad (13)$$

(13)-ը տեղադրելով (12)-ի մեջ՝ մենք n -րդ կարգի որոշիչի հաշվումը կհանգեցնենք $n-1$ կարգի մի քանի մինորների հաշվմանը: Նշենք, որ եթե i -րդ տողում կան տարրեր, որոնք 0 են, ապա պարզ է, որ նրանց համապատասխան մինորները հաշվելու անհրաժեշտություն չի լինի: Այս իմաստով գործնականում նպատակահարմար է որոշիչի հատկություններից ելնելով այնպես ձևափոխել որոշիչը, որ նրա ինչ-որ տողի կամ սյան բոլոր տարրերը, բացի մեկից, դառնան 0-ներ: Դրանից հետո, եթե մենք այդ n -րդ կարգի որոշիչը վերլուծենք ըստ այդ տողի կամ սյան, ապա մեզ կմնա հաշվել միայն $n-1$ կարգի մի հատ մինոր, որին համապատասխան տարրը մենք 0 չենք դարձրել:

Օրինակ 3 [3].

$$\begin{vmatrix} 2 & -1 & 1 & 0 \\ 3 & 0 & 2 & 1 \\ 1 & 0 & -1 & 1 \\ 1 & 1 & 2 & 3 \end{vmatrix} = \begin{vmatrix} 3 & 0 & 3 & 3 \\ 3 & 0 & 2 & 1 \\ 1 & 0 & -1 & 1 \\ 1 & 1 & 2 & 3 \end{vmatrix} = 1 \cdot (-1)^{4+2} \begin{vmatrix} 3 & 3 & 3 \\ 3 & 2 & 1 \\ 1 & -1 & 1 \end{vmatrix} =$$

$$6 + 3 - 9 - 6 + 3 - 9 = -12 :$$

Օրինակ 4[3].

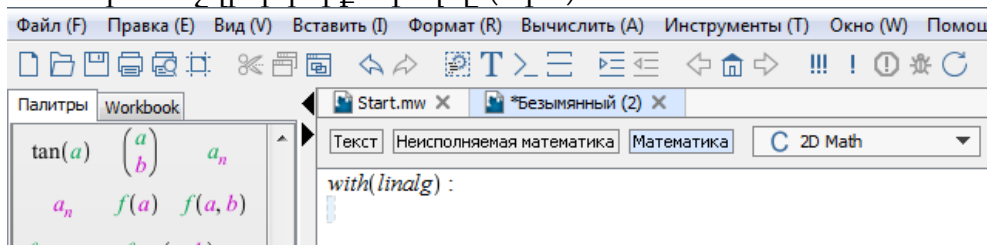
$$\begin{aligned}
 & \begin{vmatrix} 3 & -1 & 1 & 0 & 8 \\ 0 & 1 & -3 & 1 & 5 \\ 1 & -1 & 0 & 0 & 9 \\ 4 & 0 & 2 & 1 & 1 \\ -1 & 2 & -3 & 0 & 7 \end{vmatrix} = \begin{vmatrix} 3 & 2 & 1 & 0 & -19 \\ 0 & 1 & -3 & 1 & 5 \\ 1 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 4 & 4 & 2 & 1 & -35 \\ -1 & 1 & -3 & 0 & 16 \end{vmatrix} = \\
 & = 1 \cdot (-1)^{3+1} \begin{vmatrix} 2 & 1 & 0 & -19 \\ 1 & -3 & 1 & 5 \\ 4 & 2 & 1 & -35 \\ 1 & -3 & 0 & 16 \end{vmatrix} = \begin{vmatrix} 2 & 1 & 0 & -19 \\ 1 & -3 & 1 & 15 \\ 3 & 5 & 0 & -40 \\ 1 & -3 & 0 & 16 \end{vmatrix} = \\
 & = 1 \cdot (-1)^{2+3} \begin{vmatrix} 2 & 1 & -19 \\ 3 & 5 & -40 \\ 1 & -3 & 16 \end{vmatrix} = -(160 - 40 + 171 + 95 - 240 - 48) = -98 :
 \end{aligned}$$

3. Որոշիչների հաշվումը համակարգչային MAPLE միջավայրում:

Հողվածում բերված բոլոր որոշիչների հաշվումն իրականացնենք նաև MAPLE միջավայրում՝ ներկայացնելով մանրմասն մեթոդական ցուցումներ, որոնց կիրառման արդյունքում հնարավոր կլինի ակնթարթորեն իրականացնել որոշիչների հաշվումը:

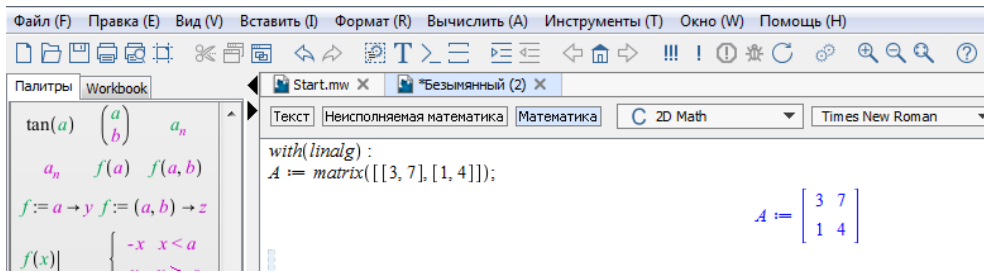
Օրինակ 1-ում բերված որոշիչը Maple միջավայրում հաշվելու համար իրականացվում են հետևյալ հերթական քայլերը:

1. Պատուհանում մուտքագրում ենք *with(linalg)*: և ստեղնաշարից սեղմում Enter կոճակը, որի միջոցով հասանելի է դառնում գծային հանրահաշվի գործիքակազմը (նկ. 1)



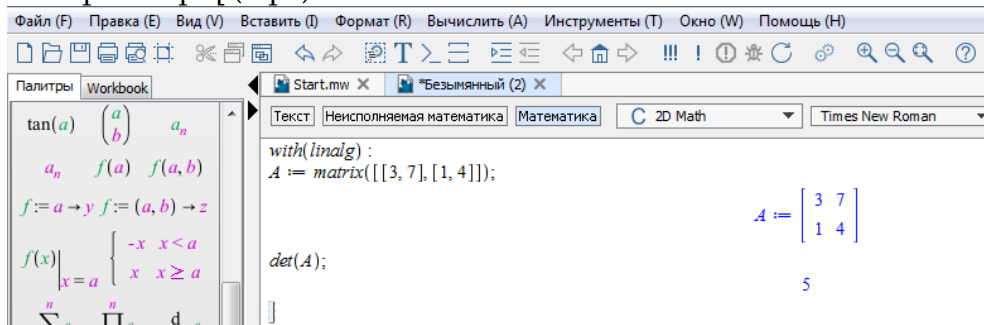
Նկ. 1

2. Հաջորդ ստորից մուտքագրում ենք $A := \text{matrix}([[3, 7], [1, 4]]);$ և ստեղնաշարից սեղմում Enter կոճակը՝ մատրիցը ներմուծելու նպատակով (նկ.2).



Նկ. 2

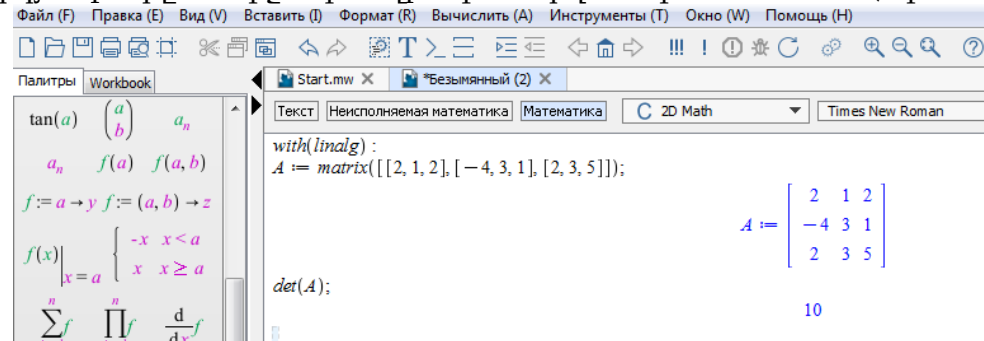
3. Հաջորդ տողից մուտքագրում ենք $\det(A)$; և ստեղնաշարից սեղմում Enter կոճակը՝ մատրիցին համապատասխան որոշիչը հաշվելու նպատակով (նկ.3).



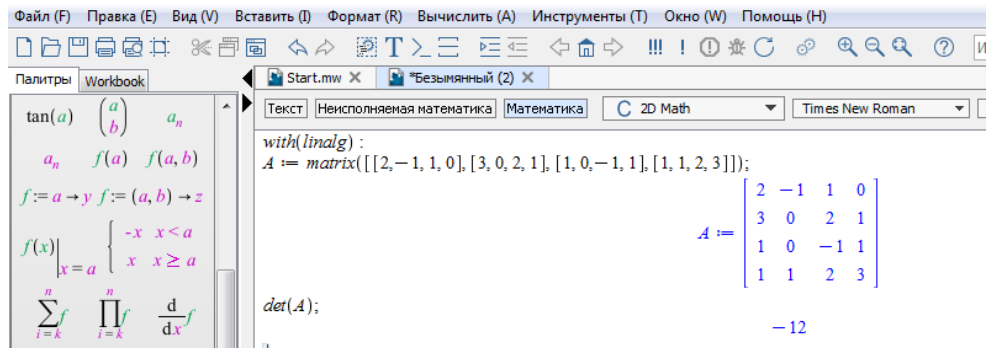
Նկ. 3

Ինչպես կարող ենք տեսնել, որոշիչի արժեքը՝ 5, անմիջապես էլք է կատարվում պատուհանում:

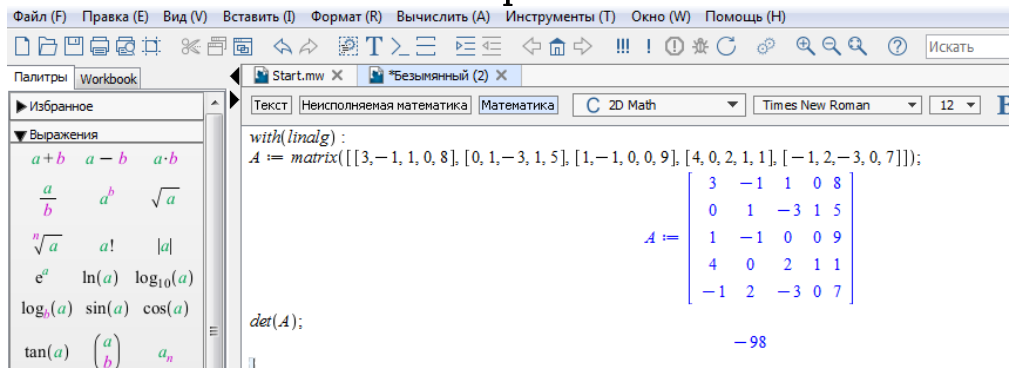
Համանման քայլերի իրականացման արդյունքում ակնթարթորեն կարող ենք հաշվել, *օրինակ*, 2, 3, 4-ում բերված որոշիչները: Հաշվման արդյունքները անմիջապես էլք է կատարվում պատուհանում (նկ. 4, 5, 6):



Նկ. 4



Նկ. 5



Նկ. 6

4. Եզրակացություն: Այսպիսով, հողվածում ներմուծվեցին և ներկայացվեցին տարբեր կարգի որոշիչների հաշվման կիրառական մեթոդները, որոնց միջոցով հաշվվեցին կոնկրետ որոշիչներ: Այնուհետև այդ նույն որոշիչները մեթոդական ցուցումների հիման վրա հաշվվեցին համակարգչային MAPLE փաթեթի միջոցով, որի կիրարկմամբ ճշգրիտ արդյունքները էլք կատարվեցին ակնթարթորեն: Տվյալ թեման բուհում բարձրագույն հանրահաշվի ուսումնասիրման ընթացքում նպատակահարմար է դասավանդել նկարագրված մոտեցմամբ, ինչը կնպաստի ուսանողների համապատասխան գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների ձեռքբերմանը:

ВЫЧИСЛЕНИЕ ОПРЕДЕЛИТЕЛЕЙ И ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНОГО ПАКЕТА MAPLE

Маргарян Л. М.

Статья посвящена изложению применения одного метода вычисления – одного из основных понятий высшей алгебры,

определителей разных порядков, а также описанию вычисления определителей с помощью компьютерного пакета MAPLE.

В статье сначала вводятся определители 2-го и 3-го порядков и представлены методы их расчета. Затем путем обобщения результатов, полученных для определителей 2-го и 3-го порядков, вводится понятие определителя n -го порядка. В работе представлен прикладной метод вычисления определителей высокого порядка, основанный на свойствах определителей, который упрощает и сокращает процесс их вычисления. Примеры вычисления определителей обсуждаются в каждом случае.

Помимо практических методов вычисления определителей разных порядков, в статье также описана реализация вычисления определителей с помощью компьютерного пакета MAPLE. Расчет всех определителей, приведенных в статье, также осуществляется в среде MAPLE, на базе подробных методических указаний, в результате чего можно будет мгновенно выполнить вычисление определителей.

Ключевые слова: определитель, вычисление определителей, прикладной метод, компьютерный пакет MAPLE.

CALCULATION OF DETERMINANTS AND APPLICATION OF THE COMPUTER PACKAGE MAPLE

Margaryan L. M.

The article is devoted to study of the application of a method for calculating one of the basic concepts of higher algebra, determinants of different orders, as well as the description of the calculation of determinants using the MAPLE computer package.

Determinants of the 2nd and 3rd orders are introduced and methods for their calculation are presented in the paper. Then, by generalizing the results obtained for the determinants of the 2nd and 3rd orders, the concept of the determinant of the n -th order is introduced. The paper presents an applied method for calculating high-order determinants based on their properties, which simplifies and shortens the process of their calculation. Examples of defining determinants are discussed in each case.

In addition to practical methods for calculating determinants of different orders, the article also describes the implementation of the calculation of determinants using the MAPLE computer package. The calculation of all determinants given in the article is also carried out in the MAPLE

environment, based on detailed guidelines, as a result of which it will be possible to instantly calculate the determinants.

Keywords: determinant, calculation of determinants, applied method, MAPLE computer package.

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Курош А. Г. Курс высшей алгебры. Москва. “Наука”. 1968. 432с.
2. Варпаховский Ф. Л., Солодовников А. С. Задачник-практикум по алгебре. Москва. “Просвещение”. 1982. 72 с.
3. Ղազարյան Գ. Գ. Վերլուծական երկրաչափություն և գծային հանրահաշիվ: Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ: Երևան: ԵՊՀ հրատարակչություն: 2015: 204 էջ:
4. Մարգարյան Լ. Մ., Սարգսյան Ս. Հ. Ամբողջ բազմանդամի արժեքի հաշվումը և համակարգչային Maple փաթեթի կիրառումը// ԳՊՄԻ Գիտական տեղեկագիր: 2015: N1: Պրակ Բ: Էջ 117-127:
5. Մարգարյան Լ. Մ., Սարգսյան Ս. Հ. Եռանկյունաչափական ֆունկցիաների արժեքների հաշվումը և համակարգչային MAPLE փաթեթի կիրառումը // ՇՊՀ Գիտական տեղեկագիր: 2016: N 1: Պրակ Բ: Էջ 98-105:
6. Прохоров Г. В., Леденев М. А., Колбеев В. В. Пакет символьных вычислений в MAPLE. М.: Петит. 2001. 203 с.
7. Савотченко С. Е., Кузьмичева Т. Г. Методы решения математических задач в Maple. Белгород. 2001. 115 с.

Տեղեկություններ հեղինակի մասին

Մարգարյան Լ. Մ. – ֆիզմաթ գիտությունների թեկնածու, դոցենտ

Շիրակի պետական համալսարան

Էլ. փոստ՝ lilit-margaryan1986@mail.ru

Ստացվել է խմբագրություն՝ 05.10.2023

Գրախոսվել է՝ 08.11.2023

**ՎԻՃԱԿԱԳՐԱԿԱՆ ՏՎՅԱԼՆԵՐԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ
ԹՎԱՅԻՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐԸ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ԴԱՍԸՆԹԱՑՈՒՄ
Մուրաֆյան Մ. Ն., Շաղոյան Գ. Ս.**

Պրակտիկ վիճակագրական խնդիրների մաթեմատիկական մոդելավորումը դպրոցական դասընթացում արդիական թեմա է՝ կապված բազմաթիվ պրակտիկ խնդիրների տարատեսակ մոտեցումների և արդի լուծումների մեթոդների զարգացման հետ: Մաթեմատիկական վիճակագրության նպատակը վիճակագրական դիտարկման մեթոդների մշակումը և վիճակագրական տվյալների հավաքագրումն ու վերլուծությունն է: Ներկայացված աշխատանքում ցույց է տրված մաթեմատիկական վիճակագրությունը դպրոցական դասընթացում ուսումնասիրելու մի քանի թվային մեթոդներ՝ կենտրոնական միտումի չափումներ, դիրքի չափումներ, դիսպերսիայի չափումներ: Կենտրոնական միտումի չափումները ցույց են տալիս տվյալների «կենտրոնը» թվային գծի երկայնքով և սովորաբար հաղորդվում են որպես տվյալներ ներկայացնող արժեքներ: Կենտրոնական միտումի երեք ընդհանուր չափումներ կան՝ թվաբանական միջինը, մեդիանը և մոդը: Դիրքի չափումներից ներկայացված են երեք ամենահիմնական դիրքերը թվային տվյալների ցանկում, որոնք դասավորված են փոքրից մինչև մեծ. սկիզբն է, վերջը և մեջտեղը: Բացի դրանցից, ներկայացված են նաև դիրքի ամենատարածված չափումները՝ քառորդներն ու տոկոսները: Դիսպերսիայի չափումները ցույց են տալիս տվյալների տարածվածության աստիճանը: Վիճակագրության դիսպերսիայի չափումներից ներկայացված են ռանգը, միջքառորդային ռանգը և ստանդարտ շեղումը: Վիճակագրական խնդիրների լուծման պրակտիկական ծառայում է դպրոցում հավանական վիճակագրական հասկացությունների և մեթոդների օգտագործման հմտությունների զարգացմանը, ուստի աշխատանքում ներկայացված են յուրաքանչյուր

մեթոդի հակիճ բովանդակությունը, հաշվման բանաձևերը, բերված են օրինակներ:

Բանալի բառեր. տվյալ, գործնական, աղյուսակ, մեթոդ, պրակտիկ, վիճակագրություն:

Ներածություն: Մաթեմատիկական վիճակագրության նպատակը վիճակագրական դիտարկման մեթոդների մշակումը և վիճակագրական տվյալների հավաքագրումն ու վերլուծությունն է: Մաթեմատիկական վիճակագրությունը մեծ դեր է խաղում ինչպես գիտության [1], այնպես էլ առօրյա կյանքում: Որպես հետևանք՝ անհրաժեշտություն է առաջանում այն ուսումնասիրել դպրոցական դասընթացում:

Տվյալների նկարագրման թվային մեթոդներ: Կենտրոնական միտումի չափումներ: Կենտրոնական միտումի չափումները ցույց են տալիս տվյալների «կենտրոնը» թվային գծի երկայնքով և սովորաբար հաղորդվում են որպես տվյալներ ներկայացնող արժեքներ: Կենտրոնական միտումի երեք ընդհանուր չափումներ կան [1,2].

1. Թվաբանական միջին, որը սովորաբար կոչվում է միջին (mean),
2. մեդիան (median),
3. մոդ (mode):

n թվերի միջինը հաշվելու համար պետք է վերցնել n թվերի գումարը և բաժանել n-ի:

Օրինակ 1: Հաշվենք 6, 4, 7, 10 և 4 հինգ թվերի միջինը

$$\frac{6 + 4 + 7 + 10 + 4}{5} = \frac{31}{5} = 6,2$$

Երբ մի քանի արժեքներ կրկնվում են ցուցակում, օգտակար է թվաբանական միջինը հաշվել ցուցակի միայն այն արժեքների համար, որոնք տարբեր են:

Օրինակ 2: Դիտարկենք 16 թվերի հետևյալ ցուցակը:

2, 4, 4, 5, 7, 7, 7, 7, 7, 7, 8, 8, 9, 9, 9, 9

Ցուցակում կա ընդամենը 6 տարբեր արժեք՝ 2, 4, 5, 7, 8 և 9: Ցուցակի թվերի միջինը կարող է հաշվարկվել հետևյալ կերպ.

$$\frac{1(2) + 2(4) + 1(5) + 6(7) + 2(8) + 4(9)}{1 + 2 + 1 + 6 + 2 + 4} = \frac{109}{16} = 6,8125$$

Ցուցակում արժեքի հայտնվելու դեպքերի թիվը կամ հաճախականությունը կոչվում է այդ արժեքի կշիռ: Այսպիսով, 16 թվերի միջինը 2, 4, 5, 7, 8 և 9 արժեքների կշիռների միջինն է, որտեղ

համապատասխան կշիռները 1, 2, 1, 6, 2 և 4 են: Նկատի ունեցեք, որ կշիռների գումարը ցուցակի թվերի քանակն է՝ 16:

Միջինի վրա կարող են ազդել ընդամենը մի քանի արժեքներ, որոնք գտնվում են մնացած տվյալներից շատ վեր կամ ցածր, քանի որ այդ արժեքներն ուղղակիորեն նպաստում են տվյալների գումարին և, հետևաբար, միջինին: Ի հակադրություն միջինի՝ մեղիանը կենտրոնական տենդենցի չափանիշ է, որը բավականին անփոփոխ է մնացած տվյալների անհամեմատ բարձր կամ ցածր արժեքներից:

n թվերի մեղիանը հաշվարկելու համար նախ թվերը փոքրից մեծ դասավորեք: Եթե n-ը կենտ է, ապա մեղիանը թվերի դասավորված ցանկի մեջտեղի թիվն է: Եթե n-ը գույզ է, ապա մեջտեղում կան երկու թվեր, իսկ մեղիանը այս երկու թվերի միջինն է:

Օրինակ 3: Տրված են 6, 4, 7, 10 և 4 հինգ թվերը, որոնք թվարկված են աճող հերթականությամբ՝ 4, 4, 6, 7, 10 են, ուստի մեջտեղի թիվը 6 է, այսինքն՝ մեղիանը 6-ն է: Նկատի ունեցեք, որ եթե ցուցակում 10 թիվը փոխարինվի 24 թվով, ապա միջինը 6.2-ից աճում է մինչև

$$\frac{4 + 4 + 6 + 7 + 24}{5} = \frac{45}{5} = 9,$$

բայց մեղիանը մնում է հավասար 6-ի:

Մեղիանը՝ որպես դասավորված թվերի ցանկի «մեջտեղի արժեք», ցուցակը բաժանում է մոտավորապես երկու հավասար մասերի: Այնուամենայնիվ, եթե մեղիանը հավասար է տվյալների արժեքներից մեկին և այն կրկնվում է ցանկում, ապա մեղիանայից ձախ և աջ գտնվող տվյալների թվերը կարող են բավականին տարբեր լինել: Օրինակ՝ 2, 4, 4, 5, 7, 7, 7, 7, 7, 8, 8, 9, 9, 9, 9 16 թվերի մեղիանը 7 է, բայց նրանցից չորսը 7-ից փոքր է, իսկ տվյալներից վեցը 7-ից մեծ է:

Թվերի ցուցակի մոդը այն թիվն է, որն ամենից հաճախ է հանդիպում ցուցակում:

Օրինակ 4: Տրված 1, 3, 6, 4, 3, 5 ցուցակի 6 թվերի մոդը 3-ն է:

Թվերը կարող են ունենալ մեկից ավելի մոդ: Օրինակ՝ 1, 2, 3, 3, 3, 11, 5, 7, 10, 10, 10, 20 ցուցակն ունի երկու մոդ՝ 3 և 10:

Դիրքի չափումները: Երեք ամենահիմնական դիրքերը թվային տվյալների ցանկում, որոնք դասավորված են փոքրից մինչև մեծ, սկիզբն է, վերջը և մեջտեղը: Այստեղ օգտակար է դրանք նշանակել որպես L՝ փոքրագույն, G՝ մեծագույն և M՝ մեջտեղ: Բացի դրանցից, դիրքի ամենատարածված չափումները քառորդներն ու տոկոսներն են: Մեղիան M-ի նման քառորդները և տոկոսները թվեր են, որոնք

տվյալները բաժանում են մոտավորապես հավասար խմբերի այն բանից հետո, երբ տվյալները դասավորվել են նվազագույն արժեք L-ից մինչև ամենամեծ G արժեքը: Կան երեք քառորդային թվեր, որոնք կոչվում են առաջին քառորդ, երկրորդ քառորդ, և երրորդ քառորդը, որը տվյալները բաժանում է չորս մոտավորապես հավասար խմբերի, և կան 99 տոկոսային թվեր, որոնք տվյալները բաժանում են 100 մոտավորապես հավասար խմբերի: Միջինի և մեդիանի նման քառորդները և տոկոսները կարող են լինել կամ չլինել տվյալների արժեքներ:

Քառորդներից առաջինը նշելու համար կօգտագործվի Q_1 նշանը, Q_2 -ը կօգտագործվի երկրորդ քառորդը նշելու համար, իսկ Q_3 -ը՝ նշելու համար երրորդ քառորդը: Q_1 , Q_2 և Q_3 թվերով տվյալները բաժանենք 4 մոտավորապես հավասար խմբերի հետևյալ կերպ.

Տվյալների աճման կարգով թվարկվելուց հետո առաջին խումբը բաղկացած է L-ից մինչև Q_1 տվյալներից, երկրորդ խումբը Q_1 -ից Q_2 է, երրորդ խումբը Q_2 -ից է մինչև Q_3 և չորրորդ խումբը Q_3 -ից մինչև G: Քանի որ տվյալների թիվը կարող է չբաժանվել 4-ի, կան Q_1 և Q_3 արժեքները ճշգրիտ որոշելու տարբեր եղանակներ, և որոշ վիճակագիրներ օգտագործում են տարբեր կանոններ, բայց բոլոր դեպքերում Q_2 -ը հավասար է M մեդիանին: Մենք թերևս կօգտագործենք Q_1 և Q_3 արժեքները որոշելու ամենատարածված ընդհանուր կանոնը: Համաձայն այս կանոնի՝ տվյալների աճման կարգով թվարկվելուց հետո Q_1 -ը տրված ցուցակի տվյալների առաջին կեսի մեդիանն է, իսկ Q_3 -ը՝ տվյալների երկրորդ կեսի մեդիանն է [3]:

Օրինակ 5: Գտնել քառորդները տրված 16 թվերի ցանկի համար 2, 4, 4, 5, 7, 7, 7, 7, 7, 7, 8, 8, 9, 9, 9, 9 (որոնք արդեն թվարկված են աճման կարգով):

Նախ՝ ցուցակը բաժանենք երկու խմբի՝ յուրաքանչյուրում 8 թիվ: 8 թվերի առաջին խումբը 2, 4, 4, 5, 7, 7, 7, 7, իսկ 8 թվերից բաղկացած երկրորդ խումբը 7, 7, 8, 8, 9, 9, 9, 9 է, այնպես որ $Q_2 = 7$: Մնացած քառորդները գտնելու համար կարող ենք վերցնել երկու փոքր խմբերից յուրաքանչյուրը և գտնել դրանց մեդիանը. առաջին քառորդը՝ $Q_1 = 6$, իսկ երրորդ քառորդը՝ $Q_3 = 8,5$:

Այս օրինակում նշեք, որ, օրինակ, 4 թիվը գտնվում է տվյալների բաշխման ամենացածր 25 տոկոսում: Սա նկարագրելու տարբեր եղանակներ կան: Կարելի է ասել, որ 4-ը գտնվում է առաջին քառորդից ցածր, այսինքն՝ Q_1 -ից ցածր: Կարելի է ասել նաև, որ 4-ն առաջին քառորդում է:

Տոկոսները հիմնականում օգտագործվում են թվային տվյալների շատ մեծ ցուցակների համար, որոնք դասավորված են փոքրից մեծ: Տվյալները չորս խմբերի բաժանելու փոխարեն 99 տոկոսներով՝

$P_1, P_2, P_3, \dots, P_{99}$, տվյալները կբաժանեք 100 խմբի: Հետևաբար, $Q_1=P_{25}$, $M=Q_2=P_{50}$ և $Q_3=P_{75}$:

Քանի որ ցուցակի տվյալների քանակը կարող է չբաժանվել 100-ի, այդ դեպքում վիճակագիրները կիրառում են տարբեր կանոններ՝ տոկոսների արժեքները որոշելու համար:

Դիսպերսիայի չափումներ: Դիսպերսիայի չափումները ցույց են տալիս տվյալների տարածվածության աստիճանը: Որպես վիճակագրության դիսպերսիայի չափումներ՝ ամենատարածվածը ռանգն է, միջքառորդային ռանգը և ստանդարտ շեղումը: Ռանգը տվյալների խմբի թվերի ամենամեծի և ամենափոքրի միջև եղած տարբերությունն է՝ $G-L$, որտեղ G թիվը տվյալների մեջ եղած ամենամեծ, իսկ L -ը ամենափոքր թիվն է: Օրինակ՝ հետևյալ 5 թվերի՝ 11, 10, 5, 13, 21, ռանգը $21-5=16$ է:

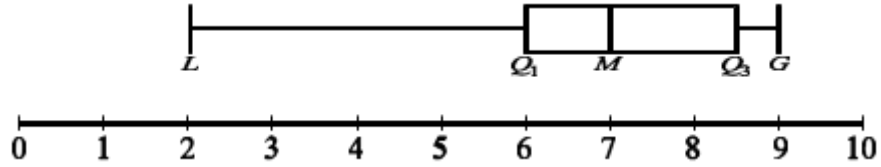
Ռանգի պարզումը օգտակար է նրանով, որ այն արտացոլում է տվյալների առավելագույն տարածումը: Երբեմն տվյալների արժեքը անսովոր փոքր է կամ անսովոր մեծ՝ համեմատած մնացած տվյալների հետ: Այդպիսի տվյալները կոչվում են շեղվածներ, քանի որ դրանք շատ հեռու են մնացած տվյալներից: Ռանգի վրա ուղղակիորեն ազդում են շեղվածները:

Դիսպերսիայի այն չափումը, որի վրա չեն ազդում շեղվածները, միջքառորդային ռանգն է: Այն սահմանվում է որպես երրորդ քառորդի և առաջին քառորդի տարբերություն. այսինքն Q_3-Q_1 : Այսպիսով, միջքառորդական ռանգը չափում է տվյալների մեջտեղի կեսի տարածում:

Թվային տվյալների խումբը նկարագրելու և դրա կենտրոնն ու տարածումը ցույց տալու համար օգտագործում են L, Q_1, Q_2, Q_3 և G այս հինգ թվերը: Այս հինգ թվերը կարելի է գծագրել թվային առանցքի երկայնքով՝ ցույց տալու համար, թե որտեղ են գտնվում չորս քառորդները: Նման գծապատկերները կոչվում են տուփի սխեմաներ կամ տուփի և բեղի գծապատկերներ, քանի որ տուփն օգտագործվում է տվյալների երկու միջին քառորդային խմբերից յուրաքանչյուրը նույնականացնելու համար, իսկ «բեղերը» տուփերից դեպի դուրս տարածվում են մինչև նվազագույն և առավելագույն արժեքները [2,3]:

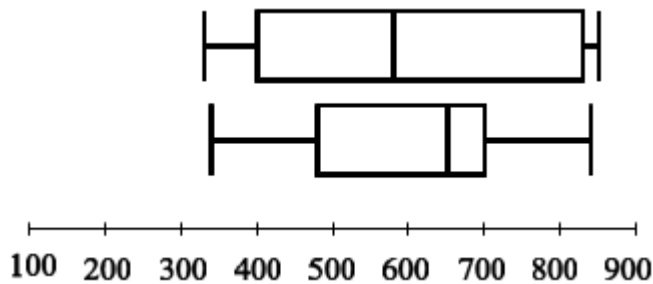
Օրինակ 6: Հետևյալ 16 թվերի ցանկում 2, 4, 4, 5, 7, 7, 7, 7, 7, 7, 8, 8, 9, 9, 9, 9, ռանգը $9-2=7$, առաջին քառորդը՝ $Q_1=6$, իսկ երրորդ քառորդը՝ $Q_3=8.5$ ։ Այսպիսով, այս ցանկի թվերի միջքառորդային ռանգը $8,5 - 6 = 2,5$ է (Նկ. 1) [4]:

16 թվերից բաղկացած այս ցանկի տուփի սխեման ներկայացված է հետևյալ նկարում:



Նկ. 1

Օրինակ 7: Թվային տվյալների երկու մեծ ցուցակ՝ ցուցակ 1 և ցուցակ 2, ամփոփված են ստորև (Նկ. 2):



Նկ. 2

Հիմնվելով տուփերի վրա՝ կարելի է երկու ցուցակների մի քանի տարբեր համեմատություններ անել: Նախ՝ ցուցակ 2-ի մեդիանը, որը մոտավորապես 550 է, ավելի մեծ է, քան 1-ին ցուցակ 1-ի մեդիանը, որը մոտավորապես 450 է: Երկրորդ՝ տարածման երկու չափումները՝ ռանգը և միջքառորդային ռանգը, ավելի մեծ են ցուցակի 1-ի համար, քան ցուցակի 2-ի համար: Ցուցակ 1-ի համար այս չափումները համապատասխանաբար կազմում են մոտավորապես 520 և 430, իսկ ցուցակի 2-ի համար՝ համապատասխանաբար մոտավորապես 500 և 220:

Ի տարբերություն ռանգի և միջքառորդային ռանգի՝ ստանդարտ շեղումը տարածման չափանիշ է, որը կախված է ցուցակի յուրաքանչյուր թվից: Օգտագործելով միջինը՝ որպես տվյալների կենտրոն՝ ստանդարտ շեղումը հաշվի է առնում, թե յուրաքանչյուր արժեք որքանով է տարբերվում միջինից, և այնուհետև վերցնում է այդ տարբերությունների միջինը: Արդյունքում, որքան շատ են տվյալները շեղվում միջինից, այնքան մեծ է ստանդարտ շեղումը, և որքան շատ են տվյալները

հավաքված միջինի շուրջ, այնքան փոքր է ստանդարտ շեղումը: Թվային տվյալների խմբի ստանդարտ շեղումը հաշվելու համար պետք է.

1. հաշվել արժեքների միջինը,
2. գտնել տարբերությունը՝ միջինի և արժեքներից յուրաքանչյուրի միջև,
3. յուրաքանչյուր տարբերություն քառակուսի բարձրացնել,
4. գտնել տարբերությունների քառակուսիների միջինը,
5. վերցնել տարբերությունների քառակուսիների միջինի ոչ բացասական քառակուսի արմատը [2, 3]:

Օրինակ 8: Հետևյալ 0, 7, 8, 10 և 10 հինգ տվյալների համար ստանդարտ շեղումը կարող է հաշվարկվել հետևյալ կերպ. նախ, տվյալների միջինը 7 է, իսկ միջինից տարբերությունների քառակուսիները

$$(7 - 0)^2, (7 - 7)^2, (7 - 8)^2, (7 - 10)^2, (7 - 10)^2$$

կամ 49, 0, 1, 9, 9: Հինգ քառակուսի տարբերությունների միջինը $68/5$ է կամ 13.6, իսկ 13.6-ի դրական քառակուսի արմատը մոտավորապես 3.7 է:

Եզրակացություն: Վիճակագրական խնդիրների լուծման պրակտիկան ծառայում է դպրոցում հավանական վիճակագրական հասկացությունների և մեթոդների օգտագործման հմտությունների զարգացմանը: Մաթեմատիկական վիճակագրությունը լայն կիրառություն ունի տնտեսագիտական, գյուղատնտեսական, բժշկական, կենսաբանական, տեխնիկական, հոգեբանական, սոցիալական և այլ գիտական հետազոտությունների բնագավառներում:

Այսպիսով՝ կատարված եզրակացությունները վկայում են այն մասին, որ մաթեմատիկական վիճակագրության տարրերը պետք է առավելագույն մակարդակով ուսումնասիրվի դպրոցական դասընթացում:

СОВРЕМЕННЫЕ ЧИСЛЕННЫЕ МЕТОДЫ АНАЛИЗА СТАТИСТИЧЕСКИХ ДАННЫХ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ

Мутафян М. Н., Шагоян Г. С.

Математическое моделирование практических статистических задач – актуальная тема школьного курса, связанная с разработкой различных подходов и методов современного решения многих практических задач. Цель математической статистики – разработка методов статистического

наблюдения, сбора и анализа статистических данных. В представленной работе показано несколько численных методов изучения математической статистики в школьном курсе: измерения центральной тенденции, измерения положения, измерения дисперсии. Меры центральной тенденции указывают «центр» данных вдоль числовой линии и обычно сообщаются как значения, представляющие данные. Существует три распространенных меры центральной тенденции: среднее арифметическое, медиана и мода. Метрики позиции представляют собой три основные позиции в списке числовых данных, упорядоченных от наименьшего к наибольшему: начало, конец и середина. В дополнение к ним также представлены наиболее распространенные меры положения - квартили и проценты. Меры дисперсии показывают степень разброса данных. Среди мер дисперсии статистики представлены ранг, межквартильный ранг и стандартное отклонение. Практика решения статистических задач служит развитию навыков использования вероятностно-статистических понятий и методов в школе, поэтому в работе представлено краткое содержание каждого метода, формулы расчета и примеры.

Ключевые слова: данные, практический, таблица, метод, статистика.

MODERN NUMERICAL METHODS OF ANALYSIS OF STATISTICAL DATA IN THE SCHOOL COURSE

Mutafyan M. N., Shaghoyan G. S.

Mathematical modelling of practical statistical problems is a current topic in the school course, related to the development of various approaches and methods of modern solutions to many practical problems. The purpose of mathematical statistics is the development of methods of statistical observation and the collection and analysis of statistical data. The given article shows several numerical methods for studying mathematical statistics in the school course: measurements of central tendency, measurements of position, measurements of dispersion. Measures of central tendency indicate the "center" of the data along a number line and are usually reported as values representing the data. There are three common measures of central tendency: the arithmetic mean, the median, and the mode. Position metrics represent the three most basic positions in a list of numeric data, ordered from smallest to largest: start, end, and middle. In addition to these, the most common

measures of position, quartiles and percentages, are also presented. Measures of dispersion show the degree to which the data are spread out. Among the measures of dispersion of the statistic, the rank, interquartile range, and standard deviation are presented. The practice of solving statistical problems serves to develop the skills of using probabilistic statistical concepts and methods at school, so the work presents the brief content of each method, calculation formulas, and examples.

Keywords: data, practical, table, method, practice, statistics.

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Болотюк В. А. Формирование вероятностно-статистических представлений у учащихся в курсе алгебры. Омск. 2002. 176 с.
2. <https://www.amazon.com/Official-Guide-GRE-General-Test/dp/1259862410> (18.10.2023)
3. <https://www.internationalexam.com/ebook/GMAT%20OFFICIAL%20GUIDE%202018.pdf> (18.10.2023)
4. https://images.static-collegedunia.com/public/college_data/images/entrance/entrance_brochure/1614945900McGraw%20Hill%20Education%20SAT%20Elite%202021%20Edition.pdf (18.10.2023)
5. <https://www.amazon.com/lb-Book-GRE-Practice-Problems/dp/1506247598> (18.10.2023)

Տեղեկություններ հեղինակների մասին

Մուրաֆյան Մ. Ն. – ֆիզմաթ գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
Շիրակի պետական համալսարան
մաթեմատիկայի ուսուցչուհի, «Ճոտոն» վարժարան
Էլ. փոստ՝ mmutafyan@mail.ru

Շադոյան Գ. Մ. – մաթեմատիկայի ուսուցչուհի
«Ճոտոն» վարժարան
Էլ. փոստ՝ gshsm@mail.ru

Մտացվել է խմբագրություն՝ 29.09.2023
Գրախոսվել է՝ 17.11.2023

ՀՏԴ 037: 038:

ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱՆԵՐ

DOI <https://doi.org/10.54151/27382559-23.2pb-126>

**ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌԱԿԱՆ ՀՄՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ԶԱՐԳԱՑՆՈՂ
ԻՆՔՆՈՒՐՈՒՅՆ ԵՎ ՀԵՏԱԶՈՏԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔՆԵՐԻ ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ
ՄԱՆԴՂԱԿՆԵՐ
Ադամյան Ն. Վ.**

«Կենսաբանության դասավանդման մեթոդիկա» դասընթացի ծրագրային գործնական աշխատանքները բազմազան են և նախատեսված են ՀՀ «Կենսաբանություն» «Որակավորումների ոլորտային շրջանակ»-ի բնութագրերի (ՈՈՇ) պահանջներին համապատասխան: Դրանց հիման վրա ՇՊՀ-ում ստեղծված «Կենսաբանություն» մասնագիտական կրթական ծրագրի (ՄԿԾ) նպատակները և վերջնարդյունքները վերաբերում են ուսանողի՝ ինչպես մասնագիտական գիտելիքների իմացությանը, այնպես էլ տարբեր կարողություն-հմտությունների ձեռքբերմանը: Համաձայն ՈՈՇ-ի պահանջների՝ դասընթացների ծրագրային բովանդակության որոշումից բացի, կարևոր խնդիրներ են նաև գնահատման մեթոդների և ձևերի ճիշտ ընտրությունը: Որոշ գործնական, ինչպես նաև սեմինար պարապմունքներ հետապնդում են սովորողի կարողությունների զարգացմանը, ուսումնական առաջընթացին նպաստող ուսուցանող/ձևավորող նպատակներ: Դրանց համար կիրառվում են ընթացիկ, ոչ միավորային գնահատականներ: Այդ աշխատանքների խմբագրված, լրամշակված տարբերակները գնահատվում են միավորային սանդղակով՝ որպես ուսանողի վերջնարդյունք: Անկախ ուսումնական գործունեության և ուսումնառության ձևերից՝ ուսանողի աշխատանքի և նվաճումների մակարդակի օբյեկտիվ և հավաստի գնահատման լավագույն գործիքը գնահատման սանդղակներն են:

Այս աշխատանքում կներկայացնենք գնահատման սանդղակների երկու նմուշներ՝ տեսական գիտելիքների կիրառական հմտությունների վերջնարդյունքների և հետազոտական աշխատանքների գնահատման համար:

Բանալի բառեր. գնահատման սանդղակ, չափանիշներ, ցուցանիշներ, հետազոտական հմտություններ, կիրառական հմտությունների վերջնարդյունքներ, ձևավորող/ուսուցանող գնահատում:

Ներածություն: Ուսանողի ուսումնառության նվաճումների օբյեկտիվ գնահատման, ուսանողի հետագա մասնագիտական գործունեության մեջ գնահատման սանդղակների դերի, դրանց ստեղծման մեթոդական պահանջներին և ձևերին անդրադարձել ենք մեր նախորդ աշխատանքներում՝ առաջարկելով տարբեր բնույթի գործնական աշխատանքների գնահատման սանդղակների նմուշներ:

ՇՊՀ-ում ստեղծված «Կենսաբանություն» մասնագիտական կրթական ծրագրի (ՄԿԾ) նպատակներն ու վերջնարդյունքները որոշվել են՝ հիմք ընդունելով ՀՀ «Կենսաբանություն» «Որակավորումների յոթսային շրջանակ»-ի բնութագրերի (ՈՈՇ) պահանջները [4]: Դրանք վերաբերում են ուսանողի՝ ինչպես մասնագիտական գիտելիքների իմացությանը, այնպես էլ տարբեր կարողություն-հմտությունների ձեռքբերմանը: Միաժամանակ դրանք թելադրված են հանրակրթության շարունակական բարեփոխումներով ուսուցչին ներկայացվող պահանջներով: Գործող ուսուցիչներին անհրաժեշտ նոր գիտելիքների ու կարողությունների ձեռքբերումն ապահովվում է ԿԳՄՄ նախարարության հրամանով ԿԶՆԱԿ-ի կողմից իրականացվող վերապատրաստման դասընթացներով: Դասընթացների ծրագրում առանձնանում է ուսուցիչների կողմից աշակերտների ուսումնական տարբեր գործունեությունների նվաճումների համար գնահատման սանդղակների ստեղծման պահանջը, և կարևորվում է գնահատման սանդղակների ստեղծման մոտեցումների բազմազանությունը [6, 7]: Համաձայն ՇՊՀ-ի ուսանողի ուսումնառության արդյունքների գնահատման համակարգի՝ ուսանողի դրական առաջադիմությունը գնահատվում է 40-100 միավորների միջակայքում բավարար (C), լավ (B) և գերազանց (A), և համապատասխանաբար ունի հետևյալ արժեքները՝ 40-60, 61-65, 66-70 (C-, C, C+) միավոր, 71-75, 76-80, 81-85 (B-, B, B+) միավոր, 86-90, 91-95, 96-100 (A-, A, A+) [5]: Սովորողների ուսումնառության վերջնարդյունքներ ապահովող գործնական տարբեր բնույթի աշխատանքների կազմակերպման, անցկացման և գնահատման մեթոդիկայի լուսաբանմանն անդրադարձել ենք տարբեր աշխատանքներում [1,2]:

ՄԿԾ-ի վերջնարդյունքները միտված են զարգացնելու ապագա մանկավարժին անհրաժեշտ գործնական կարողություններն ու հմտությունները:

Այս աշխատանքում կներկայացնենք գնահատման սանդղակների այլընտրանքային տարբերակների ևս երկու նմուշ՝ տեսական գիտելիքների կիրառական հմտություններ զարգացնող ինքնուրույն և հետազոտական աշխատանքների վերաբերյալ:

Նմուշ 1. Քննարկման ներկայացվող տեսական գիտելիքների կիրառական հմտություններ զարգացնող, ինքնուրույն առաջադրանքների գնահատման սանդղակ

ՇՊՀ-ում մեր կողմից դասավանդվող «Կենսաբանության դասավանդման մեթոդիկա» դասընթացում ՄԿԾ-ի նկարագրիչով նախատեսված սովորողի ուսումնառության վերջնարդյունքներ ապահովող գործնական աշխատանքները բազմազան են (տարբեր տիպի դասի պլանների, գնահատման սանդղակների, բազմանպատակային թեստային առաջադրանքների, պաստառների, ինքնուրույն/ինքնաշեն բազմանպատակ ուսումնական նյութերի, համագործակցային մեթոդների կիրառումով ուսուցման մեթոդիկաների, դասալսման արձանագրությունների ստեղծում, տարբեր թեմաների ուսուցման դաստիարակչական նպատակների ներկայացում/հիմնավորում, փորձաքննական աշխատանքների իրականացում և այլն): Նախ կներկայացնենք մեր կողմից ստեղծված ուսանողի ինքնուրույն, արտալսարանային ցանկացած հանձնարարությունը ստուգելու, քննարկելու և լրամշակման աջակցություն տրամադրելու (ձևավորող/ուսուցանող) նպատակով կազմակերպվող գործնական և սեմինար պարապմունքներից հետո ուսանողի լրամշակած, խմբագրած վերջնական աշխատանքի գնահատման սանդղակ: Ուսուցանող գնահատման ընթացքում արձանագրվում է ուսանողի կատարման և մասնակցության ակտիվությունը: Իսկ աշխատանքի վերջնական լրամշակված, խմբագրած տարբերակը համապատասխան սանդղակով գնահատվում է որպես վերջնարդյունքի միավոր: Սանդղակը ստեղծվում է ուսանողների մասնակցությամբ ու համաձայնությամբ և տրամադրվում յուրաքանչյուր հանձնարարության հետ միասին:

Գնահատման սանդղակներ ստեղծելու հմտությունների ապահովման, դրանց օգտակարության և արդյունավետության խոստուն վկայություններ են այն, որ ուսանողների կողմից կիրառվում են մանկավարժական պրակտիկաների ընթացքում, ինչպես նաև կարող են

հանդես գալ հետազոտական տարբեր աշխատանքների կատարմամբ [3]:

Ա/Գործնական աշխատանքի գնահատման չափանիշներ և կշիռներ

Չ-1. Առաջադրանքի կատարում - 0,3:

Չ-2. Քննարկումներին մասնակցություն - 0,2:

Չ-3. Թերությունների ընկալում, խմբագրման հմտություններ-0,5:

Բ/ Գործնական աշխատանքի գնահատման չափանիշների ցուցանիշներ՝ միավորներով

(միավորների միջակայքը որոշվում է թերությունների քանակով և որակով)

Չ-1. Առաջադրանքի կատարում

96-100 (A+) միավոր՝ ամբողջական, գրեթե անթերի:

86-95 (B+, A-, A) միավոր՝ ամբողջական, ոչ էական մի շարք թերություններով՝

61-85 (C, C+, B-, B) միավոր՝ ամբողջական, էական թերություններով,

40-60 (C-) միավոր՝ ոչ ամբողջական, թերություններով:

Չ-2. Քննարկումներին մասնակցություն

96-100 (A+) միավոր՝ ակտիվ, բարելավող հիմնավորված առաջարկություններով, ոչ էական թերություններով,

86-95(B+, A-, A) միավոր՝ ակտիվ, որոշ հարցերում թերի առաջարկություններով,

61-85(C, C+, B-, B) միավոր՝ հազվադեպ ակտիվ, ներկայացված կարծիքների ընկալումով և հաստատումով,

40-60 (C-) միավոր՝ պասիվ, ոչ ամբողջական ընկալումով և ոչ էական ներդրումներով:

Չ-3. Թերությունների ընկալում և խմբագրման հմտություններ

96-100 (A+) միավոր՝ հիմնավորում է սեփական և ուրիշների թերությունները և բարելավող առաջարկություններ ներկայացնում,

86-95 (B+, A-, A) միավոր՝ քննարկման արդյունքում ընկալում է սեփական և ուրիշների թերությունները, խմբագրում է ոչ էական թերություններով,

61-85 (C, C+, B-,B) միավոր՝ ընկալում է սեփական աշխատանքի թերությունները, քննարկման արդյունքում խմբագրում թերություններով,

40-60 (C-) միավոր՝ թերությունները ընկալում է մասնակի, խմբագրում էական թերություններով:

Գ/ Վերջնական գնահատականի հաշվարկման սկզբունք

Գործնական աշխատանքի վերջնական միավորը հաշվարկել նրպես յուրաքանչյուր չափանիշից (Չ-1, Չ-2, Չ-3) սովորողի վաստակած միավորը համապատասխան կշռով բազմապատկած գումարելիների գումար

$$U = 0,5 \cdot \text{Չ-1} + 0,2 \cdot \text{Չ-2} + 0,3 \cdot \text{Չ-3}$$

Նմուշ 2. Հետազոտական աշխատանքի (կուրսային, ավարտական, մագիստրոսական թեզ) գնահատման սանդղակ

Գնահատման սանդղակի ստեղծման համար ընտրված են երեք չափանիշներ, որոնք արտահայտում են հետազոտական աշխատանքի կատարման և ներկայացման արդյունքում ապահովվող հետևյալ վերջնարդյունքները.

1. «Հետազոտության իրականացման հմտություններ» չափանիշը ներառում է ուսանողի՝ սկզբնաղբյուրներ որոնելու, անհրաժեշտ նյութ ընտրելու, գրագետ մշակում կատարելու, տրամաբանված հաջորդականությամբ շարադրանք ձևակերպելու, գրագետ նպատակ, խնդիր ձևակերպելու, արդիականություն հիմնավորելու, արդյունքներ հավաքագրելու, տվյալներ մշակելու և վերլուծելու, նպատակից բխող եզրակացություն/առաջարկություն ձևակերպելու ունակությունները:

2. «Հետազոտական աշխատանքի ձևակերպման հմտություններ» չափանիշը ներառում է ուսանողի՝ գործատուի կողմից առաջադրված տեխնիկական պահանջների (տիտղոսաթերթի լրացման ձև, կառուցվածքային մասերի առկայություն, տառաչափ, տառատեսակ, միջտողային հեռավորություն, լուսանցքներ, աշխատանքի ծավալ, հղումներ և դրանց ճիշտ ձևակերպում, գրականության ցանկի ճիշտ ձևակերպում և այլն), և ըստ աշխատանքային ժամանակացույցի առաջնորդվելու ունակությունները:

3. «Հանրային ներկայացման հմտություններ» չափանիշը ներառում է ուսանողի՝ համապատասխան պահանջներով սալիկահանդես պատրաստելու, ներկայացնելու, բանավոր խոսքի հստակության, գրագիտության, նյութին տիրապետելու, առաջադրված հարցերին պատասխանելու, սեփական կարծիքը հիմնավորելու, լսարանի հետ քաղաքակիրթ հաղորդակցվելու ունակությունները [2]:

Չափանիշներ և կշիռներ

Չ-1. Հետազոտության իրականացման հմտություններ - 0,4:

2-2. Ըստ տեխնիկական պահանջների՝ հետազոտական աշխատանքի ձևակերպման հմտություններ - 0,2:

2-3. Հետազոտության հանրային ներկայացման հմտություններ - 0,4:

Բոլոր չափանիշներով գնահատման միավորային պահանջները կներկայացնենք միաժամանակ՝ ըստ երեք չափանիշների:

96-100 (A+) միավոր

1. Թեմայի կամ ուղղության ինքնուրույն առաջադրում կամ մասնակցություն թեմայի որոնմանը: Նպատակների, խնդիրների ինքնուրույն գրագետ ձևակերպում, արդիականության հիմնավորում՝ գրեթե անթերի/անթերի, սկզբնաղբյուրների որոնում, տրամաբանորեն կապակցված գրագետ շարադրանք, արդյունքների մշակման, վերլուծման լիարժեք ունակություն, նպատակներից բխող եզրակացությունների և առաջարկությունների ձևակերպում, նյութին և հետազոտության մեթոդներին ամբողջական տիրապետում, պահանջված պատասխանատվության դրսևորում:
2. Կառուցվածքային մասերի համապատասխանություն, տեխնիկական պահանջների անթերի/գրեթե անթերի կատարում, ժամանակի ճիշտ օգտագործում, նյութը հարստացնող հավելվածների առկայություն:
3. Նյութն ամբողջական, պահանջներին համապատասխան, պատկերավոր ներկայացնող սալիկահանդեսի ինքնուրույն պատրաստում, գրեթե անթերի/հստակ, տրամաբանական հաջորդականությամբ ամբողջական ներկայացում, լսարանային հարցադրումներին ինքնուրույն, լիարժեք/գրեթե լիարժեք բավարարում:

86-95 (B+, A-, A) միավոր

1. Թեմայի ընտրության հիմնավորում առաջարկված ցուցակից: Խմբագրման տարբեր չափի աջակցության անհրաժեշտություն բովանդակության, նպատակների, խնդիրների, եզրակացություն-առաջարկությունների ճիշտ ձևակերպումների մեջ: Պատասխանատվության և ինքնուրույնության դրսևորում, արդյունքների մշակման, վերլուծման որոշակի աջակցության կարիք/լավ ունակություն, նյութին շատ լավ/ լավ տիրապետում:
2. Կառուցվածքային մասերի համապատասխանություն, տեխնիկական պահանջների պահպանման որոշակի թերություններ, ժամանակի սահմանային օգտագործում:

Ամբողջական, հագեցած տեղեկություններով մեծ/առավելագույն ծավալի ապահովում:

3. Ամբողջական, ինքնուրույն սալիկահանդեսի պատրաստում՝ որոշակի տեխնիկական թերություններով: Վստահ/որոշակի անվստահության տպավորիչ ներկայացում, հարցադրումներին գրեթե ամբողջական, հիմնավորված պատասխանների ներկայացում:

61-85 (C, C+, B-,B) միավոր

1. Թեմայի ընտրություն սահմանափակ շրջանակում: Ինքնուրույնության և պատասխանատվության պակաս: Տարբեր չափի ուղղորդումների, բավականաչափ աջակցության տրամադրում նպատակների, խնդիրների ձևակերպումների, սկզբնաղբյուրների որոնման, մշակման, հետազոտական մասի արդյունքների մշակման, վերլուծման եզրակացություն-առաջարկությունների ճիշտ ձևակերպումների մեջ: Նյութին բավարար չափով տիրապետում:
2. Կառուցվածքային մասերի համապատասխանություն, տեխնիկական և ձևակերպման պահանջների որոշակի թերություններ, ժամանակի ոչ ճիշտ օգտագործում: Գրեթե ամբողջական, նորմալ ծավալով աշխատանքի ձևակերպում:
3. Որոշակի աջակցության անհրաժեշտություն պահանջներին համապատասխան սալիկահանդեսի պատրաստման համար, բավարար տպավորիչ/ոչ տպավորիչ ներկայացում, հարցադրումներին ոչ ամբողջական/որոշակի թերություններով պատասխանների ներկայացում:

40-60 (C-) միավոր

1. Թեմայի մեխանիկական ընտրություն առաջադրված ցուցակից: Ինքնուրույնության պակաս, բավարար պատասխանատվություն: Հանձնարարականների մեխանիկական կատարում: Մեծ չափով աջակցության կարիք աշխատանքի կատարման, տվյալների, արդյունքների մշակման մեջ: Նյութի մեխանիկական իմացություն:
2. Կառուցվածքային մասերի համապատասխանություն՝ ձևակերպումների գեղագիտական որոշակի թերություններով, տեխնիկական պահանջների ոչ անթերի կատարում, ժամանակի ոչ ռացիոնալ օգտագործում: Նվազագույն ծավալով թույլատրելի աշխատանքի ձևակերպում:
3. Աջակցության, ուղղորդման անհրաժեշտություն սալիկահանդեսի պատրաստման մեջ: Ոչ ամբողջական/ոչ տպավորիչ սահիկահան-

դեպի մեխանիկական ներկայացում, հարցադրումներին ոչ լիարժեք հիմնավորումներով/մեխանիկական պատասխանների ներկայացում:

Սովորողի վերջնարդյունքի միավորային գնահատականը որոշվում է, ինչպես նմուշ 1-ում:

Եզրակացություն: Մասնագիտական ուսումնառության ընթացքում գնահատման սանդղակներով ուսանողների ուսումնական նվաճումների գնահատման սկզբունքը անաչառության, հուսալիության և հավաստիության լավագույն գործիք է: Այն հնարավորություն է տալիս դասավանդողին սովորողի առաջընթացն ապահովելու համար ճիշտ կազմակերպել ուսուցանող/ձևավորող աշխատանքները, իսկ ուսանողին՝ պլանավորելու ուսումնառության հետագա անելիքները: Ուսանողի համար գնահատման սանդղակներ ստեղծելու հմտությունների ապահովման, դրանց օգտակարության և արդյունավետության խոստովկայություններ են ուսանողների կողմից մանկավարժական պրակտիկաների ընթացքում դրանց կիրառումը, ինչպես նաև հետազոտական տարբեր աշխատանքների կատարման հնարավորությունը [3]:

Կարևոր է գնահատման սանդղակների ստեղծման և կիրառման հարցում միասնական վերաբերմունքի ձևավորումը յուրաքանչյուր կրթական համակարգում: Մեր կողմից առաջարկվող նմուշները ճկուն են՝ յուրաքանչյուր դասընթացի նպատակներին հարմարեցնելու համար:

Համապատասխանեցնելով գնահատման ընդունված միավորային համակարգին՝ առաջարկվող նմուշները կիրառելի են նաև հանրակրթական դպրոցում սովորողի համապատասխան չափորոշչային վերջնարդյունքները գնահատելու համար:

ШКАЛЫ ОЦЕНИВАНИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ И ИНДИВИДУАЛЬНЫХ РАБОТ: РАЗВИВАЮЩИЕ ПРИКЛАДНЫЕ НАВЫКИ

Адамян Н. В.

Программные практические работы курса «Методика преподавания биологии» разнообразны и соответствуют требованиям «Отраслевых рамок квалификаций» (ОРК) РА. На их основе определены цели и результаты программ профессионального образования по биологии, созданной в ШГУ. Они относятся к получению студентом как профессиональных знаний, так и к приобретению различных умений и навыков. Согласно требованиям ОРК, помимо программного содержания курсов,

важной задачей является также правильный выбор методов и форм оценивания. Некоторые практические занятия, а также семинары преследуют обучающие/формирующие цели, способствующие прогрессу в обучении учащегося. Для них применяются текущие качественные оценки, которые не влияют на итоговую оценку. Отредактированные, переработанные версии этих работ уже оцениваются по бальной шкале как конечный результат прикладных навыков студента. Независимо от образовательной деятельности и методов обучения, лучшим инструментом объективной и достоверной оценки уровня работы и достижений обучающегося являются оценочные бальные шкалы.

В данной работе нами представлены два образца шкал для оценивания конечных результатов прикладных навыков и исследовательских работ студентов.

Ключевые слова: шкала оценивания, критерии и требования оценивания, исследовательские навыки, результаты прикладных навыков, формирующая/обучающая оценка.

SCALE FOR ASSESSMENT OF APPLIED SKILLS OF INDIVIDUAL AND RESEARCH WORKS OF STUDENTS

Adamyan N. V.

The program of practical activities of the course "Methods of teaching biology" is diverse. In accordance with the requirements of the "Sectoral Qualifications Framework" (SQF) and on their basis, the goals and results of the Vocational Education Program in Biology established at ShSU were determined. They relate to the acquisition by the student of both professional knowledge and the acquisition of various skills and abilities.

According to the requirements of the Standard, in addition to determining the program content of courses, an important issue is the correct choice of methods and forms of assessment. Some labs and seminars have educational/formative goals to help the student progress. For these, the current non-point grades are applied and do not affect the final grade. Edited, revised versions of these papers are already rated on a one scale as the end result of the student's applied skills.

Regardless of the educational activities and teaching methods, the best tool for an objective and reliable assessment of the level of work and achievements of the student are evaluation scales. In this paper, we will

present two sample rating scales for assessing the outcomes of applied skills and research work.

Keywords: grading scale, assessment criteria and requirements, research skills, results of applied skills, formative/learning assessment.

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ադամյան Ն. Դասավանդման մեթոդիկայի արդի տեխնոլոգիաներ: Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ: Երևան: «Էդիթ Պրինտ»: 2018: 264 էջ:
2. Ադամյան Ն. Հետազոտական աշխատանք կատարելու հիմնական պահանջներ և դրանց ուսուցման մեթոդիկա// ՇՊՀ «Գիտական տեղեկագիր»: 2019: N 2: Բ Պրակ: էջ 530-542:
3. Աբրահամյան Մ. Մ. Ուսանողների ինքնուրույն գործնական աշխատանքները որպես կրթական վերջնարդյունքների ապահովման միջոց: Գիտ. դեկավար՝ Ադամյան Ն. Կ.գ.թ., դոցենտ// Շիրակի Մ. Նալբանդյանի անվան պետական համալսարան: 11.11.2022թ. հանրապետական ուսանողական գիտաժողովի (միջազգային մասնակցությամբ) նյութեր: էջ 385-393: 2023թ.:
4. «Կենսաբանություն» որակավորումների ոլորտային շրջանակի բնութագրեր (ՈՈՇ): ԿԳՄՍ նախարարի 2022թ. հունիսի-17, թիվ1151-Ա/2 հրաման: <https://escs.am/am/static/higher-education?s=edu> [Կենսաբանություն.pdf](#) (19.09.2023):
5. ՇՊՀ-ի բակալավրիատի սոկա, հեռակա և մագիստրատուրայի կրեդիտային կրթական ծրագրերով ուսումնառության արդյունքների գնահատման և բողոքարկման համակարգի մասին //ՇՊՀ-ի գիտխորհրդի 18. հոկտեմբեր 2018, №04/1 որոշում: <https://shsu.am/resolutions-academic-council/> (19.09.2023)
6. https://kznakgnahatum.blogspot.com/p/blog-page_77.html(22.11.2023թ.)
7. <https://escs.am/files/files/2022-03-09/0dad96dafbf022db2093d0566dec6c.pdf> (23.11.2023թ)

Տեղեկություններ հեղինակի մասին

Ադամյան Ն. Վ. – կենսաբանական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ

Շիրակի պետական համալսարան

Էլ. փոստ՝ nelliadamyam60@gmail.com

Ստացվել է խմբագրություն՝ 16.09.2023

Գրախոսվել է՝ 27.11.2023

**ՈՒՍԱՆՈՂԻ ԳՈՐԾՆԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔՆԵՐԻ ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ
ՍԱՆԴՂԱԿՆԵՐԻ ՆՄՈՒՇՆԵՐ
Ադամյան Ն. Վ.**

Աշխատանքում վերլուծվում է գնահատման սանդղակների դերը սովորողի ուսումնառության և վերջնարդյունքների օբյեկտիվ գնահատման գործում: Սանդղակներով գնահատումը երաշխիք է կառուցողական, փոխվստահության վրա հենված ուսումնական միջավայրի ապահովման: Արդյունավետ է հատկապես այն պարագայում, երբ աշխատանքի գնահատման չափանիշներն ու պահանջները սովորողին տրամադրվում են հաճախարականի հետ միասին, իսկ սովորողն ինքը մասնակցում է սանդղակի ստեղծմանը:

Ներկայացվում են սանդղակներ ստեղծելու մեթոդական ցուցումներ և դրական միավորների գնահատման պահանջներ: Ելնելով առարկայի առանձնահատկություններից, նպատակից՝ գնահատման սանդղակ ստեղծելիս առաջին հերթին անհրաժեշտ է ընտրել սովորողի տվյալ գործունեության վերջնարդյունք(ներ)ը բնութագրող չափանիշներ և կշիռներ: Այնուհետև կարևորվում է միավորային մակարդակների պահանջների որոշումը՝ աստիճանական բարդացման սկզբունքով: Դրանք պետք է լինեն չափելի, իրատեսական ժամանակի, բարդության և գիտելիք, կարողություն-հմտությունների նախապայմանների հիմքերի ապահովման իմաստով:

Առաջարկվում են նաև այլընտրանքային մոտեցումներով մեկական գնահատման սանդղակների նմուշներ՝ «Կենսաբանության դասավանդման մեթոդիկա» և «Խնդիրների լուծման մեթոդիկա» դասընթացների գործնական պարապմունքներին ուսանողի ինքնուրույն աշխատանքի ներկայացման, տեսական գիտելիքների և գործնական կարողություն-հմտությունների վերջնարդյունքների գնահատման վերաբերյալ:

Առաջարկվող սանդղակները համապիտանի են յուրաքանչյուր մասնագիտական դասընթացի գործնական պարապմունքների նույնանման վերջնարդյունքների օբյեկտիվ գնահատման համար:

Բանալի բառեր. գիտելիք, կարողություն, հմտություն, վերջնարդյունք, գնահատման չափանիշներ, չափորոշչային պահանջներ, գնահատման սանդղակ:

Ներածություն: Մասնագիտական կրթական ծրագրի (ՄԿԾ) նպատակներից բխում են դասընթացների կրթական վերջնարդյունքները, որոնք վերաբերում են ուսանողի՝ ինչպես գիտելիքների իմացությանը, այնպես էլ կարողություն-հմտությունների ձեռքբերմանը, արժեքային համակարգի ձևավորմանը: Առաջնորդվելով ՈԱՇ-ի և կենսաբանություն մասնագիտության ՈՈՇ-ի պահանջներով՝ կրթական ծրագրի յուրաքանչյուր դասընթացի մշակման համար, բացի դասընթացի ծրագրային բովանդակության որոշումից, կարևոր խնդիր է գնահատման մեթոդների և ձևերի ճիշտ ընտրությունը [4]: ՇՊՀ-ում ընդունված է գնահատման 100 միավորանոց համակարգ՝ դրական վերջնարդյունքի նվազագույն (C-, C, C+՝ 40-70), միջին (B-, B, B+՝ 71-85) և առավելագույն (A-, A, A+՝ 86-100) միավորներով: 0-39 միավորները համարվում են անբավարար և ուղենիշ են ձևավորող գնահատման և ուսանողի հետ հետադարձ կապի կազմակերպման համար:

Կրթական վերջնարդյունքների ապահովման մեջ, տեսական գիտելիքներ տրամադրող դասախոսություն, սեմինար պարապմունք, քննարկումներից զատ, առանձնապես կարևոր կշիռ ունեն դասընթացների գործնական պարապմունքները, որոնք ամրապնդում են տեսական գիտելիքները և զարգացնում սովորողների ինքնուրույն գործնական տարբեր կարողություն-հմտությունների (կիրառական, վերլուծական, համեմատական, ստեղծագործ, դիրքորոշման և այլ) վերջնարդյունքներ: Ուսուցման գործընթացի արդյունավետության կարևոր երաշխիքներից է օբյեկտիվ, հիմնավորված գնահատման համակարգի կիրառումը: Այդ նպատակի համար արդյունավետ գործիք է կրթական ծրագրի վերջնարդյունքների չափորոշչային պահանջների վրա հենված գնահատման սանդղակների կիրառումը [5]: Աշխատանքում կառաջարկենք կենսաբանության խնդիրների լուծման և տարբեր բնույթի ինքնուրույն տնային գործնական աշխատանքների ներկայացման գնահատման սանդղակների մոդելներ: Առաջարկությունները հենված են ՇՊՀ-ի բակալավրի կրթական

ծրագրով «Կենսաբանության դասավանդման մեթոդիկա» դասընթացի «Գնահատման սանդղակներ» ծրագրային տեսական նյութի ուսուցման երկարամյա մեթոդական փորձի վրա, որի շրջանակում իրականացվել են ուսանողների կողմից գնահատման սանդղակներ կազմելու գործնական հմտություններ զարգացնող գործնական պարապմունքներ և ստեղծված սանդղակներով վերջնարդյունքների գնահատում [1, 2]:

Գնահատումը ուսումնական գործընթացի կարևորագույն և դժվարագույն բաղադրամասն է, գործընթացի արդյունավետության կարևոր երաշխիք: Օբյեկտիվ գնահատման լավագույն գործիքներից մեկը գնահատման սանդղակն է: Սանդղակի միջոցով հստակեցվում կամ պարզաբանվում են ուսումնառության պահանջները, սովորողի նվաճումների արդյունքներն ու ուսուցանողի (ուսուցիչ, դասախոս) և ուսուցանվողի հետագա անելիքները: Սովորողի համար հասկանալի է դառնում գնահատականի իմաստը, յուրաքանչյուր միավորի համար պահանջվող իմացության/ունակության մակարդակը, մատնանշում է թերություններ, ուղղորդում ուսումնառության բարելավման կազմակերպումը [1]:

Գնահատման սանդղակը (սյունակաշար կամ ռուբրիկ) առաջացել է **rubrika-կարմիր կավ** բառից, որովհետև հին ժամանակներում կարևոր բառերը գրվել են կարմիր կավով [3, 5]: Սանդղակը կապ է ստեղծում գնահատման չափանիշների և դրանցից յուրաքանչյուրի որակական ցուցանիշների միջև՝ ներկայացնելով բոլոր չափանիշների վերաբերյալ դրական միավորներին բավարարող համեմատական, կառուցողական, չափելի, իրատեսական պահանջներ/ցուցանիշներ:

Ուսանողի ուսումնառության յուրաքանչյուր գնահատվող գործունեություն նպատակ ու հնարավորություն ունի զարգացնելու կրթական ծրագրի որոշակի վերջնարդյունքներ, որոնց համապատասխան ընտրվում են 2-4-ից ոչ ավելի գնահատման չափանիշներ, ապա՝ որոշվում դրանց համապատասխանող կշիռները և դրական միավորներից յուրաքանչյուրի պահանջները՝ կառուցողական, աստիճանական բարդացման սկզբունքով:

Առաջարկում ենք ուսանողի երկու տարբեր գործնական աշխատանքների համար վերջնարդյունքների միավորային գնահատման ցուցանիշները ձևակերպելու այլընտրանքային մոտեցումներ:

Նմուշ 1. «Պլանավորված թեմայով ուսանողի կողմից ուսուցման կազմակերպում լսարանում» գործնական աշխատանքի գնահատման սանդղակ

Ուսանողի կողմից լսարանում ուսուցման կազմակերպումն անպայման հաջորդում է տվյալ դասի պլանավորման քննարկմանը, բարելավմանը, խմբագրման ուղղորդումներ տրամադրելուն ուղղված (ուսուցանող՝ տեսական գիտելիքների իմացության, կատարողականության, խմբագրման կարողությունների գնահատում) և իրականացված գործնական պարապմունքին: Կախված գործնական պարապմունքի նպատակից՝ դասի թեման առաջարկվում է դասավանդողի կողմից կամ ընտրվում ուսանողի ցանկությամբ: Յուրաքանչյուր ուսանող, ըստ համատեղ ստեղծված սանդղակի, արձանագրում է համակուրսեցու պարապած դասը, որը համարվում է վերջնարդյունքի միավորային գնահատման փաթեթի աշխատանք: Որպես դասի պլանավորման և կազմակերպման կարողությունների գնահատման չափանիշներ (չափանիշների ընտրությունը կամային է յուրաքանչյուր դասավանդողի համար)՝ ընտրված են հետևյալ չորսը.

Գնահատման չափանիշներ և կշիռներ

1. Նպատակին համապատասխան մոտեցումների ու մեթոդների կիրառում- 0,3:
2. Տրամաբանված հաջորդականությամբ ուսուցման քայլերի ապահովում 0,2:
3. Ինքնուրույն ստեղծած առաջադրանքների գրագիտություն և արդյունավետություն (այդ թվում ՏՀՏ-ի օգտագործումով)- 0,3:
4. Քննարկումներին մասնակցություն- 0,2:

Գնահատման սանդղակային միավորների ցուցանիշներ¹

1. Նպատակին համապատասխան մոտեցումների ու մեթոդների կիրառում:

Սովորողը կարողանում է՝

40 – 60 (C-) միավոր: Հիմնականում *վերապատմել, ուսուցանել*՝ ներկայացնելով պատրաստի պատասխաններ, մասամբ բացատրություններով զուգակցելով:

¹Սովորողի նվազագույն պահանջների ձեռքբերումներն ավելի դանդաղ են զարգանում, դրա համար գնահատման միջակայքն ավելի մեծ է՝ 40-60 միավոր: Բարձր միավորների նվաճումն ավելի արագ է, ինչի համար միավորների միջակայքերն աստիճանաբար փոքրանում են: Յուրաքանչյուր դասավանդող սանդղակը կարող է ստեղծել ըստ իր կողմից դասավանդվող դասընթացի նպատակների ու վերջնարդյունքների:

61–70 (C, C+) միավոր: Վերապատմելուց բացի, բացատրություններ *ներկայացնել*՝ օգտագործելով պաստառների, նկարների ցուցադրություն, որոշ դեպքերում *ստեղծել* նկարներ, գծապատկերներ, *առաջադրել* ուղղորդող հարցադրումներ՝ տրամաբանական հաջորդականության ոչ անթերի պահպանումով:

71– 80 (B-, B) միավոր: Ոչ անթերի՝ *ներկայացնել* բացատրություններ, *գուգակցել* նկարների, գծապատկերների ստեղծումով, *առաջադրել* սովորողներին երևույթի իմաստը բացահայտելու և ընկալելի դարձնելու գործընթացին ներգրավող հարցեր, *լրացնել* պատասխանները:

81– 85 (B+) միավոր: *Առաջադրել* սովորողներին՝ ներկայացվող բացատրությունները ինքնուրույն նկար, գծապատկեր, աղյուսակ դարձնել: Դասին ներգրավվածությունն *սպասելու է* ճիշտ ուղղորդումներով, տրամաբանության, համեմատական կարողությունները զարգացնող, ներառարկայական ինտեգրում պահանջող հարցադրումներով: Տարբեր իրավիճակներում մասնակի աջակցության կարիք ունի:

86– 95 (A-, A) միավոր: Նոր նյութի ընկալման համար լսարանում աշխատանքը *կազմակերպել* համագործակցային խմբերով: Ինքնուրույն աշխատանքի համար հանձնարարում է *բազմաբնույթ առաջադրանքներ* (նկար, սխեմա, աղյուսակ ստեղծել, ստուգիչ հարցեր կազմել): Ինքնուրույն աշխատանքների ներկայացման ժամանակ *կատարում է* ուղղորդումներ, բացատրություններ, շտկումներ: *Կարևորում է* գիտելիքների համակարգման, ինտեգրման մոտեցումը առաջադրանքներ կազմելիս: *Ներկայացնում է* գնահատման չափանիշները: Որոշակի աջակցության, ուղղորդման կարիք ունի աշխատանքի տարբեր փուլերում և գնահատման սկզբունքների հստակեցման համար:

96-100 (A +) միավոր: Գրեթե անթերի *կազմակերպել* համագործակցային աշխատանքները: *Առաջադրում է* ներ և միջառարկայական ինտեգրման սկզբունքով բազմանպատակային առաջադրանքներ, *կիրառում է* գնահատման ճիշտ համակարգ:

2. Տրամաբանված հաջորդականությամբ ուսուցման քայլերի ապահովում:

Սովորողը կարողանում է՝

40 – 60 (C-) միավոր: *Ուսուցանել* առանց հստակ նախազգած քայլերի հաջորդականության ու դրանց նպատակը մատնանշող մեթոդաբանության:

61 – 70 (C, C+) միավոր: Քայլերի հաջորդականությունը *պլանավորել*, բայց ոչ միշտ է տրամաբանությունը պահպանված և նպատակները ընկալելի: Պատճառահետևանքային կապերի բացատրությունները մասնակի են:

71-80 (B-, B) միավոր: Քայլերի հաջորդականությունը *պլանավորել*: Որոշակի թերություններ առկա են դասի փուլերի անցումների նպատակների ներկայացման մեջ: Թերություններ կան նաև պատճառահետևանքային կապերի բացատրություններում:

81—85 (B+) միավոր: Գծապատկերով *ներկայացնել* տրամաբանության հաջորդականությունը՝ ոչ միշտ ամբողջացնելով: *Կիրառում է* կառուցվածքային և ֆունկցիոնալ, պատճառահետևանքային կապերի բացատրություններ: Հարցադրումներով որոշակիորեն *ներգրավում է* սովորողներին՝ գիտելիքի, երևույթի իմաստի բացահայտումների գործընթացին: Անճշտություններ է թույլ տալիս բացատրությունների, հարցադրումների մեջ:

86- 95 (A-, A) միավոր: Պրոբլեմային և ճիշտ հարցադրումներով *սպասնովում է* նեգրավվածությունը կառուցվածքային և ֆունկցիոնալ, պատճառահետևանքային կապերի բացահայտումների մեջ: Թույլ է տալիս ոչ էական անճշտություններ՝ հարցադրումներում, և բացթողումներ բացատրությունների մեջ:

96-100 (A +) միավոր: Համարյա անթերի հարցադրումներով, սովորողների ուժերով *հասնում է* երևույթի իմաստի բազմակողմանի, միջգիտաճյուղային ընկալմանը:

3. Ինքնուրույն ստեղծած առաջադրանքների գրագիտություն և արդյունավետություն (այդ թվում ՏՀՏ-ի օգտագործումով):

Սովորողը կարողանում է՝

40–60(C-) միավոր: *Ներկայացնել* միօրինակ, ավանդական, առանց ստեղծագործ մոտեցման առաջադրանքներ:

61 – 70 (C, C+) միավոր: *Առաջարկել* որոշակի բազմազանություն՝ տեսականորեն ուսումնասիրված ոչ ավանդական առաջադրանքների տեսակներից: Ձևակերպումներում առկա են բավականաչափ անճշտություններ, նպատակին՝ անհամապատասխանություններ:

71- 80 (B -, B) միավոր: *Ստեղծել* բազմազան առաջադրանքներ՝ որոշակի ինքնուրույն մոտեցման տարրերով: Ձևակերպումներում կան որոշակի թերություններ և նպատակին՝ անհամապատասխանություններ:

81-85 (B+) միավոր: *Ստեղծել* տեսականորեն ուսումնասիրված բազմազանությամբ առաջադրանքներ, որոշ դեպքերում՝ ինքնուրույն մոտեցումներով:

86-95 (A-, A) միավոր: *Ստեղծել* բազմազան, բազմանպատակային հետաքրքիր առաջադրանքներ՝ մասնակի թերություններով:

96-100 (A+) միավոր: *Ստեղծել* գրեթե անթերի, հետաքրքիր բազմանպատակային, ստեղծագործ մոտեցումներով առաջադրանքներ:

4. Քննարկումներին մասնակցություն:

Սովորողը կարողանում է՝

40-60 (C-) միավոր: Քննարկումներին *չի ներգրավվում*, ընկալման և առաջարկություններով հանդես գալու ակտիվություն *չի դրսևորում*:

61- 70 (C, C+) միավոր: Քննարկումներին մասնակի *ներգրավվում է՝* համաձայնելով որոշ առաջարկությունների հետ:

71-80 (B -, B) միավոր: Քննարկումներին *ներգրավված է*, հանդես է գալիս որոշ ոչ ինքնուրույն և ոչ էական առաջարկություններ ներկայացնելով:

81-85 (B+) միավոր: *Հանդես է գալիս* որոշակի շտկումներ պահանջող ինքնուրույն առաջարկներով: Համաձայնում է հիմնավորված կարծիքների հետ:

86-95 (A-, A) միավոր: Բոլոր հարցերի վերաբերյալ *կարծիքներ է հայտնում, հիմնավորում է* համաձայնությունը ընդունված կարծիքներին, որոշ հարցերի և այլոց կարծիքների մասին հետաքրքիր, ինքնատիպ մտքեր է առաջարկում:

96-100 (A+) միավոր: Ինքնատիպ, ամբողջական, բարելավող առաջարկություններով հիմնավորված *կարծիքներ է հայտնում՝* ոչ էական թերություններով:

Սովորողի վերջնարդյունքի միավորային գնահատականը որոշվում է բոլոր չափանիշների միավորների և կշիռների արտադրյալների գումարով:

Առաջարկված սանդղակը կիրառելի է նաև ուսանողի մանկավարժական պրակտիկայի ժամանակ վարած դասերը մեթոդիստի կողմից արձանագրելու և գնահատելու համար:

Նախ 2. Գնեսաբանության խնդիրների լուծման գործնական աշխատանքի

գնահատման սանդղակ

Գնահատման չափանիշներ և կշիռներ

1. Լուծման համար համեմատությունների, արտահայտությունների կազմում, թվաբանական հաշվարկների, միավորների վերահաշվարկների կատարում- 0,4:

2. Հարցերի ձևակերպում, տրամաբանական քայլաշարքի ստեղծում-0,4:
3. Ներ և միջառարկայական կապերի, զուգորդությունների ստեղծում- 0,2:

Գնահատման միավորային ցուցանիշներ:

Սովորողը կկարողանա՝

40 – 60 (C-) միավոր

1. Կատարել մեկ քայլով, պարզ, ձևանմուշային խնդիրների հաշվարկներ, միավորների վերահաշվարկներ՝ որոշակի աջակցությամբ:
2. Ձևակերպել կատարված քայլի տրամաբանությունն ու նպատակը ցույց տվող ոչ անթերի հարցեր:
3. Դժվարանում է տրամաբանական հաջորդականությամբ քայլաշարք ստեղծել:

61 – 70 (C, C+) միավոր

1. Լուծել մի քանի քայլով դասագրքային խնդիրներ՝ մասնակի աջակցությամբ, ազատ կատարել վերահաշվարկներ:
2. Ձևակերպել հարցեր՝ որոշակի ուղղորդող աջակցությամբ թերություններն ուղղելով:
3. Ստեղծել ոչ ամբողջական քայաշար կամ ամբողջական՝ թերություններով:

71– 80 (B-, B) միավոր

1. Լուծել մի քանի քայլով լուծվող դասագրքային խնդիրներ՝ աննշան հուշումներով:
2. Կատարել վերահաշվարկներ, հարցերի քայլաշարի ստեղծման համար կարիք ունի աջակցության:
3. Ինքնուրույն ցույց տալ պարզագույն կապեր, կողմնորոշվել տարբերակների ընտրության մեջ:

81– 85 (B+) միավոր

1. Լուծել 1-2-րդ բարդության շտեմարանային խնդիրներ՝ առանց աջակցության, 3-րդ բարդության խնդիրները՝ աջակցությամբ:
2. Աննշան թերություններով տրամաբանական հաջորդականության պահպանումով հարցաշարք ստեղծել, հաճախակի ռացիոնալ տարբերակ առաջարկել:
3. Ստեղծել ներ և միջառարկայական կապեր՝ որոշակի վրիպումներով:

86 - 95 (A-, A) միավոր

1. Միեմավորել և լուծել 3-րդ բարդության շտեմարանային և անձանոթ խնդիրներ՝ որոշակի աջակցությամբ:
2. Ստեղծել քայլաշար՝ աննշան թերություններով, հիմնականում ճիշտ կողմնորոշվել տարբերակների ընտրության մեջ, ինքնուրույն առաջարկել ռացիոնալ տարբերակներ:
3. Գտնել տվյալների միջև բարդ գուգորդումներ՝ մասնակի ուղղորդմամբ, օգտվել միջառարկայական ու ներառարկայական կապերից:

96-100 (A +) միավոր

1. Առաջարկել ինքնատիպ լուծումներ շտեմարանային և բարդ, անձանոթ խնդիրների վերաբերյալ՝ ստեղծելով գրեթե անթերի սխեմաներ ու տվյալների գուգորդումներ:
2. Ստեղծել ռացիոնալ քայլաշարեր՝ տրամաբանական հաջորդական հարցադրումներով:
3. Կատարել ներ և միջառարկայական գիտելիքների նպատակային ինտեգրում:

Սովորողի վերջնարդյունքի միավորային գնահատականը որոշվում է, ինչպես նմուշ 1-ում:

Եզրակացություն: Սանդղակներով գնահատումը օբյեկտիվության երաշխիք է, ինչն իր հերթին կարևոր խթան է երկկողմանի փոխվստահության մթնոլորտի ապահովման, ձեռքբերումների բարելավման նպատակով սովորողների ջանքերը ներդնելու համար: Իսկ գնահատման սանդղակներ ստեղծելու հմտությունների ձեռքբերումը ուսանողների արդյունավետ ու որակյալ մասնագիտական գործունեություն ծավալելու կարևոր բաղադրիչ է:

ОБРАЗЦЫ ШКАЛ ОЦЕНИВАНИЯ КОНЕЧНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТА

Адамян Н. В.

В статье анализируется роль оценивающих шкал для объективного оценивания результатов обучения. В процессе обучения оценивание по шкалам является гарантией обеспечения конструктивной, взаимно доверительной рабочей среды. Она особенно эффективна, когда обучающиеся участвуют в создании шкал, а критерии и требования оценивания предоставляются им вместе с заданиями.

В работе приведены методические указания по созданию таких шкал, и к требованиям положительных оценок. При создании оценочной шкалы, исходя из особенностей предмета, цели прежде всего, необходимо выбрать критерии, характеризующие конечные результаты деятельности учащихся. Затем важно определить соответствующие требования к баллам по принципу прогрессивной сложности. Требования должны быть измеримыми, реалистичными в смысле времени, сложности и обеспеченности знаниями, умениями и навыками учащихся. Также предложены две шкалы с альтернативными подходами для оценивания презентации итоговых результатов самостоятельных работ на практических занятиях курсов «Методика преподавания биологии» и «Методика решения задач».

Предложенные в качестве модели шкалы пригодны также для оценивания конечных результатов сходных практических работ и на других курсах.

Ключевые слова: знания, умения, навыки, результат, критерии оценивания, стандартные требования, шкала оценивания.

SAMPLE SCALE FOR ASSESSMENT OF THE FINAL RESULTS OF THE STUDENT'S PRACTICAL WORK

Adamyan N. V.

The article analyzes the role of rating scales in the objective assessment of training and results. Grading on scales in the training process is a guarantee in the sense of providing a constructive, mutually trusting working environment. It is especially effective when the work evaluation criteria and requirements are provided to the learner together with the proposal, and the learner himself participates in creating the scale.

Methodical instructions for creating scales and requirements for a positive rating scale are given. Two evaluation scales with alternative approaches are also proposed for evaluating the final results of the student's presentation of independent work and theoretical knowledge and practical skills in the practical classes of the courses "Methodology of Teaching Biology" and "Methodology of Solving Tasks". When creating an evaluation scale, based on the features of the subject, first of all, it is necessary to select criteria that characterize the final results of the student's activity. Then it is important to determine the requirements for different levels of scores based on the

principle of progressive complexity. Requirements must be measurable, realistic in terms of time, complexity and provision of knowledge, skills and abilities. The proposed scales are suitable as a model for objective assessment of similar final results of practical training in each professional course.

Keywords: knowledge, skills, skills, result, evaluation criteria, standard requirements, evaluations scale.

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Աղամյան Ն. Սովորողների ուսումնական նվաճումներն ու գնահատման սանդղակը:// Մանկավարժություն: Գիտամեթոդական ամսագիր ԿԱԻ: 2010: 4: էջ 16-24:
2. Աղամյան Ն. Դասավանդման մեթոդիկայի արդի տեխնոլոգիաներ: Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ: Երևան: «Էդիթ Պրինտ»: 2018: 264 էջ:
3. Արնաուդյան Ա., Գյուլբուդադյան Ա. և ուր. Մասնագիտական զարգացման ձեռնարկ ուսուցիչների համար// Երևան 2004: ԿԱԻ հրատ.: 180 էջ:
4. «Կենսաբանություն» որակավորումների ոլորտային շրջանակի բնութագրեր: ԿԳՄՍ նախարարի 2022թ. հունիսի 17-ի թիվ 1151-Ա/2 հրաման:<https://escs.am/am/static/higher-education?s=edu>
[Կենսաբանություն.pdf](#) (19.09.2023)
5. Հովհաննիսյան Ա., Հարությունյան Կ., Խրիմյան Ս. և ուր. Համագործակցային ուսուցում: Ձեռնարկ: Երևան: «Անտարես» հրատ.: 2006: 122 էջ:

Տեղեկություններ հեղինակի մասին

Աղամյան Ն. Վ. – կենսաբանական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ

Շիրակի պետական համալսարան

Էլ. փոստ nelliadamyam60@gmail.com

Ստացվել է խմբագրություն՝ 06.09.2023

Գրախուսվել է՝ 27.11.2023

**ԻՆՏԵԳՐՎԱԾ ԴԱՍԵՐԸ ՆԱԽԱԳԾԱՅԻՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ
ՀԱՄԱՏԵՔՍՏՈՒՄ
Գաբրիելյան Ա. Ս.**

Ինտեգրված դասերի օգտագործումն ուսուցման կազմակերպման գործընթացում գնալով ավելի արդիական է դառնում ոչ միայն ամբողջ աշխարհում, այլև Հայաստանի Հանրապետությունում: ՀՀ կրթական միջավայրում սրա փաստացի ապացույցն են օտար լեզուների ուսուցման նոր չափորոշիչները: Նոր չափորոշիչները ինտեգրված ուսուցումը փաստացիորեն դիտարկում են որպես դասընթացների բովանդակային կառույցի հիմք [6]: Ինտեգրված դասերը, ունենալով դասընթացի կազմակերպման լայն միջավայր, կարող են զուգորդվել ուսուցման մի շարք մոտեցումների հետ՝ ավելի նպատակային օգտագործման համար: Ինտեգրված դասերի առանձնահատկությունն այն է, որ հնարավորություն է տրվում ուսումնառությունը դիտարկել ոչ թե սոսկ առանձին առարկաների հավաքածու, այլ համապարփակ, մեկ ամբողջություն: Սա առավել հիմնային է վեր հանում տվյալ թեմայի առանձնահատկությունները՝ աշակերտին ավելի բազմակողմանի և ամբողջական գիտելիք տալով:

Նախագծային ուսուցումը հիմնված է նախագծերի վրա, որոնք լուծում են առաջադրված խնդիրները: Ներկայացված խնդրի լուծումը ոչ միշտ կարող է սահմանափակվել մեկ առարկայի շրջանակում: Ցանկացած խնդիր լուծելու համար անհրաժեշտ է խորապես վերլուծել այն և դիտարկել ամբողջականորեն: Այսպիսով, մենք վեր ենք հանում դրանց հնարավոր արդյունավետ կապը: Ինտեգրված դասերի իրականացումը նախագծային ուսուցման միջոցով բովանդակային գործընթաց է և կարող է ուսուցչի համար որոշակի դժվարությունների պատճառ դառնալ: Այստեղ կարևոր է դասի պլանավորում: Սա կծառայի որպես հնարավոր գործիք դասի ավելի արդյունավետ իրականացման համար:

Մույն հոդվածում մենք դիտարկում ենք ինտեգրված դասերի կապը նախագծային ուսուցման հետ և այն, թե ինչպես կարող ենք օգտագործել ինտեգրված դասերը նախագծային ուսուցման շրջանակներում: Հոդվածը անդրադառնում է ինտեգրված դասերին և նախագծային ուսուցմանը տեսականորեն՝ այնուհետև փորձելով համատեղել դրանք դասի պլանում:

Բանալի բառեր. ինտեգրված դասեր, նախագծային ուսուցում, հոլիստիկ ուսումնառություն, միջառարկայական /բազմառարկայական/ անդրառարկայական ինտեգրված դասեր, աշակերտակենտրոն հաղորդակցություն, կարողություն:

Ներածություն: Կրթության հիմնական կարևորությունը պայմանավորված է աշակերտի ապագայի ձևավորման մեջ իր ունեցած ուրույն դերով:

Տնտեսական համագործակցության և զարգացման կազմակերպությունը (the Organisation for Economic Co-operation and Development /OECD) մեկնարկել է նախագիծ, որը կոչվում է «Կրթության և հմտությունների ապագան 2030» (the Future of Education and Skills 2030) [1]: Նախագիծը ներկայացնում է տեսակետ, ըստ որի՝ կրթությունը էական դեր է խաղում գիտելիքի, հմտությունների, վերաբերմունքի և արժեքների զարգացման մեջ, ինչն էլ թույլ է տալիս մարդկանց նպաստել և, միաժամանակ, օգուտ ստանալ ներառական և կայուն ապագայից: Աշակերտները պետք է կարողանան կազմել հստակ և բովանդակ նպատակներ, աշխատել տարբեր հեռանկարներ ունեցող անհատների հետ: Աշակերտները նաև պետք է կարողանան գտնել չօգտագործված հնարավորություններ, ճանաչել բազմաթիվ առկա խնդիրներ և գտնել դրանց լուծումները, որոնք կարող են օգտագործվել նաև ապագայում: Կրթությունը պետք է նպատակ ունենա աշակերտներին ոչ միայն պատրաստել աշխատելուն, այլ նաև զինել նրանց հմտություններով, որպեսզի դառնան հասարակության ակտիվ, պատասխանատու և ընդգրկված քաղաքացիներ [1]:

ՀՀ կրթության մասին օրենքն իր հերթին սահմանում է, որ Հանրակրթական ծրագրերը նպատակաուղղված են անհատի համակողմանի զարգացմանը, նրա աշխարհայացքի ձևավորմանը, նախասիրություններին, հակումներին և ընդունակություններին համապատասխան մասնագիտական ծրագրերի ընտրության և յուրացման համար հիմքերի ստեղծմանը [2]:

Հաշվի առնելով այս ամենը՝ կարծում ենք, որ սույն հոդվածի արդիականությունը պայմանավորված է աշակերտի՝ որպես բազմակողմանի անհատի զարգացման գործում ինտեգրված ուսուցման մեթոդաբանության դերով: Առաջարկում ենք ինտեգրված դասերի հնարավորությունների ներառումը ուսուցման կազմակերպման գործընթացում, մասնավորապես անգլերենի՝ որպես օտար լեզվի: Ինտեգրված դասերի կազմակերպումը հնարավորինս կարող է նպաստել արդեն իսկ վեր բարձրացված նպատակների իրականացմանը: Ինտեգրված դասերի ավելի նպատակային ուսուցման համար փորձենք դիտարկել ինտեգրված դասերի իրականացումը նախագծային ուսուցման մեթոդաբանությամբ:

Ինտեգրված դասը դասի հատուկ տեսակ է, որն իր մեջ ներառում, միավորում է մեկ հասկացության ուսուցման ժամանակ մի քանի առարկաների միաժամանակյա դասավանդումը: Այսպիսի դասի ընթացքում միշտ առանձնացվում է առաջատար առարկան, որը հանդես է գալիս որպես ինտեգրիչ և օգնող՝ նպաստելով նյութի խորացմանը, ընդլայնմանն ու հստակեցմանը: Ինտեգրված դասերը կարող են միավորել ինչպես տարբեր առարկաներից վերցված թեմաներ, այնպես էլ առանձին առարկաների բաղադրիչներ ու մեթոդներ:

Ինտեգրված դասերի առանձնահատկությունները ներկայացվում են «Տարրական դպրոցի ծրագիր. Ջարգացում և ուսուցում Հարթլենդում» գրքում: Այնտեղ նշվում է, որ ինտեգրացված ուսուցման շնորհիվ աշակերտի ուղեղը դառնում է ավելի «հարմարվող»: Ինչքան ավելի կապեր են վեր հանվում, այնքան ավելի են զարգանում աշակերտի հետևություններ անելու կարողությունները: Աշակերտը անմիջապես կարողանում է տեղեկատվությունը կապել արդեն ունեցած գիտելիքի կամ կենսավորձի հետ, ինչը զարգացնում է աշակերտի ընդհանուր մտավոր կարողությունները [9]:

Ինտեգրված դասերի իրականացման նպատակը հետևյալն է՝ ապահովել աշակերտների առաջադիմության մակարդակի բարձրացումը՝ առանց հաշվի առնելու առարկաների սահմանները: Այստեղ կատարվում է աշակերտների ու ուսուցչների կողմից համատեղ որոշված կարևոր խնդիրների, հարցերի շուրջ ուսումնական ծրագրով անհատական և հասարակական ինտեգրման հնարավորությունների ընդլայնում [8]:

Ինտեգրված դասերի իրականացման համար նպաստավոր պայմաններ են՝

- երբ հայտնաբերվում են միևնույն նյութի կրկնությունը տարբեր ուսումնական առարկաներում և դասագրքերում,
- երբ անհրաժեշտ է թեմայի ուսումնասիրության համար ժամանակ խնայել՝ ցանկանալով օգտվել մեկից ավելի առարկաների պատրաստի բովանդակությունից,
- Երբ ուսումնասիրվում են այնպիսի ընդհանրացված հասկացություններ (շարժում, ժամանակ, զարգացում, մեծություն և այլն), օրենքներ, սկզբունքներ, որոնք ներառում են մարդկային կյանքի և գործունեության ամենատարբեր ասպեկտներ,
- երբ ուսումնասիրվող նյութը դուրս է գալիս ուսուցանվող առարկայի ծրագրի շրջանակներից,
- երբ առարկայի դասավանդման ժամանակ իրականացվում է պրոբլեմային և զարգացնող ուսուցում:

Ժամանակակից մանկավարժական գրականության մեջ տարբերակվում են ինտեգրված (միավորված) ծրագրերի հետևյալ տեսակները՝

- միջառարկայական (interdisciplinary),
- բազմառարկայական (multidisciplinary),
- անդրառարկայական (transdisciplinary) [3]:

Նախագծային մեթոդն ուսումնական գործունեության ձև է: Այս դեպքում սովորողներն անմիջականորեն ներառված են ակտիվ իմացական գործընթացում, ինքնուրույն ձևակերպում են ուսումնական խնդիրը, հավաքում են անհրաժեշտ տեղեկություններ, մշակում խնդրի լուծման տարբերակները, վերլուծում աշխատանքի արդյունքները, կատարում եզրահանգումներ՝ ձեռք բերելով ուսումնական կենսափորձ [4]: Նախագծային ուսուցումը զարգացնում է աշակերտների լեզվամտածողությունը, խոսքային կարողությունը, ձևավորում է իմացական կայուն կառույցներ, որոնք ժամանակի ընթացքում դառնում են ինքնակառավարվող: Այն հանդես է գալիս որպես հետազոտական, պրոբլեմային, ստեղծագործական մի շարք մեթոդների և աշակերտների որոշակի գործողությունների հաջորդականությունների, հնարների համադրություն, իրականացվում է տրված առաջադրանքը կատարելու նպատակով: Նշված մոտեցման հիմնական նպատակն է սովորողներին տալ հնարավորություն՝ գործնական առաջադրանքների լուծման գործընթացում ինքնուրույն ձեռք բերել գիտելիքներ: Նախագծային

ուսուցման հիմքում ընկած են սովորողի ճանաչողական, համագործակցային, հետազոտական հմտությունների, սեփական գիտելիքներն ինքնուրույն ձևակերպելու, փաստերը համադրելու, տեղեկատվական տարածքում կողմնորոշվելու, քննադատական մտածողության ձևավորումն ու զարգացումը: Նախագծային տեխնոլոգիայի կիրառումը հնարավորություն է տալիս ձեռք բերել գիտելիքներ, ձևավորել կարողություններ՝ կոնկրետ հանձնարարություններ ծրագրելու և ինքնուրույն իրականացնելու նպատակով: Այս դեպքում մանկավարժը ստանձնում է մշակողի, համակարգողի, փորձագետի և խորհրդատուի դեր: Նախագծային ուսուցման տեխնոլոգիայի արդյունքը տեսանելի և հրապարակված աշխատանքն է: Ցանկացած տիպի դասի արդյունավետություն հնարավոր է չափել միայն դասի նպատակների իրականացմամբ: Թե՛ նախագծային ուսուցման պարագայում և թե՛ հատկապես ինտեգրված ուսուցման պարագայում առանձնահատուկ կարևոր է դասի պլանի մշակումը: Դասի պլանն այս պարագայում այն քայլերի հաջորդականությունն է, որը հասնելու է դասի առջև դրված նպատակների իրականացմանը [5]:

Դասի պլան

Դասարան՝ 12-րդ

Տևողություն՝ 45 րոպե

Առարկա՝ անգլերեն [7]

Թեմա՝ “The Age of Computers”

Ինտեգրվող առարկաներ՝ անգլերեն, մաթեմատիկա, ինֆորմատիկա, պատմություն, հասարակագիտություն:

Դասի նպատակները.

- հետազոտական աշխատանքի միջոցով վերլուծել ստացված տեղեկատվությունը և ներկայացնել համակարգիչների պատմական և հասարակական կարևորությունը,
- ներկայացնել համակարգիչների աշխատանքում մաթեմատիկական հաշվարկների դերը,
- զարգացնել թեմայի շուրջ աշակերտների հաղորդակցական կարողությունները:

Դասի խնդիրները.

- օգտագործել աշակերտների հետազոտական կարողությունները՝ “The Age of Computers” նախագծի շրջանակներում՝ ըստ

համապատասխան ուղղվածության (պատմություն, մաթեմատիկա, հասարակագիտություն, ինֆորմատիկա),

- կազմակերպել փոքրիկ ելույթներ համապատասխանաբար ընտրված թեմայի շրջանակներում,
- բացատրել ձեռք բերված տեղեկատվությունը դասընկերներին,
- ստուգել ընկալված նյութի ճշգրտությունը,
- յուրացնել “The Age of Computers” թեմային վերաբերող բառապաշար:

Դասի վերջում աշակերտները պետք է կարողանան՝

- անգլերեն պատասխանել ներկայացրած թեմաների վերաբերյալ դասընկերների հարցերին,
- խոսքում օգտագործել նոր յուրացրած բառապաշարը,
- դիտարկել «The Age of Computers» թեման տարբեր առարկաների համատեքստում,
- կատարել թիմային աշխատանք՝ դրսևորելով փոխադարձ հարգանք և հանդուրժողականություն:

Դասի ընթացքը: Նախ և առաջ՝ պլանավորված ինտեգրված դասն անցկացնելուց առաջ կարևոր է ներգրավել աշակերտներին, որտեղ նրանք դասի պլանավորման և իրականացման ակտիվ մասնակիցներ են: Որևէ թեմայի ինտեգրված դասի միջոցով ուսուցման անցումից առաջ ուսուցիչը կարող է ներկայացնել ինտեգրման գաղափարը՝ փորձելով անգամ այլ թեմաների միջառարկայական կապերի վեր հանման միջոցով օրինակներ ներկայացնել և ներկայացնել դասի գաղափարը: Դասի անցկացման տիպը չպետք է նորություն լինի աշակերտների համար՝ պատճառ դառնալով նրանց օտարմանը դասից: Ուսուցիչը ինտեգրված դասի գաղափարը ներկայացնելուց հետո կարող է նախապես 1 կամ 2 դասաժամ առաջ հանձնարարել այն հետազոտությունները, որ յուրաքանչյուր աշակերտ պետք է իրականացնի թե անհատապես, թե խմբային: Այսպիսով, մինչ դասի անցումն աշակերտը մի քանի դասաժամ առաջ արդեն պատրաստվում է և հասկանում է, թե ինչ է իրեն սպասվում:

Աշակերտները բաժանվում են չորսհոգանոց խմբերի: Յուրաքանչյուր խմբի նախապես տրվում է հանձնարարություն. մշակել որևէ բնագավառի վերաբերյալ փոքրիկ նախագիծ՝ փորձելով հակիրճ պատասխանել առաջադրված հարցերին (2-3 բույլ):

- How did the computers develop up to date? (ներկայացնում է համակարգիչների պատմական զարգացումը):

- How do the binary numbers work through computers? (ներկայացնում է մաթեմատիկական հաշվարկը երկուական թվերի օգտագործման պարագայում):
- What impact do they have on our society? (ներկայացնում է համակարգիչների ազդեցությունը հասարակության վրա):
- How do we rely on them nowadays? (ներկայացնում է համակարգիչների կարևորությունը ներկայիս հասարակությունում):
- How did the computers change the world? (տալիս է ընդհանուր պատկերացում համակարգիչների միջոցով աշխարհում տեղի ունեցած փոփոխությունների վերաբերյալ):

Աշակերտները վերցնում են այս կետերից յուրաքանչյուրը և նախապես տանը ուսումնասիրած լինելով՝ ներկայացնում իրենց խմբերի ընկերներին: Այն կարող է զուգորդվել PPT սահիկաշարով: Աշակերտները պետք է կարողանան իրենց սովորածը 2-3 բույներին սահմաններում այնպես ներկայացնել իրենց ընկերներին, որ նրանք հասկանան դրանք և հետո անձամբ օգտագործեն: Տեղի է ունենում փոխադարձ ուսուցում: Աշակերտները գրառումներ են կատարում: Նրանց է ներկայացվում տվյալ թեմայի բառապաշարը: Երբ բոլոր թեմաները ներկայացված են լինում աշակերտներին, տրվում է 5 բույն խմբերում քննարկում իրականացնելու համար: Մովորողներն անցնում են իրենց նշումների վրայով, քննարկում նոր թեմաները, փոխանակում ձեռք բերած թարմ տեղեկությունը: Ամեն մի խումբ իր թեմայի վերաբերյալ հարցեր է ներկայացնում մյուս խմբերին՝ հասկանալու համար՝ որքան լավ է նյութը յուրացվել:

Դասի վերջում աշակերտներին են ներկայացվում հետևյալ քարտերը, որոնք նրանք յուրացնում են:

Ինչ գիտեի մինչև դասը	Ինչ կուզենայի իմանալ	Ինչ նոր բան սովորեցի

Եզրակացություն: Իրականացված աշխատանքից հետո մեզ համար պարզ դարձավ, որ

- ինտեգրված դասերն աշակերտակենտրոն, ինտերակտիվ ուսուցման դասի տիպ են,
- նախագծային ուսուցումն իր բնույթով կարող է դառնալ ինտեգրված դասերի իրականացման կաղապար,
- նախագծային ուսուցման միջոցով ինտեգրված դասերի իրականացումը պահանջում է խորապես մշակված դասի պլան,

- դասի պլանի կազմումը ուսուցչի համար անհրաժեշտ գործողություն է, այն պահանջում է ռեսուրսների ներդրում՝ ապահովելով դասի արդյունավետություն:

Այսպիսով, ինտեգրված դասերն իրենց բովանդակությամբ չստեղծվորվելով մեկ առարկայի շրջանակներում՝ ուսուցչին հնարավորություն են տալիս օգտագործել հարուստ գործիքակազմ՝ մեթոդներ, մոտեցումներ, հնարներ ուսուցման նպատակների իրականացման համար:

ИНТЕГРИРОВАННЫЕ УРОКИ В КОНТЕКСТЕ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ

Габриелян А. С.

Использование интегрированных уроков в процессе организации образования становится все более актуальным не только во всем мире, но и в Республике Армения. Доказательством этого являются новые Стандарты обучения иностранным языкам. Новые Стандарты фактически рассматривают интегрированное обучение как основу содержательной структуры курсов [6]. Обладая широким спектром организационных возможностей интегрированных уроков, можно говорить об их широком целевом использовании в сочетании с другими подходами к обучению.

Особенность интегрированных уроков в том, что обучение можно рассматривать не только как сугубо индивидуальное, но и как единое целое. Это более основательно выявляет специфику заданной темы, давая студенту более разносторонние и полные знания.

Проектное обучение основано на проектах, которые решают данную задачу. Решение представленной проблемы не всегда может ограничиваться одной темой. Чтобы решить любую проблему, необходимо глубоко проанализировать и рассмотреть ее целостно. Таким образом, мы выделяем их возможную эффективную связь. Проведение интегрированных уроков методом проектного обучения может представлять некоторые трудности для учителя. Здесь важно планирование урока. Это послужит возможным инструментом для более эффективного проведения урока.

В этой статье мы рассматриваем связь между интегрированными уроками и обучением на основе проектов, а также то, как мы можем использовать интегрированные уроки в рамках обучения на основе

проектов. В статье рассматриваются интегрированные уроки и проектное обучение в теории, а затем делается попытка объединить их в плане урока.

Ключевые слова: интегрированные уроки, проектное обучение, холистическое обучение, междисциплинарные /мультидисциплинарные/ трансдисциплинарные интегрированные уроки, ориентированное на студента обучение, коммуникация, компетенция, навык.

INTEGRATED LESSONS IN THE CONTEXT OF PROJECT-BASED LEARNING

Gabrielyan A. S.

The article touches upon integrated lessons as a way for the teacher to show the world to the students, and teach about it, as one unity. Integrated lessons revolve around interdisciplinary connections to exhibit one topic/theme from different perspectives through intersecting points. The importance of integrated lessons is obvious not only in Armenia, but internationally as well. In Armenia it is shown through the implementation of the New Standards. At the same time, we have the instructional approach Project-based learning (PBL) to language learning in this case for foreign languages. Project-Based Learning concentrates on students learning the material through the projects. The projects are supposed to be cooperative, interactive, and based on real-life experiences as much as possible. Both are highly interconnected with a few common points, and we notice a chance to combine them for effective learning. This gives a chance to use them as one for a productive, objective language learning.

In this article we also present an example of a lesson plan. The planning is extremely important as it serves as a guideline for the teacher. We believe that in the lesson plan the teacher should show the distinctiveness of each subject, also their interconnections in the lesson plan objectives. The process of lesson planning is quite time-consuming and complicated, still it is the milestone for every lesson.

Keywords: integrated lessons, project-based learning, holistic learning, interdisciplinary/multidisciplinary/transdisciplinary integrated lessons, student-centered communication, skill.

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. OECD. The Future of Education and Skills Education 2030: The Future We Want. OECD. 2018. 3 p.
2. <https://www.arlis.am/DocumentView.aspx?docID=166466> (02.09.2023)
3. <https://vsu.am/grqer/2017/aprak/pnjoyantatevik.pdf> (22.08.2023)
4. Նավասարդյան Ս., Սահակյան Լ. Նախագծային մեթոդը որպես սովորողների ստեղծագործական մտածողության զարգացման միջոց // Մանկավարժություն: 1-2: 2009: էջ 55-62:
5. Հովհաննիսյան Մ. Նախագծային ուսուցման առանձնահատկությունները // Պատմություն և մշակույթ հայագիտական հանդես: 2021: №2: էջ 6-13:
6. ՀՀ կրթության բարելավման ծրագրի օտար լեզուներ ուսումնական բնագավառի հանրակրթության առարկայական չափորոշային վերջնարդյունքները և օրինակելի ծրագրերը (անգլերեն, գերմաներեն, ռուսերեն, ֆրանսերեն): Երևան: ԿԳՄՄՆ: 2020: 7 էջ:
7. <https://online.fliphtml5.com/fumf/owmp/#p=86> (29.10.2023)
8. Դավթյան Մ., Գրիգորյան Ք., Արնատուրյան Ա., Զոհրաբյան Ա., Հովհաննիսյան Գ., Օհանովա Ի. Կրթական մշակման և ինտեգրման մոտեցումներ (Ձեռնարկ ուսուցրիչների համար): Երևան: «Այոեքս»: 2007: էջ 58:
9. Kelly M. The Primary Program: Growing and Learning in the Heartland. Second Edition. Nebraska. Nebraska State Department of Education. 2001. 283-286 p.

Տեղեկություններ հեղինակի մասին

Գաբրիելյան Ա. Ս. – ասպիրանտ

Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան

Էլ. փոստ՝ anna.gabrielyan1999@gmail.com

Ստացվել է խմբագրություն՝ 13.09.2023
Գրախոսվել է՝ 16.11.2023

ՇՈՂ Գիտական տեղեկագիր

Խմբագրումը և սրբագրումը՝ Ն. Ղարաբյոզյանի
Լ. Մադենյանի
Հ. Մատիկյանի
Համակարգչային շարվածքը՝ Ն. Սապսոյանի

Ստորագրված է տպագրության 28.12.2023

Ծավալը՝ 158 էջ: Տպաքանակը՝ 10: Գինը՝ պայմանագրային:

*Շիրակի Մ. Նալբանդյանի անվան պետական համալսարան
ՀՀ, Գյումրի, Պարույր Սևակ 4*