



ISSN 1829-0523

ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ
ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱԿԱՐԺԱԿԱՆ
ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ

АРМЯНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ Х.АБОВЯНА

ARMENIAN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY
AFTER KH. ABOVYAN

ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ
НАУЧНЫЙ ВЕСТНИК
SCIENTIFIC NEWS
N 1 (43)

ԵՐԵՎԱՆ

ЕРЕВАН 2022 YEREVAN

ԽՄԲԱԳՐԱԿԱՆ ԽՈՐՀՈՒՐԴ

**Խմբագրական
խորհրդի նախագահ**

Մարիամ Իսպիրյան - Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի ուսումնագիտական գծով պրոռեկտոր, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ,

էլ. հասցե՝ ispiryanmariam@aspu.am

Գլխավոր խմբագիր

Վլադիմիր Կարապետյան - հոգեբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր,

էլ. հասցե՝ vladimir.s.karapetyan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7913-2556>

**Գլխավոր խմբագրի
տեղակալ**

Աշոտ Գալստյան - Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի բանասիրական ֆակուլտետի դեկան, բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր,

էլ. հասցե՝ galstyanashot42@aspu.am

**Պատասխանատու
քարտուղար**

Մարիաննա Ամիրաղյան - Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի դասախոս, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու,

էլ. հասցե՝ amiraghyan.80@mail.ru

Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան, «Գիտական տեղեկագիր», № 1 (2), Երևան 2022թ., 206 էջ

Կայք՝ <http://scientificnews.aspu.am/>

Համարի ձևավորումը և համակարգչային

շարվածքը **Մ. Ջ. Ավագյանի**

էլ. հասցե՝ melinescientific@aspu.am

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

**Председатель
редакционного совета**

Мариам Испирян - Проректор по учебно-научной работе
Армянского государственного педагогического университета имени
Хачатура Абовяна, кандидат педагогических наук, доцент,
эл. адрес: ispiryanmariam@aspu.am

Главный редактор

Владимир Карапетыан - доктор психологических наук, профессор,
эл. адрес: vladimir.s.karapetyan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7913-2556>

**Заместитель
редактора**

Ашот Галстян - Декан филологического факультета Армянского
государственного педагогического университета имени Хачатура
Абовяна, доктор филологических наук, профессор,
эл. адрес: galstyanashot42@aspu.am

**Ответственный
секретарь**

Марианна Амирагян - Преподаватель Армянского государственного
педагогического университета им. Хачатура Абовяна, кандидат
педагогических наук,
эл. адрес: amiraghyan.80@mail.ru

EDITORIAL BOARD

**Chairman of
the Editorial Board**

Mariam Ispiryan - Vice-rector for Science of the Khachatur Abovian
Armenian State Pedagogical University. PhD in Pedagogy. Associate
Professor,
e-mail: ispiryanmariam@aspu.am

Chief editor

Vladimir Karapetyan - Doctor of Psychology, Professor,
e-mail: vladimir.s.karapetyan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7913-2556>

Deputy Editor

Ashot Galstyan - Dean of the Faculty of Philology of the Khachatur
Abovian Armenian State Pedagogical University. Doctor of Philology,
Professor,
e-mail: galstyanashot42@aspu.am

Responsible Secretary

Marianna Amiraghyan - Lecturer of the Khachatur Abovian Armenian
State Pedagogical University. Candidate of Pedagogical sciences,
e-mail: amiraghyan.80@mail.ru

Responsible for computer dialing: M. Avagyn
e-mail: melinescientific@aspu.am

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ

ԳԱԼԻՆԱ ՎԼԱՍՈՎԱ, ԱՆԱՏՈԼԻ ՏՈՒՐՉԻՆ, ՎԼԱԴԻՄԻՐ ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ. ԳԼՈՐԱԼ ՊԱՆԴԵՄԻԱՅԻ ԺԱՄԱՆԱԿ ԵՐԵԽԱՆԵՐԻ ԱՆՕԳՆԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԶԳԱՅՈՒՄԸ ՇՏԿԵԼՈՒ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐԸ.....	10
ՄԱՐԻԱՄ ԻՍՊԻՐՅԱՆ, ՄԱՐԻԱ ՎԱՐԴԱՆՅԱՆ. ՈՉ ՖՈՐՄԱԼ ԵՎ ԻՆՖՈՐՄԱԼ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԿԱՐԳԱՎԻՃԱԿԸ ԵՎ ԶԱՐԳԱՅՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅՈՒՆՈՒՄ.....	22

ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

ՄԵՐԻ ԱԼԵՔՍԱՆՅԱՆ. ԱՄՈՒՍԻՆՆԵՐԻ ՀԱՄԱՏԵՂԵԼԻՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ՍՈՑԻԱԼ-ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ՀԱՐՄԱՐՈՒՄԸ ԵՐԻՏԱՍԱՐԴ ՀԱՅ ԸՆՏԱՆԻՔՈՒՄ.....	33
ՍԵՐԳԵՅ ԲՈԼՏԻՎԵՅ, ՎԼԱԴԻՄԻՐ ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ. ԵՐԻՏԱՍԱՐԴՆԵՐԻ ԱՆՀԱՏԱԿԱՆ ԱԶԱՏՈՒԹՅՈՒՆԸ ԻՐԱՎԱԿԱՆ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ԿԱՐԳԵՐՈՒՄ.....	44

ԳԻՏԱՄԵԹՈԴԱԿԱՆ

ԱՆՈՒՇ ԵՊՈՅԱՆ, ՀԱՍՄԻԿ ԽԱԶԱՏՐՅԱՆ, ՆԱՐԻՆԵ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ. ԴՊՐՈՅՈՒՄ ԲԱՌ-ՏԵՐՄԻՆՆԵՐԻ ՀԱՄԱԿՈՂՄԱՆԻ ՈՒՍՈՒՅՈՒՄԸ՝ ՈՐՊԵՍ ԱՇԱԿԵՐՏԻ ԲԱՌԱՊԱՇԱՐԻ ՀԱՐՍՏԱՅՄԱՆ ՄԻՋՈՑ.....	64
ԱՐՏԱԿ ՀԵՔՈՅԱՆ. ԴԵՄՔԻ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ՇԱՐԺԱԿԱՆ ԱՏԱՄՆԱԴՐՈՒԹԵԶԱՎՈՐՄԱՆ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՆ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ԵՎ ԿԼԻՆԻԿԱԿԱՆ ՕՐԴԻՆԱՏՈՐՆԵՐԻ ՍՏՈՄԱՏՈԼՈԳԻԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅՈՒՄ.....	78
ԼԱՐԻՍԱ ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ, ԼԱԶԱՐ ԵՍԱՅԱՆ, ԱՐՏԱԿ ՀԵՔՈՅԱՆ, ԱՆՆԱ ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ. ՍՏՈՄԱՏՈԼՈԳԻԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԵՎ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ COVID-19 ՀԱՄԱՎԱՐԱԿԻ ԸՆԹԱՑՔՈՒՄ.....	86
ԵՎԱ ՄՆԱՑԱԿԱՆՅԱՆ. ԳՐԱԿԱՆ ՏԱՐՐԱԿԱՆ ԳԻՏԵԼԻՔՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒՄԸ ՏԱՐՐԱԿԱՆ ԴԱՍԱՐԱՆՆԵՐՈՒՄ.....	107

ԳԱՅԱՆԵ ԽԱԼԱԹՅԱՆ. Խ. ԱՐՈՎՅԱՆԻ «ՆԱԽԱՇԱՎԻՂ» ԴԱՍԱԳՐՔԻ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԴՐՈՒՅԹՆԵՐԻ ԿԱՐԵՎՈՐՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԱՐԴԻ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐՈՒՄ 123

ՎԱՀԱԳՆ ԾԻՐՈՒՆՅԱՆ, ՀՈՎՀԱՆՆԵՍ ԱԴՈՆՑ, ԺԱՆ ԳՅՈՒԼՔԵՆԿՅԱՆ. ՄԱԹԵՄԱՏԻԿԱՅԻ ԵՎ ՏՐԱՄԱԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ԿԻՐԱՌՄԱՆ ՀՆԱՐԱՎՈՐՈՒԹՅՈՒՆԸ ՔԻՄԻԱԿԱՆ ՈՐՈՇ ԽՆԴԻՐՆԵՐԻ ԼՈՒԾՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅՈՒՄ 135

ԼԵԶՎԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

ԱՐՏԱՇԵՍ ՄԱՐՏԻՐՈՍՅԱՆ. ԲԱՌԱՅԻՆ ՆՇԱՆԻ, ՆՇԱՆԱԿՈՒԹՅԱՆ, ԻՄԱՍՏԻ ԼԵԶՎԱՓԻԼԻՍՈՓԱՅԱԿԱՆ ԸՄԲՈՆՈՒՄՆԵՐԸ ԵՎ ԱՇԽԱՐՀԻ ԼԵԶՎԱՊԱՏԿԵՐԸ..146

ՏԱԹԵՎ ԱԶԻԶՔԵԿՅԱՆ. ԱՍԱՅԱԿԱՆ ԲԱՅԵՐԸ ՄԻՋԻՆ ՀԱՅԵՐԵՆՈՒՄ 166

ԳՐԱԿԱՆԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

ԿԱՐԵՆ ՄԱՆՈՒՉԱՐՅԱՆ. ՄԵԿ ԿԵՐՊԱՐԻ ՏԵՍԱՆԿՅՈՒՆԸ ԳՈՒՐԳԵՆ ԽԱՆՋՅԱՆԻ «ՍՊԱՆԵԼ ՓՐԿՉԻՆ» ՎԻՊԱԿՈՒՄ 181

ԱՐՎԵՍՏԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

ՈՒՄԱ ՊԻՊՈՅԱՆ. ՖՐԱՆՍՈՒԱ ԴԵԼՍԱՐՏԻ ՈՒՍՄՈՒՆՔԸ ՈՐՊԵՍ ՄՈԴԵՐՆ ՊԱՐԻ ՍՏԵՂԾՄԱՆ ՀԻՄՆԱՔԱՐ 192

СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИКА

ГАЛИНА ВЛАСОВА, АНАТОЛИЙ ТУРЧИН, ВЛАДИМИР КАРАПЕТЯН.	
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ КОРРЕКЦИИ ЧУВСТВА БЕСПОМОЩНОСТИ У ДЕТЕЙ ВО ВРЕМЯ ГЛОБАЛЬНОЙ ПАНДЕМИИ	10
МАРИАМ ИСПИРЯН, МАРИЯ ВАРТАНЯН. СОСТОЯНИЕ И ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НЕФОРМАЛЬНОГО И ИНФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ АРМЕНИЯ.....	22

ПСИХОЛОГИЯ

МЕРИ АЛЕКСАНЯН. СОВМЕСТИМОСТЬ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СУПРУГОВ В МОЛОДОЙ АРМЯНСКОЙ СЕМЬЕ	33
СЕРГЕЙ БОТИВЕЦ, ВЛАДИМИР КАРАПЕТЯН. ИНДИВИДУАЛЬНАЯ СВОБОДА МОЛОДЕЖИ В КАТЕГОРИЯХ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ	44

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ

АНУШ ЕДОЯН, АСМИК ХАЧАТРЯН, НАРИНЕ АРУТЮНЯН. ВСЕСТОРОННЕЕ ИЗУЧЕНИЕ СЛОВ-ТЕРМИНОВ В ШКОЛЕ КАК СРЕДСТВО ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА УЧАЩИХСЯ	64
АРТАК ГЕБОЯН. ОСМОТР ЛИЦА И ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ СЪЕМНОГО ПРОТЕЗИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ И КЛИНИЧЕСКИХ ОРДИНАТОРОВ В ПРОЦЕССЕ СТОМАТИЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	78
ЛАРИСА АВETИСЯН, ЛАЗАР ЕСАЯН, АРТAK ГЕБОЯН, АННА АВETИСЯН. ОСОБЕННОСТИ СТОМАТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ COVID-19	86
ЕВА МНАЦАКАНЯН. ИЗУЧЕНИЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ БАЗОВЫХ ЗНАНИЙ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССА	107

ГАЯНЕ ХАЛАТЯН. ВАЖНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОЛОЖЕНИЙ УЧЕБНИКА Х. АБОВЯНА «НАХАШАВИГ» В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ.....	123
ВАГАН ЦИРУНЯН, ОВАННЕС АДОНЦ, ЖАН ГЮЛБЕНКЯН. ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МАТЕМАТИКИ И ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ НЕКОТОРЫХ ХИМИЧЕСКИХ ЗАДАЧ.....	135

ЛИНГВИСТИКА

АРТАШЕС МАРТИРОСЯН. О ЛИНГВОФИЛОСОФСКИХ ВОСПРИЯТИЯХ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗНАКА, ЗНАЧЕНИЯ, СМЫСЛА И ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА...146	146
ТАТЕВИК АЗИЗБЕКЯН. ГЛАГОЛЫ ГОВОРЕНИЯ В СРЕДНЕАРМЯНСКОМ ЯЗЫКЕ.....	166

ЛИТЕРАТУРА

КАРЕН МАНУЧАРЯН. ОБРАЗ ПЕРСОНАЖА РОМАНА ГУРГЕНА ХАНДЖЯНА «УБИТЬ СПАСИТЕЛЯ»	181
---	------------

ИСКУССТВО

РИММА ПИПОЯН. УЧЕНИЕ ФРАНСУА ДЕЛЬСАРТА КАК ОСНОВА ДЛЯ СОЗДАНИЯ ТАНЦА МОДЕРН	192
--	------------

CONTENT

PEDAGOGY

GALINA VLASOVA, ANATOLY TURCHIN, VLADIMIR KARAPETYAN. PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR CORRECTING CHILDREN'S FEELING OF HELPLESSNESS DURING GLOBAL PANDEMIC.....	10
MARIAM ISPIRYAN, MARIA VARDANYAN . STATUS AND PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF NON-FORMAL AND INFORMAL EDUCATION IN THE REPUBLIC OF ARMENIA	22

PSYCHOLOGY

MERI ALEXANYAN. SPOUSES' COMPATIBILITY AND SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION IN A YOUNG ARMENIAN FAMILY	33
SERGEY BOTIVETS, VLADIMIR KARAPETYAN. INDIVIDUAL FREEDOM OF YOUTH IN CATEGORIES OF LEGAL CULTURE.....	44

SCIENTIFIC METHODOLOGY

ANUSH EDOYAN, ASMIK KHACHATRYAN, NARINE HARUTYNYAN. COMPREHENSIVE TEACHING OF WORD-TERMS IN SCHOOL AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENTS' LEXICON	64
ARTAK HEBOYAN. TEACHING PECULIARITIES OF FACIAL EXAMINATION AND COMPLETE DENTURE FABRICATION IN DENTAL EDUCATION FOR STUDENTS AND CLINICAL RESIDENTS	78
LARISA AVETISYAN, LAZAR YESSAYAN, ARTAK HEBOYAN, ANNA AVETISYAN. DENTISTRY EDUCATION PECULIARITIES AND TEACHING METHODOLOGY IN COVID-19 PANDEMIC	86
MNATSAKANYAN E. STUDY OF LITERARY ELEMENTARY KNOWLEDGE IN PRIMARY GRADES	107

GAYANE KHALATYAN. THE IMPORTANCE OF PEDAGOGIC PROVISIONS OF “NAKHASHAVIGH” TEXTBOOK BY KH. ABOVYAN IN MODERN CONDITIONS OF TEACHING	123
VAHAGN TSIRUNYAN, HOVHANNES ADONTS, ZHAN GYULBENKIAN. POSSIBLE USE OF MATHEMATICS AND REASONING IN PROBLEM-SOLVING PROCESS OF SEVERAL CHEMICAL PROBLEMS	135

LINGUISTICS

ARTASHES MARTIROSYAN. LINGUA-PHILOSOPHICAL PERCEPTIONS OF A LINGUISTIC SIGN, SIGNIFICATION, MEANING AND THE LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD.....	146
TATEVIK AZIZBEKYAN. ‘SPEAKING’ VERBS IN MIDDLE ARMENIAN	166

LITERATURE

KAREN MANUCHARYAN. THE IMAGE OF ONE CHARACTER IN GURGEN KHANJYAN’S “KILL THE SAVIOR” NOVEL.....	181
---	-----

ART

RIMA PIPOYAN. FRANÇOIS DELSARTE’S DOCTRINE AS THE BASIS FOR THE CREATION OF MODERN DANCE	192
--	-----

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ КОРРЕКЦИИ ЧУВСТВА БЕСПОМОЩНОСТИ У ДЕТЕЙ ВО ВРЕМЯ ГЛОБАЛЬНОЙ ПАНДЕМИИ

ГАЛИНА ВЛАСОВА,

Академия гражданской защиты Министерства Российской Федерации

e-mail: vlasova-galina@bk.ru

АНАТОЛИЙ ТУРЧИН,

Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии

e-mail: ast55@mail.ru

ВЛАДИМИР КАРАПЕТЯН,

Армянский государственный педагогический университет им. Х.Абовяна

e-mail: vladimir.s.karapetyan@gmail.com

DOI: 10.24234/scientific.v1i43.1

АННОТАЦИЯ

В статье представлено содержание, формы и методы профессионального развития педагогов, психологов и родителей в области психологического здоровья дошкольников. Доказано, что на воспитание детей и развитие окружающей среды влияет больше факторов, чем врожденных. Изучение главной, решающей роли в психическом развитии ребенка в виде объектов и знаковых систем, гармоничного развития детей во многом зависит от их психологического здоровья, тема формирования психологического здоровья очень актуальна.

Сосредоточение внимания на глобальных мерах по смягчению последствий и экономическом воздействии пандемии COVID-19, быстро меняющейся ситуации и того факта, что все разговоры в средствах массовой информации и обществе сосредоточены только на начале заболевания, при котором большое количество информации ложится на детей. Было выявлено, что передача стресса и тревоги окружающими их взрослыми со всеми этими изменениями в повседневной жизни и социальной среде детей может помочь им преодолеть сложные ситуации, родители

могут избегать сложных разговоров об эмоциях и событиях, чтобы защитить своих детей от не свойственных им забот.

Ключевые слова: психическое здоровье, чрезвычайная ситуация, стихийное бедствие, пандемия, стресс, дошкольник.

ВВЕДЕНИЕ

Трансформации общественного сознания на рубеже веков существенным образом сказались на отношении отдельных групп населения, прежде всего, молодежи, на отношении к семье и детям. В период всемирной пандемии COVID-19 проблема сохранения здоровья детей и их ближайшего окружения является достаточно актуальной проблемой, требующей отбора наиболее эффективных методов педагогического и психологического воздействия на сознание детей в интеграции с принятием гигиенических мер (Brooks S.K et al., 2020; Stein A. et al, 2019). Психическое здоровье –это состояние, при котором человек проявляет свой личностный потенциал, способен справляться с обычными жизненными стрессами, осуществляет продуктивную деятельность, что является признаком психического благополучия человека. Благодаря этому человек вносит свою личностный вклад в развитие своего общества. Психическое здоровье является неотъемлемой частью здоровья человека. Если в период пандемии происходит нарушение психического здоровья, то это усиливает процессы социального одиночества и отчуждения. Одним из факторов, которые могут стать препятствием для взросления человека как личности, является потеря уверенности в жизни в результате нарушения психического здоровья. Так, дети могут чувствовать себя беспомощными, демонстрируют высокий уровень одиночества и страха, испытывают внутреннее давление из-за карантинных мер. Психотравмирующие ситуации оставляют неизгладимый след в сознании и развивающегося человека, осложняет дальнейшую личную жизнь и социализацию в обществе. В литературе отмечается определяющая роль факторов, воздействующих на содержание образовательно-воспитательной среды и на личность, в большей степени, нежели врожденные характеристики. Сторонники культурно-исторической теории Л.С. Выготского отводят решающую роль в развитии интеллекта ребенка материальным и материализованным средствам

деятельности, знаковым системам (Выготский Л.С., 1984). Это не отменяет требование гармоничного развития личности ребенка, выполнение которого во многом зависит от его психологического здоровья. Поэтому тема формирования психологического здоровья в последнее время достаточно актуальна (Дубровина И. В., Андреева А.Д. & Вохмянина Т. В., 2000). В средствах массовой информации преимущественно сосредоточивают внимание на мерах по смягчению экономических последствиях пандемии COVID-19. В этой связи дети оказываются под прессом противоречивой, не проверяемой информации. Стресс и беспокойство окружающих их взрослых передаются им и генерализуется в детской психике. Информационная перегрузка изменяет восприятие ими распорядка, порождает страхи. Обычно отмечается возрастная динамика страхов. С ней должно помогать справляться социальное окружение детей. Однако не все родители, тем более, в условиях пандемии оказываются готовыми к восприятию субъективных эмоциональных состояний детей и помогать справиться с психологическим неблагополучием. Родители могут избежать сложного разговора о чувствах и событиях, чтобы защитить своих детей от беспокойства (современные исследования показывают, что даже дети в возрасте до 2 лет осознают многое в окружающих изменениях) (Урунтаева Г. А., 2001).

МЕТОДОЛОГИЯ

Термин «психическое здоровье» в основном используют для обозначения условий полноценного функционирования и развития личности (Dalton L. et al., 2019). Педагоги должны акцентировать внимание родителей на том, что в разговоре со взрослыми, предоставляя детям данные, необходимо учитывать возраст и уровень понимания ребенком терминов и причинно-следственных связей. Деликатные, без запугивания, полезные беседы об опасных для жизни заболеваниях и долгосрочном психологическом благополучии их семей имеют большое значение (Власова Г.И. & Турчин А.С., 2020). Институт семьи в последние десятилетия существенно поменял свои функции. Возрастает количество неполных семей. Дети должны быть должным образом проинформированы родителями об изменениях в их семьях. При отсутствии такой информации дети сами пытаются разобраться в

ситуации. Как отмечает А.И. Захаров, малыши могут приписывать вину за развод родителей себе (Захаров А.И., 1986). Учет стадии возрастного развития ребенка очень важен для эффективного общения, но к этому содержание объяснения угрозе его здоровью не сводится. Общение с маленькими детьми должно основываться не только на упрощении речи или понимании, но и на понимании детьми болезни, ее причин и последствий. Примерно в возрасте 4-7 лет на сознание значительно влияет магическое мышление. Ребенок верит, что мысли, желания или отдельные действия могут привести к внешним событиям. Это известно по так называемому явлению «стекла», когда слово, как ярлычок, маркирует предмет, например, игрушку, а в дальнейшем эта функция приводит к тому, что предмет исключается из игрового употребления. Известен пример из психологии игры, когда в ролевой игре со сказочным сюжетом одну из кукол «назначали» ведьмой. После завершения игры предлагалось просто поиграть и бывшую ведьму никто из дошкольников не брал, не комментируя такое поведение или ограничиваясь фразой «пусть она одна посидит». Психологическое здоровье детей, конечно, имеет свои особенности. Она условно делится на три уровня: творческий; гибкий; вредный.

Креатив. На креативном уровне у детей достаточно сил, чтобы справляться с неудачами, неблагоприятными ситуациями. Они активны при любых обстоятельствах и, как правило, не нуждаются в специальной психологической помощи.

Гибкий - адаптированный в основном к обществу. Но он включает в себя категорию детей, которые нуждаются в необходимой психологической помощи со стороны взрослых.

Вредный – этот уровень включает детей, чье поведение характеризуется желанием приспособиться к условиям, которые вредят им самим и их желаниям, не пытаясь что-то изменить. Такие дети особенно нуждаются в индивидуальной коррекционной работе. Для психологического здоровья детей выделяют такие факторы риска, как окружающая среда (детская среда); субъект (характеристики его индивидуальной личности). Спокойная и дружелюбная атмосфера, создаваемая взрослыми, которые заботятся об эмоциональных и социальных потребностях ребенка, регулярно наблюдают за ним, предоставляют ему больше самостоятельных средств – это

главное условие полноценного психического развития ребенка.

Нельзя игнорировать возможную психосоматическую картину возникновения болезненных состояний. Так, болезнь может быть спровоцирована какими-то мыслями или неадекватным поведением. Магическое мышление характерно для с развитием детской картины мира (Веракса А.Н., 2007). Поскольку дошкольники все еще плохо понимают, как распространяется болезнь, взрослые должны подмечать ее симптомы. Взрослые не должны оставлять ребенка наедине с этой симптоматикой, чтобы он безосновательно не винил себя или не считал, что болезнь -это наказание за плохое поведение. Поэтому очень важно прислушиваться к тому, как дети относятся к информации о COVID-19.

Неопределенность последствий COVID-19 очень тревожит всех в условиях дополнительных психологических эффектов карантина. Опасения по поводу воздействия COVID-19 на взрослых могут подвергнуть детей риску из-за их способности уделять значительное внимание своим сигналам или переживаниям и реагировать на них (Edwards M. & Davis H., 1999). Дети тесно связаны с эмоциональными состояниями взрослых. Дети воспринимают непонятное и непредсказуемое поведение как угрозу. Это вызывает беспокойство. Даже в возрасте до 2 лет они чувствуют отсутствие постоянных позитивных ситуаций (например, бабушки и дедушки) и злятся и расстраиваются в период, когда ждут их возвращения. Напротив, тревога у детей и подростков может проявляться не только в слезах, печальных и тревожных реакциях, но и в настроении или конфликтном поведении (Danese A., Smith P., Chitsabesan P. & Dubicka B., 2019). Хотя взрослые хотят знать чувства детей, чаще всего они сами не подают пример участия, не разделяют чувств ребенка. В беседе с детьми они делятся только сухими фактами об этой болезни, ее симптомах и последствиях для здоровья. Исследования показали, что иногда родители используют технические формулы, чтобы попытаться уменьшить опыт своих детей. Отсутствие эмоционально ориентированных бесед может вызвать у детей беспокойство по поводу эмоционального состояния своих близких. Эта озабоченность непреднамеренно приводит к тому, что дети не делятся своими проблемами в своих попытках защитить других, и им приходится

преодолевать эти трудные чувства в одиночку (Krauel K. et al., 2012). Взрослые должны внимательно относиться к неопределенности и психологическим проблемам, вызванным пандемией. Эта искренность позволяет не только объяснить, что смотрят дети в телевизионных программах, но и спокойно рассказать о своих чувствах. Прошлые чрезвычайные ситуации и стихийные бедствия обеспечивают всесторонний опыт оказания первой помощи, ориентированный на стандартный подход к преодолению реакций и проблем психологии (Dalton L. et al., 2019). Предоставление информации и определение приоритетов детям о COVID-19 является важной частью любых мер по борьбе с пандемией, принимаемых сообществом. Медицинский персонал в основном занимается уходом за взрослыми пациентами. Это делает потребности детей в психологической поддержке более незаметными. Функции психологической помощи включают: 1) развивайте позитивное отношение к себе и принимайте других людей; 2) обучение рефлексивным навыкам (оценка эмоций, умение выявлять причины поведения, умение управлять эмоциями); 3) формирование потребности в саморазвитии (поиск выхода из сложных ситуаций, неспособность сразу сдаться и т.д.).

ВЫВОДЫ

Система работы по формированию психического здоровья будет состоять из следующих этапов: 1) диагностика тревожности в семье, 2) адаптация детей к дошкольным учреждениям, 3) наблюдение за воспитателями и последующее определение уровня их психического здоровья. Определение детей, отнесенных ко второму уровню психического здоровья, организация для них еженедельных занятий в профильных группах. С детьми с высоким уровнем безопасности (третий уровень) контролирует проведение индивидуальных корректирующих действий, а также соблюдение родителями рекомендаций педагогов и психологов. Ниже приведено несколько рекомендаций для воспитателей дошкольных учреждений по профилактике психологических нарушений в развитии ребенка:

- поощрять создание эмоционально уравновешенной, жизнерадостной обстановки в детской группе;
- проявлять неподдельный интерес к личности каждого ребенка;

- при подготовке и проведении воспитательной работы учитывать возрастные возможности и интересы детей;
- способствовать освоению детьми позитивной коммуникации со сверстниками;
- учить детей распознаванию проявлений эмпатии по отношению к ним со стороны взрослых и детей;
- развивать способность к оценке актуального психоэмоционального состояния другого человека;
- стимулировать желание и стремление ребенка сотрудничать с взрослыми и сверстниками и др.

Известно, что личность взрослого, его профессиональная компетентность оказывает большое влияние на характер воспитания детей. В процессе общения и деятельности учитель постоянно влияет на своих сверстников. Потому что они находятся в тесном контакте почти весь день. Доброжелательное отношение, положительное эмоциональное состояние учителя, самоуправление, умение довести до конца начатую работу - вот основные качества, которые необходимы каждому педагогическому работнику. Специалист, педагог, психолог с высоким уровнем духовного и личностного развития помогает каждому ребенку развивать свой разум, расширять свой когнитивный диапазон, правильно управлять своим поведением в сложных, неприятных ситуациях и различных ситуациях, воспитывать детей самостоятельно, здоровыми, свободными, трезвыми и проникательными.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Веракса А.Н.** (2007). Роль символического опосредствования в познавательной деятельности младших школьников (на примере освоения определения функции на уроках математики). *Вестник Моск. Ун-Та., Психология*, 14(2), 31–44.
- Власова Г.И., Турчин А.С.** (2020). Психологические проявления взаимодействия детской и взрослой субкультур. *Служба Практической Психологии в Системе Образования: Достижения и Устремления*, 24, 212–218.
- Выготский Л.С.** (1984). *Собрание сочинений Т. 6.* Москва: Педагогика.
- Дубровина И. В., Андреева А.Д., Вохмянина Т.В.** (2000). *Психическое здоров'е детей и подростков в контексте психологической службы. 4-е изд.,.* Екатеринбург: Деловая книга.
- Захаров А.И.** (1986). *Как преодолеть страхи у детей.* Москва: Просвещение.
- Урунтаева Г. А.** (2001). *Дошкольная психология: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений.* Москва: Академия.
- Brooks S.K, Webster R.K, Smith L.E, et al.,** (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912–920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8).
- Dalton L, Rapa E, Ziebland S, et al.,** (2019). Communication with children and adolescents about the diagnosis of a life-threatening condition in their parent. *The Lancet*, 393(10176), 1164–1176. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)33202-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)33202-1).
- Danese A, Smith P, Chitsabesan P, Dubicka B.** (2019). Child and adolescent mental health amidst emergencies and disasters. *The British Journal of Psychiatry*, 216(3), 159–162. <https://doi.org/10.1192/bjp.2019.244>.
- Edwards M., Davis H.** (1999). Counselling children with chronic medical conditions. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 4(1), 42–45.

- Krauel K, Simon A, Krause-Hebecker N, Czimbalmos A, Bottomley A, Flechtner H.** (2012). When a parent has cancer: challenges to patients, their families and health providers. *Expert Reviews*, 12(6), 795–808.
- Stein A, Dalton L, Rapa E, et al.** (2019). Communication with children and adolescents about the diagnosis of their own life-threatening condition. *The Lancet*, 393((10176)), 1150–1163. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)33201-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)33201-X).

REFERENCE LIST

- Veraksa A.N.** (2007). Rol' simvolicheskogo oposredstvovaniya v poznavatel'noj deyatel'nosti mladshih shkol'nikov (na primere osvoeniya opredeleniya funktsii na urokah matematiki). (*The role of symbolic mediation in the cognitive activity of younger schoolchildren (on the example of mastering the definition of a function in mathematics lessons)*). Vestnik Mosk. Un-Ta., Psihologiya, 14(2), 31–44.
- Vlasova G.I., Turchin A.S.** (2020). Psihologicheskie proyavleniya vzaimodeystviya detskoj i vzrosloj subkul'tur. (*Psychological manifestations of the interaction of children's and adult subcultures*). Sluzhba Prakticheskoy Psihologii v Sisteme Obrazovaniya: Dostizheniya i Ustremleniya, 24, 212–218.
- Vygotskij L.S.** (1984). Sobranie sochinenij. (*Collected Works*). T. 6. Moskva: Pedagogika.
- Dubrovina I. V., Andreeva A.D., Vohmyanina T.V.** (2000). Psihicheskoe zdorov'e detej i podrostkov v kontekste psihologicheskoy sluzhby. (*Mental health of children and adolescents in the context of psychological service*). 4-e izd.,. Ekaterinburg: Delovaya kniga.
- Zaharov A.I.** (1986). Kak preodolet' strahi u detej. (*How to overcome fears in children*). Moskva: Prosveshchenie.
- Uruntaeva G. A.** (2001). Doshkol'naya psihologiya: Uchebnoe posobie dlya studentov srednih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij. (*Preschool*

psychology:Textbook for students of pedagogical educational institutions). Moskva: Akademiya.

- Brooks S.K, Webster R.K, Smith L.E, et al.,** (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912–920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8).
- Dalton L, Rapa E, Ziebland S, et al.,** (2019). Communication with children and adolescents about the diagnosis of a life-threatening condition in their parent. *The Lancet*, 393(10176), 1164–1176. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)33202-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)33202-1).
- Danese A, Smith P, Chitsabesan P, Dubicka B.** (2019). Child and adolescent mental health amidst emergencies and disasters. *The British Journal of Psychiatry*, 216(3), 159–162. <https://doi.org/10.1192/bjp.2019.244>.
- Edwards M., Davis H.** (1999). Counselling children with chronic medical conditions. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 4(1), 42–45.
- Krauel K, Simon A, Krause-Hebecker N, Czimbalmos A, Bottomley A, Flechtner H.** (2012). When a parent has cancer: challenges to patients, their families and health providers. *Expert Reviews*, 12(6), 795–808.
- Stein A, Dalton L, Rapa E, et al.** (2019). Communication with children and adolescents about the diagnosis of their own life-threatening condition. *The Lancet*, 393((10176)), 1150–1163. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)33201-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)33201-X).

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

**ԳԼՈՐԱԼ ՊԱՆԴԵՄԻԱՅԻ ԺԱՄԱՆԱԿ ԵՐԵԽԱՆԵՐԻ ԱՆՕԳՆԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ
ԶԳԱՑՈՒՄԸ ՇՏԿԵԼՈՒ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐԸ
ԳԱԼԻՆԱ ՎԼԱՍՈՎԱ, ԱՆԱՏՈԼԻ ՏՈՒՐԶԻՆ, ՎԼԱԴԻՄԻՐ ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ**

Հոդվածում ներկայացված են նախադպրոցական տարիքի երեխաների հոգեկան առողջության բնագավառում ուսուցիչների, հոգեբանների և ծնողների

մասնագիտական զարգացման բովանդակությունը, ձևերը և մեթոդները: Ապացուցված է, որ երեխաների դաստիարակության և շրջակա միջավայրի զարգացման վրա ավելի շատ գործոններ են ազդում, քան բնածինը: Երեխայի մտավոր զարգացման մեջ հիմնական որոշիչ դերի ուսումնասիրությունը ներկայացված է առարկաների և նշանների համակարգերի տեսքով: Երեխաների ներդաշնակ զարգացումը մեծապես կախված է նրանց հոգեկան առողջությունից, ուստի հոգեկան առողջության ձևավորման խնդիրը դեռևս արդիական է:

Կենտրոնանալով գլոբալ մեղմացման միջոցառումների և COVID-19 համաճարակի տնտեսական ազդեցության և արագ փոփոխվող իրավիճակի վրա, լրատվամիջոցներում և հասարակության մեջ ամբողջ խոսակցությունը կենտրոնացած է միայն հիվանդության առաջացման վրա, մինչդեռ մեծ քանակությամբ տեղեկատվություն ընկնում է երեխաների վրա: Պարզվել է, որ առօրյա կյանքում և սոցիալական միջավայրում մեծահասակների կողմից սթրեսի և անհանգստության «փոխանցումը» երեխաներին, իր բոլոր փոփոխություններով հանդերձ, կարող է օգնել հաղթահարելու դժվարին իրավիճակները, եթե ծնողները խուսափեն զգացմունքների և իրադարձությունների մասին դժվար խոսակցություններից, մտահոգություններ հայտնելուց:

Բանալի բառեր՝ հոգեկան առողջություն, արտակարգ իրավիճակ, աղետ, համաճարակ, սթրես, նախադպրոցական տարիքի երեխա:

ABSTRACT

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR CORRECTING CHILDREN'S FEELING OF HELPLESSNESS DURING GLOBAL PANDEMIC

GALINA VLASOVA, ANATOLY TURCHIN, VLADIMIR KARAPETYAN

The article presents the content, forms and methods of professional development of teachers, psychologists and parents in the field of mental health of preschool children. It has been proven that more factors influence on children's upbringing and development than congenital one. The study of the main determining role in the mental development of the child is presented in the form of objects and sign system.

Harmonious development of children largely depends on their psychic health, so the issue of psychic health formation is still relevant.

Focusing on global mitigation measures and the economic impact of the COVID-19 pandemic and the rapidly changing situation, the entire conversation in the media and in society is focused only on the occurrence of the disease, while a large amount of information falls on children. It has been found that the "transmission" of stress and anxiety by adults in everyday life and social environment to children, with all its changes, can help to cope with difficult situations if parents avoid difficult conversations about feelings and events, expressing concerns.

Keywords: psychic health, emergency, disaster, epidemic, stress, preschool child.

Հոդվածը ստացվել է՝ 05.04.2022 :

Հոդվածը ուղարկվել է գրախոսման՝ 03.05.2022:

Հոդվածը երաշխավորվել է հրատարակման՝ 08. 06.2022:

СОСТОЯНИЕ И ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НЕФОРМАЛЬНОГО И ИНФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ АРМЕНИЯ

МАРИАМ ИСПИРЯН,

Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна,

e-mail: ispiryanmariam@aspu.am

МАРИЯ ВАРТАНЯН,

*Национальное Собрание Республики Армения, Российско-Армянский (Славянский)
университет,*

e-mail: vardanyan.marina@parliament.am

DOI: 10.24234/scientific.v1i43.2

АННОТАЦИЯ

В статье раскрываются тенденции организации образовательного процесса на принципах формальной, неформальной и информальной моделей. Все большую актуальность на современном этапе развития общества приобретает неформальное и информальное образование. В отличие от формального образования, эти формы образования свободны от жестких правил и регламентов, в большей степени могут удовлетворить образовательные запросы граждан независимо от их возраста, пола, образовательного уровня. Кроме того, позволяют расширить профессиональную компетентность, реализовать важнейшую потребность человека в впечатлениях, в личностном развитии, что приводит к профессиональному росту человека. В статье обосновывается идея о том, что неформальная и информальная модели образования доступны людям всех возрастов, являются важной составной частью социализации индивида, помогают ему осваивать новые социальные роли, способствуют духовному развитию. Такое обучение во многом совпадает со структурой жизнедеятельности взрослого человека, и уже не столь важно, каким путем человек приобрел знания и умения, необходимые для эффективной деятельности.

В ходе проведенного исследования выявлены интерес и предпочтения к

различным формам образования взрослых. Авторами статьи затрагиваются вопросы оценки, признания и сертификации (аккредитации) результатов обучения в Армении. Интерес к различным формам образования взрослых растет как со стороны науки, так и со стороны практиков, особенно в эпоху информационного общества. Признанные результаты могут явиться достаточным условием для того, чтобы войти в рынок труда, реализовать конкретную работу или же занятие.

Ключевые слова: формальное, неформальное, информальное образование, непрерывное образование, компетенции, рынок труда, оценивание.

ВВЕДЕНИЕ

Образование является сложнейшей формой общественной практики, его место и роль на каждом историческом этапе исключительны и уникальны. Современная модель организации общественной жизни представляет собой развитую систему, основанную на рыночной экономике, достижениях научно-технического развития, информатизации и инновациях, что в свою очередь намечает смену подходов и способов восприятия и познания окружающей действительности. Указанные факторы предопределяют объективную необходимость модернизации системы образования в целях достижения максимально возможных результатов, продиктованных требованиями общества.

В новых социально-экономических условиях важное значение приобретают не только прочные фундаментальные знания личности, но и ее способность оперативно реагировать на запросы динамично меняющейся действительности, постоянно пополняя свой интеллектуальный багаж новой информацией, непрерывно занимаясь самообразованием, максимально эффективно используя источники информации для решения профессиональных, социальных и бытовых проблем.

Целью статьи было выявление актуальных вопросов дифференциации формального, неформального и информального образования как элементов образовательной триады.

Весьма полезными оказались работы отечественных и зарубежных ученых, на основе которых были выявлены особенности и тенденции организации образовательного процесса на принципах формальной, неформальной и

информальной моделей (Гаврилова И.В. & Затруднова Т.А., 2016).

Методологической базой исследования послужили психолого-педагогические концепции о человеке как субъекте, единства теоретического и эмпирического, методы беседы и интервьюирования.

Развитие непрерывного образования является одной из ключевых задач в осуществлении образовательной политики. Образование должно сопутствовать жизни человека и давать ему возможность непрерывно повышать уровень образования. Согласно пункту 3 статьи 4-ой закона РА „О высшем и послевузовском профессиональном образовании” одним из принципов государственной политики в области высшего и послевузовского профессионального образования является непрерывность, последовательность и преемственность образовательного процесса (*Закон Республики Армения, 2004*). Идея непрерывного образования возникла в XX в., но ее истоки можно найти еще во времена древних философов – Конфуция, Сократа, Аристотеля, Солона, Платона, Сенеки. В Европе еще в XVII-м веке к вопросу о непрерывности образования в своих трудах неоднократно обращался Ян Амос Коменский. В работе „Помпедия” он утверждает, что для учебы подходит каждый возраст, и у человека нет другой цели, кроме учебы.

Понимание непрерывного образования как образования взрослых делает акцент на специфике контингента обучающихся, особенностях его запросов и технологий обучения, разнящихся с потребностями молодого поколения.

Непрерывное образование, или образование в течение всей жизни, характеризует образовательную деятельность людей любого возраста, осуществляемую в любом контексте, отвечающую широкому кругу образовательных потребностей и включающую такие модели образования, как: формальную, неформальную, информальную. Для достижения целей их исследования в 2010 г. был введен для них общий термин «образовательная триада» (Желязкова Т. К., 2010). Первые совместные определения формального, неформального и информального образования как образовательной триады появляются в 2000 г. в Меморандуме непрерывного образования Европейского союза (*Memorandum on Lifelong Learning, 2000*).

В целях научной коммуникации и в рамках рассмотренных моделей предлагаются следующие определения трех видов образовательной деятельности.

Формальное образование – это направленное на получение или изменение образовательного уровня и квалификации в учебных заведениях и учреждениях образования, осуществляется по определенным образовательным – профессиональным программам и срокам обучения, мерами государственной аттестации, что подтверждается получением соответствующих документов об образовании.

Неформальное образование осуществляется вне четкого образовательного пространства, имеющего конкретные цели, задачи, методы, результат. Оно может осуществляться в общественных организациях и образовательных учреждениях, в ходе индивидуальных занятий. К этой форме можно отнести разные тренинги, курсы, небольшие программы, предлагаемые на всех этапах обучения или трудовой деятельности. Подобное обучение не предполагает выдачи документа установленного образца.

Информальное образование – это самостоятельная познавательная деятельность, которая сопровождает повседневную жизнь. Это обучение, которое происходит в повседневной жизни, на рабочем месте, в кругу семьи или в свободное время. Информальное образование реализуется благодаря личной активности индивидов в культурно-образовательной среде. К примеру, в ходе чтения, общения, при посещении домов культуры, при знакомстве со статьями газет и журналов. Сам термин «информальный» говорит нам о том, что такое обучение происходит без процедурных формальностей. Информальное образование именуется таковым еще и потому, что его результаты никак не оформляются документально и обычно не получают официального признания со стороны других институтов общества (Гаврилова И.В. & Затруднова Т.А., 2016).

ОБСУЖДЕНИЕ

Все большую актуальность на современном этапе развития общества приобретает неформальное и информальное образование. Несомненными преимуществами таких видов непрерывного образования, как неформальное и информальное, является то, что они, в отличие от формального образования, свободны от жестких правил, регламентов, в большей степени могут удовлетворить образовательные запросы граждан независимо от их возраста, пола, образовательного уровня. Кроме того, неформальное и информальное образование обладают высокой мобильностью и гибкостью и, как следствие, способны быстро адаптироваться к новым образовательным условиям, складывающимся под влиянием происходящих глобальных изменений в области образования.

Учитывая тот факт, что эти формы образования позволяют расширить профессиональную компетентность, реализовать потребность человека в личностном развитии, успешной профессиональной деятельности, можно сказать, что сегодня к ним проявляют значительный интерес, имеют большую потребность, особенно среди взрослого населения. В связи с этим представлялось интересным выявление предпочтений к различным формам образования взрослых. Исследование было проведено среди жителей городов Еревана и Гюмри с использованием методов беседы и интервьюирования. При выявлении предпочтений к различным формам образования взрослых получены следующие данные. Так, при ответе на вопрос «Каким формам обучения вы отдаете предпочтение», получили следующие результаты – 59% опрошенных отмечают формальное образование, 36% - отмечают возможность использования различных форм образования, 57% за неформальное образование, 21% - за информальное образование. При выяснении причин таких предпочтений выяснилось, что почти 16% опрошенных не ясно представляют смысл понятия «неформального», «формального», «информального» образования. По некоторым результатам стало ясно, что респонденты иногда путают понятие формальное и неформальное образование, меняя их смысл местами. Проведенное анкетирование также подтвердило мысль о значимости форм неформального и информального

образования и необходимости повышения информированности и осведомленности населения о данных формах образования. На данном этапе назревает необходимость в разработке конкретных управленческих решений в сфере неформального и информального образовании, как правильно выработать критерии, систему оценивания, индикаторы успешности и форм фиксации результатов в соответствующей сфере. и как обеспечить правильное функционирование механизмов неформального и информального образования и их эффективное сочетание с формальным образованием в единой образовательной системе. В связи с тем, что неформальное и информальное образование не предполагают единых, стандартизированных требований к результатам образовательной деятельности, становится актуальным вопрос признания, т.е. валидации получаемых компетенций для использования полученного опыта в профессиональной или дальнейшей образовательной деятельности. Совет ЕС заключает, что валидация означает процесс подтверждения уполномоченным органом того факта, что индивид получил в той или иной форме образование, измеренное в соответствии с неким стандартом. В основном процедура проверки и признания компетенций в рамках непрерывного образования может осуществляться в целях включения в систему формального образования (например, для прохождения вступительных испытаний с целью получения определенной ступени образования и др.), а также интеграции на рынке труда (например, для получения конкретной квалификации и др.). Разработка и внедрение программ по валидации неформального и информального образования могут способствовать решению ряда проблем, возникающих при трудоустройстве граждан.

В контексте рассматриваемого вопроса было очевидно то, что трудности, возникшие в социальной сфере, многих заставили прибегать к семейным традициям, заниматься частным предпринимательством, что в течение времени способствовало формированию у людей определенных навыков и умений. Это приводило к тому, что рынок труда специалистов этих отраслей находил из своих внутренних ресурсов, то есть по обстоятельствам, независимо от ранее полученной квалификации или же имеющегося опыта, люди самостоятельно адаптировались к

условиям специальностей, пользующихся общественным спросом.

Касаясь компетенций и квалификаций работников, соответствующие исследования показали, что в Армении значительная часть граждан занята в таких сферах хозяйственной деятельности, где требуются определенные трудовые умения, навыки. По последним данным в Армении наиболее распространены такие виды „ремесленного ученичества“, как деревообработка, парикмахерское дело, визажист, портняжное дело, автослесарь/плотник, ювелирное дело, и для оценки результатов этих форм образования (неформального и информального) требуется соответствующая координация вопросов со стороны государства.

Сегодня сотрудники время от времени проходят курсы переподготовки, группового и индивидуального профессионального обучения, краткосрочных курсов обучения, однако это фактически не закреплено каким-либо правовым документом. Нет соответствующего регулирования, какие организации могут проводить курсы переподготовки, по каким программам, кто гарантирует эти программы, кто осуществляет контроль над этими программами, результаты которых могут в установленном законодательством порядке быть оценены и признаны. Отсутствует предоставление единого свидетельства.

В настоящее время в законе РА „Об образовании“ разрабатывается проект „О внесении дополнений в закон „Об образовании“ (*Закон Республики Армения, 2004*). Проект призван урегулировать реализацию дополнительных образовательных программ, предлагая создать условия для признания полученного гражданами неформального и информального образования и удостоверения его результатов государством. Законодательная инициатива позволит усилить процессы организации и реализации дополнительных образовательных программ и более эффективно реализовывать государственную политику в области оценки, признания и сертификации (аккредитации) результатов неформального и информального обучения в Армении. а также позволит решить вопрос признания государством любых полученных гражданином в течение жизни знаний, умений, представлений и навыков, независимо от способа их приобретения.

В связи с этим намечается создать национальный реестр образования, который

будет координировать и вести весь процесс.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Неформальное и информальное образование приобретает все большую актуальность на современном этапе развития общества. Новые образовательные тенденции в начале XXI в. все чаще свидетельствуют о растущей роли неформального и информального образования в подготовке и воспитании людей всех возрастов в течение всей жизни. Показано, что внедрение программ по валидации неформального и информального моделей образования может способствовать решению ряда проблем, возникающих при трудоустройстве граждан.

В статье предлагается проектная модель признания квалификаций, полученных в ходе неформального и информального обучения, которая могла бы рассматриваться как перспективная для Республики Армения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Гаврилова И.В. Затруднова Т.А.** (2016). Формальная, неформальная и информальная модели образования. *Молодой Ученый*, 10(114), 1197–1200.
- Желязкова Т.К.** (2010). Информальное образование как элемент образовательной триады. *Стратегия Образовательной и Научной Политики*.
- Закон Республики Армения** (2004). *О высшем и послевузовском профессиональном образовании*.
- Council Recommendation** of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning (2012). *Council of the European Union. Official Journal of the European Union*.
- European Communities: A Memorandum on Lifelong Learning.** (2000). Commission of the European Communities. Brussels.

REFERENCE LIST

- Gavrilova I.V.** Zatrudnova T.A. (2016). Formal'naya, neformal'naya i informal'naya modeli obrazovaniya (*Formal, non-formal and informal models of education*). Molodoj Uchenyj, 10(114), 1197–1200.
- ZHelyazkova T.K.** (2010). Informal'noe obrazovanie kak element obrazovatel'noj triady (*Informal education as an element of the educational triad*). Strategiyaa Obrazovatel'noj i Nauchnoj Politiki.
- Zakon Respubliki Armeniya** (2004). O vysshem i poslevuzovskom professional'nom obrazovanii (*On higher and postgraduate professional education*).
- Council Recommendation** of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning (*Council Recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning*). (2012). Council of the European Union. Official Journal of the European Union.
- European Communities:** A Memorandum on Lifelong Learning. (2000). Commission of the European Communities. Brussels.

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ՈՉ ՖՈՐՄԱԼ ԵՎ ԻՆՖՈՐՄԱԼ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԿԱՐԳԱՎԻՃԱԿԸ ԵՎ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅՈՒՆՈՒՄ ՄԱՐԻԱՄ ԻՍՊԻՐՅԱՆ, ՄԱՐԻԱ ՎԱՐԴԱՆՅԱՆ

Հոդվածում բացահայտվում են ուսումնական գործընթացի կազմակերպման միտումները ֆորմալ, ոչ ֆորմալ և ինֆորմալ մոդելների սկզբունքներով: Ոչ ֆորմալ և ինֆորմալ կրթությունը գնալով ավելի արդիական է դառնում հասարակության զարգացման ներկա փուլում: Ի տարբերություն ֆորմալ կրթության՝ կրթության այս ձևերը զերծ են խիստ կանոններից և կանոնակարգերից և կարող են ավելի մեծ չափով բավարարել քաղաքացիների կրթական կարիքները՝ անկախ նրանց տարիքից, սեռից և կրթական մակարդակից: Բացի այդ, դրանք թույլ են տալիս ընդլայնել մասնագիտական կարողությունները՝ հոգալով տպավորությունների,

անձնական զարգացման մարդու կարևորագույն կարիքը, ինչը հանգեցնում է մարդու մասնագիտական աճին:

Հոգվածում հիմնավորվում է այն միտքը, որ կրթության ոչ ֆորմալ և ինֆորմալ մոդելները հասանելի են բոլոր տարիքի մարդկանց, անհատի սոցիալականացման կարևոր մասն են, օգնում են նրան տիրապետել նոր սոցիալական դերերին, նպաստում են հոգևոր զարգացմանը:

Ուսումնասիրության ընթացքում բացահայտվել են մեծահասակների կրթության տարբեր ձևերի նկատմամբ հետաքրքրությունն ու նախասիրությունները: Հոգվածի հեղինակներն անդրադառնում են Հայաստանում ոչ ֆորմալ և ինֆորմալ կրթության արդյունքների գնահատման, ճանաչման և հավաստագրման (հավատարմագրման) խնդիրներին: Ստացված արդյունքները ցույց են տալիս, որ մեծահասակների կրթության տարբեր ձևերի նկատմամբ հետաքրքրությունն աճում է ինչպես գիտության, այնպես էլ պրակտիկ մասնագետների կողմից, հատկապես տեղեկատվական հասարակության դարաշրջանում: Ճանաչված արդյունքները կարող են բավարար պայման լինել աշխատաշուկա մտնելու, իրագործելու համար որոշակի աշխատանք կամ զբաղմունք ապահովել:

Բանալի բառեր՝ ֆորմալ, ոչ ֆորմալ կրթություն, ինֆորմալ կրթություն, շարունակական կրթություն, հմտություններ, աշխատաշուկա, գնահատում:

ABSTRACT

STATUS AND PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF NON-FORMAL AND INFORMAL EDUCATION IN THE REPUBLIC OF ARMENIA

MARIAM ISPIRYAN, MARIA VARDANYAN

The article reveals trends in organizing educational process on the principles of formal, non-formal and informal models. Nowadays non-formal and informal education is becoming relevant. Unlike formal education, these forms are free from strict rules and regulations, can satisfy educational needs of citizens to a greater extent, regardless of their age, gender, educational level. They also expand professional competences, realizing the most important human need for impressions, for personal development,

which leads to professional growth of a person. The article substantiates the idea that non-formal and informal models of education are available to people of all ages, are important part of socialization of a person, help master new social roles, contribute to spiritual development.

During the study, interest and preferences in various forms of adult education were revealed. The article touches upon the issues of evaluation, recognition and certification (accreditation) of the results of non-formal and informal education in Armenia. The obtained results show that interest in various forms of adult education is growing both from science and from practitioners, especially in the era of information society. Recognized results may be a sufficient condition to enter the labor market, realize a particular job or occupation.

Key words: formal, non-formal, informal education, continuous education, competencies, labor market. evaluation.

Հոդվածը ստացվել է ' 06.04.2022

Հոդվածը ուղարկվել է գրախոսման' 03.05.2022:

Հոդվածը երաշխավորվել է հրատարակման' 14.06.2022:

**ԱՄՈՒՍԻՆՆԵՐԻ ՀԱՄԱՏԵՂԵԼԻՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ՍՈՑԻԱԼ-ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ
ՀԱՐՄԱՐՈՒՄԸ ԵՐԻՏԱՍԱՐԴ ՀԱՅ ԸՆՏԱՆԻՔՈՒՄ**

ՄԵՐԻ ԱԼԵՔՍԱՆՅԱՆ,

*Խ.Արովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան, ՀՀ,
Երևան,*

Էլ. հասցե՝ maryalecsanyan90@gmail.com

DOI: 10.24234/scientific.v1i43.3

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում քննարկվում է երիտասարդ հայ ընտանիքներում ամուսինների համատեղելիության, սոցիալ-հոգեբանական հարմարման հարցը, ինչը, մի կողմից, հենվում է դրական զգացմունքների, հուզականության, մյուս կողմից, տարբեր պահանջմունքների (սեռային, նյութական, հոգևոր), այդ թվում և հետաքրքրությունների, կարծիքների, հայացքների համաձայնեցման, ընտանիքում ամրագրված արժեքային համակարգի վրա: Ներկայացված են նաև զույգերի հոգեբանական համատեղելիության կողմերը: Նշված կողմերի քննարկմամբ բացահայտվում է հայ ընտանիքներում արժեքների համատեղելիության, դրանց համապատասխանության գերակայությունը, ինչն ապահովում է երիտասարդ ամուսինների փոխըմբռնումն ու համակեցությունը: Իրականացրած հետազոտության արդյունքում բացահայտվել է հայ ընտանիքներում համատեղ կյանքի գերակա ոլորտներից մեկը, այն է՝ երիտասարդ ամուսինների արժեքային համակարգի համապատասխանությունը, ինչը ներկայացրել ենք հիերարխիկ համակարգի տեսքով: Մշակված է նաև երիտասարդ հայ ընտանիքներում ամուսինների սոցիալ-հոգեբանական հարմարման առանձնահատկությունների դասակարգման մոդելը: Այստեղից էլ, խնդրի շուրջ կատարված վերլուծություններն ու ուսումնասիրությունները պայմանավորում են հոդվածի նորույթը:

Բանալի բառեր՝ երիտասարդ հայ ընտանիք, ամուսիններ, համատեղելիություն, ներդաշնակություն, սոցիալ-հոգեբանական հարմարում,

ընտանեկան արժեքներ:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Կյանքի տարբեր փուլերում, մարդն, իր կամքից անկախ, հարմարվում է այլոց հետաքրքրություններին, ցանկություններին, պահանջմունքներին, այլ կերպ ասած՝ շրջակա միջավայրի փոփոխվող պայմաններին, միաժամանակ պահպանելով սեփական արժեքային համակարգը և աշխարհայացքը (Анцупов А., 2005):

Նշվածը վերաբերում է նաև ամուսնական կամ ընտանեկան հարմարմանը: Ամուսինների սոցիալ-հոգեբանական հարմարումը ենթադրում է ընտելացում միմյանց և ընտանիքում ստեղծված իրադրությանը: Եթե դիտարկենք երիտասարդ հայ ընտանիքում ամուսինների հարմարման գործընթացը սոցիալ-հոգեբանական տեսանկյունից, ապա առաջին հերթին, այն նրանց դրական զգացմունքների՝ սիրո, հարգանքի, գրավչության, համակրանքի, նվիրվածության և տարբեր պահանջմունքների՝ սեռական, նյութական, հոգևոր, ինչպես նաև նրանց հետաքրքրությունների, գաղափարների, դիրքորոշումների, կարծիքների ու հայացքների համաձայնեցումն է (Նալչաջյան Ա., 2004):

Սակայն միշտ չէ, որ երիտասարդ ամուսինների սոցիալ-հոգեբանական հարմարումը հաջողությամբ է իրականացվում: Այս դեպքում ընտանիքում ի հայտ է գալիս հարմարմանը հակադիր երևույթ՝ ապահարմարումը, որը նպաստում է՝ խնդրահարույց, ներոտիկ, ապասոցիալական, անբարենպաստ, բախումնային ընտանիքների ձևավորմանը: Ուստի, երիտասարդ հայ ընտանիքում ամուսինների սոցիալ-հոգեբանական հարմարման արդյունավետության գրավականն է հանդիսանում նրանց հոգեբանական համատեղելիությունը:

Երիտասարդ ամուսինների հոգեբանական համատեղելիության հարցում շատ կարևոր է նրանց այս կամ այն չափով նման և տարբեր լինելը: Հարց է ծագում. ամուսնի ընտանիք կազմելու համար ցանկալի է զույգերի տարբերությունը, թե՞ նմանությունը: Այս հարցին սպառիչ պատասխան գտնել գրեթե հնարավոր չէ, քանզի մարդիկ, ի սկզբանե, տարբեր են՝ օժտված բնածին և ձեռքբերված ինքնատիպ հատկանիշներով և հատկություններով: Բնածին հատկանիշներն ու հատկությունները պետք է ընդունել, քանի որ դրանք մնում են անփոփոխ, իսկ ահա ձեռքբերված հատկանիշներն ու հատկությունները, կարող են փոփոխության

ենթարկվել հենց հարմարման ընթացքում:

Մեր կողմից իրականացված հետազոտության արդյունքում հանգեցինք այն համոզմանը, որ ամուր ընտանիքի կառուցման կարևոր նախապայմանը երիտասարդ ամուսինների հոգեբանական համատեղելիությունն է, որն ընդգրկում է մի շարք ոլորտներ:

Հոգեֆիզիոլոգիական, ինչը մարմնական և խառնվածքների համատեղելիությունն է: Այս առումով միմյանց լրացնում են սանգվինիկ-մելանխոլիկ և խոլերիկ-ֆլեգմատիկ խառնվածքով զույգերը:

Սեռական համատեղելիություն, ինչը ենթադրում է տղամարդու և կնոջ սեռական պահանջումների և հարաբերություններում հուզականության համընկնումը:

Իմացական համատեղելիությունն իմացական մակարդակների համընկնումն է:

Բնավորությունների համատեղելիություն, երբ ամուսինները չեն ձգտում փոխել միմյանց բնավորության որևէ կողմը, քանի որ դրանք բավականին խորքային են և անձնային: Փոխարենը փորձում են պարզապես հարմարվել կամ ընտելանալ դրանց:

Վերոնշյալ ոլորտները բացարձակ չեն, քանի որ գոյություն ունեն նաև երիտասարդ զույգեր, որոնք համատեղելի են դառնում բարձր ինքնագիտակցության, անձնային աճի և հասունության, մասնագիտական գործիմացության, բարոյական արժեհամակարգի, հաղորդակցման մշակույթի, ապրումակցման և հանդուրժողականության շնորհիվ: Ակնհայտ է, որ ընտանիք կազմելը դեռ բավական չէ նրա հարատևման համար, այն պահանջում է մշտական և փոխադարձ ուշադրություն՝ հիմնված սիրո և հարգանքի վրա:

Մեր ուսումնասիրությունները փաստում են, որ երիտասարդ հայ ընտանիքում ամուսինների սոցիալ-հոգեբանական հարմարման առաջնային և հենքային ոլորտը սեռական համատեղելիությունն է: Այն բավական բարդ երևույթ է, որը կախված է բազմաթիվ պայմաններից:

Սեռական համատեղելիության կամ անհամատեղելիության պատճառները բազմազան են՝ սոցիալական, հոգեբանական, կենսաբանական և այլն: Նշված

հիմնախնդրի վերաբերյալ հետազոտություններում (Брутянский Д. & Кришталъ В., 2003) առաջադրվում է հետևյալ դասակարգումը.

Սոցիալ-հոգեբանական անհամատեղելիություն:

Անհամատեղելիության այս ձևի հիմքում ընկած է ամուսինների միջանձնային հարաբերությունների խաթարումը, ինչն էլ արդյունք է փոխադարձ սիրո և հարգանքի բացակայության, միմյանց հետաքրքրությունների անհամապատասխանության: Որոշ դեպքերում այդ անհամատեղելիությունն առաջանում է ընտանիքի սոցիալ-տնտեսական ոչ նպաստավոր վիճակից, ինչն էլ հանգեցնում է սեռական աններդաշնակության:

Սեռավարքային անհամատեղելիություն:

Հատկանշական է, որ եթե ամուսնական զույգն ապրում է ամուսիններից որևէ մեկի ծնողական ընտանիքում, ապա անխուսափելի են դառնում խնդրահարույց իրավիճակները, բաց և փակ բախումները, ինչի հետևանքով կարող է առաջանալ սեռավարքային անհամատեղելիություն: Նորապսակների սեռավարքային համատեղելիության վրա ազդում են նաև ամուսիններից յուրաքանչյուրի բնավորության գերակա գծերը, ինչպես նաև, նրանցից որևէ մեկի (կամ երկուսի) մոտ առկա տագնապային, ինքնամփոփ վիճակը, կասկածամտությունը:

Սեռական աններդաշնակություն:

Սեռական աններդաշնակությունը կարող է առաջանալ ամուսինների ոչ պատշաճ մաքրակենցաղությունից, թույլատրելիության շրջանակի անհամապատասխանությունից, ոչ հարմարավետ պայմաններից, սեռական խանգարման, ինչպես նաև սեռական հարաբերությունների մասին ոչ պատշաճ գիտելիքի առկայությունից (Пайнз Д., 1997):

Նշված սեռական աններդաշնակությունները, սակայն, կարող են կարգավորվել համալիր եղանակով, որտեղ գերակա դեր ունի հոգեթերապիան: Այս գործընթացում պետք է ներգրավվեն ամուսիններից յուրաքանչյուրը, քանզի առաջնային խնդիրը նրանց միջանձնային հարաբերությունների վերականգնումն է:

ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Ամուսինների սոցիալ-հոգեբանական համատեղելիությունը որոշվում և չափվում է նաև հայ ընտանիքում ամրագրված արժեքային համակարգով: Հայտնի է, որ նոր

արժեքների ներառումը, որը հանգեցնում է արժեհամակարգի փոփոխության, ընթանում է զույգերի պատկերացումների, դիրքորոշումների, նպատակների, դրանց տարբերությամբ պայմանավորված, վարքային հակասությունների դրսևորման դաշտում, ինչով և ի հայտ է գալիս երիտասարդ ամուսինների անհամատեղելիությունը (Еникеев М., 2010):

Ուստի, ընտանեկան կյանքում, առավել կարևորվում են ամուսինների արժեքների համատեղելիությունը, որով արտահայտվում է նրանց ընդհանրությունը և համագործակցությունը: Որքան ամբողջական է և լիարժեք ընտանեկան հարաբերություններում ամուսինների արժեքների համապատասխանությունը, այնքան մեծանում են նրանց համատեղ գործունեության, խաղաղ համակեցության, կայունության և ամրության հնարավորությունները (Արզումանյան Ա., Մկրտչյան Ս. & Սարգսյան Վ., 2002):

Իրականացված ուսումնասիրությունների արդյունքում հաջողվել է բացահայտել ընտանեկան կյանքի այն ոլորտները, որտեղ գերակա է երիտասարդ ամուսինների արժեքային համակարգի համապատասխանությունը:

Ներկայացնենք ընտանեկան արժեքների հիերարխիկ համակարգի համեմատական վերլուծությունը՝ համատեղ կյանքի տարբեր տևողությամբ հետազոտված 100 հայ ընտանիքներում: Նշենք, որ հայ ընտանիքներում, ընտանեկան արժեքների հիերարխիկ համակարգի կառուցվածքային բաղադրիչներն են կազմում ընտանեկան այն գործառույթները, որոնք արժևորվում են ամուսիններից յուրաքանչյուրի կողմից՝ նվազ կարևորից դեպի առավել կարևորը դասակարգմամբ:

Համաձայն մեր տվյալների, ընտանեկան արժեքների բուրգը գլխավորում է հուզական գործառույթը, քանի որ մասնավորապես հայ ընտանիքներում ամուսինների երջանկությունն ուղղակիորեն կախված է հուզական ամուր կապերի և բարոյա-հոգեբանական բարենպաստ մթնոլորտի ձևավորումից:

Արժեքային բուրգի երկրորդ տեղում երիտասարդ հայ ընտանիքներում դիտարկվում է անձնային նույնականացումը, որը ենթադրում է հետաքրքրությունների, ցանկությունների և նպատակների համապատասխանություն:

Արժեքային բուրգի երրորդ տեղում է ամուսինների սոցիալական ակտիվությունը, որը ներառում է անձի հասարակական, կրթական, մասնագիտական, քաղաքական, կրոնական, մշակութային ուղղվածությունը, իմացական արժանիքները, գործնական կարողություններն ու կիրառական հմտությունները:

Հայ ընտանիքում երիտասարդ ամուսինների արժեքային բուրգի չորրորդ՝ վերջին տեղում են արտաքին գրավչությունը, մաքրակենցաղությունը, ինտիմ/սեռական հարաբերությունները: Վերջինիս արժևորման ցածր մակարդակը պայմանավորված է նրանով, որ ամուսնացած երիտասարդ կանայք և տղամարդիկ սեռական ներդաշնակությունը գրեթե չեն համարում ընտանեկան երջանկության, համատեղելիության և սոցիալ-հոգեբանական հարմարման նախապայման, ինչն ազգային հոգեբանության և հայերին բնորոշ կարծրատիպերի դրսևորման արդյունք է:

Մեր ուսումնասիրությունների ամբողջականությունն ապահովելու նպատակով իրականացրել ենք նաև, տղամարդկանց և կանանց ընտանեկան արժեքների հիերարխիկ բուրգի համեմատական վերլուծություն: Պարզել ենք, որ ընտանեկան արժեքների սանդղակում, սոցիալական ակտիվության, արտաքին գրավչության և տնտեսակենցաղային ոլորտներն առավել կարևորվում են կանանց քան տղամարդկանց կողմից, իսկ ինտիմ/սեռական հարաբերությունների ոլորտում կանանց կողմից գրանցված միավորները զգալիորեն զիջում են տղամարդկանց կողմից արձանագրված ցուցանիշները:

Հայ ազգի արական և իգական սեռի ներկայացուցիչների շրջանում ընտանեկան արժեքների տարբերակումը հնարավորություն ընձեռեց նաև տոկոսային հարաբերակցությամբ ներկայացնել երիտասարդ ընտանիքներում ամուսինների անհամատեղելիության ցուցանիշները: Այսպես, ինտիմ-սեռական հարաբերությունների ոլորտում արժեքային անհամատեղելիություն է արձանագրվել 21,11% ամուսինների մոտ, իսկ ահա անձնային նույնականացման ոլորտում անհամատեղելիության ցուցանիշը կազմել է 15,5% ընտանիքներում:

ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

Ելնելով ազգային առանձնահատկություններից, հայ ընտանիքում,

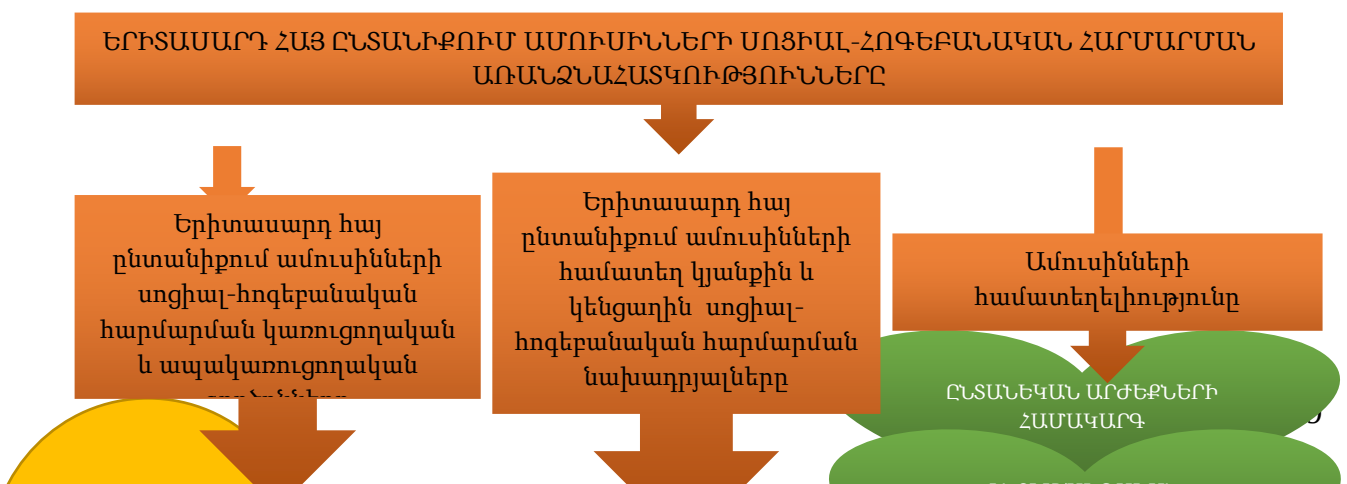
ամուսինների անհամատեղելիության համեմատաբար ցածր ցուցանիշ է արձանագրվում տնտեսակենցաղային ոլորտում, ուստի մեր ուսումնասիրությունների արդյունքում ևս, այդ ցուցանիշը, համեմատ մյուսների, ցածր էր՝ 13,00%: Գծապատկերի տեսքով ներկայացնենք ամուսինների համատեղելիության և սոցիալ-հոգեբանական հարմարման բաղադրիչները երիտասարդ հայ ընտանիքում /Գծապատկեր 1/:

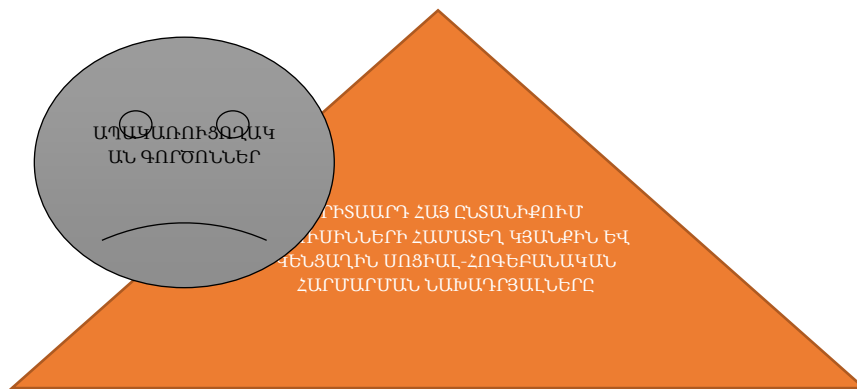


Գծապատկեր 1.

Ամուսինների համատեղելիության և սոցիալ-հոգեբանական հարմարման բաղադրիչները երիտասարդ հայ ընտանիքում

Ելնելով խնդրի շուրջ մեր կողմից կատարված վերլուծություններից ու ուսումնասիրություններից՝ մշակել ենք երիտասարդ հայ ընտանիքում ամուսինների սոցիալ-հոգեբանական հարմարման առանձնահատկությունների դասակարգման մոդելը՝ ըստ գերակայության, որն ունի հետևյալ կառուցվածքը. /Մոդել 1/





Մոդել 1. Երիտասարդ հայ ընտանիքում ամուսինների սոցիալ-հոգեբանական հարմարման առանձնահատկությունների դասակարգումը.

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Այսպիսով, երիտասարդ հայ ընտանիքում ամուսինների համատեղելիությունն ու սոցիալ-հոգեբանական հարմարման արդյունավետությունը պայմանավորված է սոցիալ-դերային այն հիմքով, որով անձը մտնում է ընտանեկան բազմաշերտ հարաբերությունների դաշտ, իսկ ընտանեկան արժեքների համատեղելիությունն ու համապատասխանությունն ամուսինների փոխըմբռնման, համագործակցության և համակեցության կանոնների պահպանման արդյունք է:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

- Արզումանյան Ա., Մկրտչյան Ա., Սարգսյան Վ.,. (2002). *Կիրառական հոգեբանության պրակտիկում*, Երևան: Զանգակ-97.
- Նալչաջյան Ա.Ա. (2004). *Սոցիալական հոգեբանություն*. Երևան: Զանգակ-97.
- Анцупов, А. Я. (2005). Системная концепция конфликтов. *Мир Психологии.*, 2(42), 24–34.
- Брутянский Д.Л., Кришталь В.В. (2003). *Психология и психотерапия семейных конфликтов. Хрестоматия. Самара: Москва: Бахрах.*
- Еникеев М. И. (2010). *Общая и социальная психология*. Москва: Норма.
- Пайнз Д. (1997). *Бессознательное использование своего тела женщиной*. Санкт Петербург: Восточно-Европейский институт.

REFERENCE LIST

- Arzumanyan S., Mkrtchyan S., Sargsyan V.** (2002). *Praktika prikladnoj psihologii (The practice of applied psychology)*. Erevan: Zangak-97.
- Nalchadzhyan A.A.** (2004). *Social'naya psihologiya (Social Psychology)*. Erevan: Zangak-97.
- Ancupov, A. YA.** (2005). *Sistemnaya koncepciya konfliktov. (System concept of conflicts)*. *Mir Psihologii.*, 2(42), 24–34.
- Brutyanskij D.L., Krishtal' V.V.** (2003). *Psihologiya i psihoterapiya semejnyh konfliktov. (Psychology and psychotherapy of family conflicts)*. Hrestomatiya Samara. Moskva: Bahrah.
- Enikeev M. I.** (2010). *Obshchaya i social'naya psihologiya. (General and social psychology)*. Moskva: Norma.
- Pajnz D.** (1997). *Bessoznatel'noe ispol'zovanie svoego tela zhenshchinoj. (The unconscious use of own body by a woman.)*. Sankt Peterburg: Vostochno-Evropejskij institut.

РЕЗЮМЕ

СОВМЕСТИМОСТЬ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СУПРУГОВ В МОЛОДОЙ АРМЯНСКОЙ СЕМЬЕ МЕРИ АЛЕКСАНИАН

В статье рассматривается вопрос совместимости супругов и социально-психологическая адаптация в молодых армянских семьях, которая, с одной стороны, опирается на положительные чувства, эмоциональность, с другой стороны, на согласование различных требований (сексуальных, материальных, духовных), включая интересы, мнения, взгляды, на сложившуюся в семье систему ценностей. Также представлены аспекты психологической совместимости пар. Обсуждение указанных аспектов выявляет главенство совместимости ценностей и их соответствия в армянских семьях, что обеспечивает взаимопонимание и

существование молодых супругов. В результате проведенного исследования было выявлено одно из основных направлений совместной жизни в армянских семьях, то есть соответствие системы ценностей молодых супругов, которую мы представили в виде иерархической системы. Также разработана классификационная модель особенностей социально-психологической адаптации супругов в молодых армянских семьях. Следовательно, проведенные анализы и исследования по данному вопросу определяют новизну статьи.

Ключевые слова: молодая армянская семья, супруги, совместимость, гармония, социально-психологическая адаптация, семейные ценности.

ABSTRACT

SPOUSES' COMPATIBILITY AND SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION IN A YOUNG ARMENIAN FAMILY

MERI ALEXANYAN

The article discusses the issue of spouse compatibility and social-psychological adjustment in young Armenian families, which, on the one hand, relies on positive feelings, emotionality, on the other hand, on the agreement of various demands (sexual, material, spiritual), including interests, opinions, views, on the value system established in the family. Aspects of psychological compatibility of couples are also presented. The discussion of the mentioned aspects reveals the supremacy of the compatibility of values and their conformity in Armenian families, which ensures the mutual understanding and coexistence of young spouses. As a result of the conducted research, one of the main areas of joint life in Armenian families was revealed, that is the conformity of the value system of young spouses, which we presented in the form of a hierarchical system. The classification model of socio-psychological adjustment features of spouses in young Armenian families has also been developed. Hence, the analyzes and studies done on the issue determine the novelty of the article.

Key words: *young Armenian family, spouses, compatibility, harmony, social-psychological adaptation, family values.*

Հոդվածը ստացվել է ' 11.04.2022 :

Հոդվածը ուղարկվել է գրախոսման՝ 04.05.2022:

Հոդվածը երաշխավորվել է հրատարակման՝ 14. 06. 2022:

**ԵՐԻՏԱՍԱՐԴՆԵՐԻ ԱՆՀԱՏԱԿԱՆ ԱԶԱՏՈՒԹՅՈՒՆՆ ԻՐԱՎԱԿԱՆ
ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ԿԱՐԳԵՐՈՒՄ**

ՍԵՐԳԵՅ ԲՈՒՏԻՎԵՑ,

*Ուկրաինայի ընտանիքի և երիտասարդության քաղաքականության պետական
ինստիտուտ, Ուկրաինա, 01001, Կիև, Լեսյանադենա փողոց, 17,*

Էլ. հասցե՝ botivetssergij@i.ua

ՎԼԱԴԻՄԻՐ ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ,

*Խ.Արմյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան, ՀՀ,
Երևան,*

Էլ. հասցե՝ vladimir.s.karapetyan@gmail.com

DOI: 10.24234/scientific.v1i43.5

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում բացահայտվում են իրավական մշակույթի կատեգորիաները՝ որպես անհատի ազատության ոլորտ, որը թույլ է տալիս սոցիալապես ընդունելի ձևով երիտասարդին գիտակցել սեփական նախասիրությունները, տաղանդները և հետաքրքրությունները: Քաղաքացիների յուրաքանչյուր նոր սերնդի առջև բարձրացվել է այն հարցը, թե ինչպես են նախորդների իրավական ձեռքբերումները համապատասխանում կյանքի ինքնիրացման իրողություններին և սոցիալական ինքնազարգացման հավաքական իմաստի իրականացման հեռանկարներին: Իրավական մշակույթի հիմնախնդիրների վերաբերյալ աշխատանքների վերլուծությունը հանգեցնում է թե՛ բուն խնդրի, թե՛ դրա գիտական լուծման մեթոդաբանական մոտեցումների արդիականության և բազմաչափության գիտակցման: Ժամանակակից երիտասարդության իրավական մշակույթի ձևավորումն ընդգրկված է իրավական մշակույթի, մասնավորապես՝ տղամարդու և երիտասարդների իրավագիտակցության, իրավական կրթության, վերապատրաստման և իրավական կրթության հարցերում մանկավարժական, հոգեբանական, փիլիսոփայական, սոցիոլոգիական, իրավական, քաղաքական,

տնտեսական գիտություններում, մշակութաբանություն, պետական կառավարում և սոցիալական հաղորդակցություն: Իրավական գիտակցությունը որպես մարդու գիտակցության չափումներից մեկը, դրսևորվում է նրա անհատական ձևավորման գործընթացում, որը աշխարհայացքային և մեթոդաբանական իմաստով դիտարկվում են Ն. Ա. Բերդյակի, Գ. Հեգելի, Է. Դյուրկհեյմի, Ռ. Իերինգ, Ի. Կանտի և ուրիշների կողմից:

Հետազոտության նպատակն է բացահայտել ժամանակակից երիտասարդության իրավական մշակույթի ձևավորման հումանիստական բնույթը՝ ներկայացնելով սոցիալական ինքնաշարժի մարմնավորումը՝ հիմնվորելով իրականության ճանաչման և փոխակերպման մեթոդների ընդհանուր գիտական կառուցվածքը և տիպաբանությունը դրանց զարգացման հարաբերություններում: Իրավական մշակույթի ձևավորման հիմնական մեթոդաբանությունը՝ որպես երևույթ և գործընթաց, սահմանվում է զարգացման գաղափարով, հիմնված ժամանակակից երիտասարդության սուբյեկտիվ ներթափանցման վրա՝ սեփական կանխատեսումների սոցիալական արտացոլման չափումներում:

Բանալի բառեր՝ սոցիալապես ընդունելի ձև, իրավական ձեռքբերումներ, բազմամասնագիտական խնդիրներ, իրավագիտակցություն, սոցիալական զարգացում, երիտասարդության ներդրում:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Անհատական ազատության ոլորտը հնարավորություն է տալիս երիտասարդին սոցիալապես ընդունելի ձևով գիտակցել սեփական նախասիրությունները, տաղանդները և հետաքրքրությունները: Միաժամանակ, երիտասարդի կողմից հասարակության իրավական մշակույթին տիրապետելու համատեքստում ձևավորվում է քաղաքացու կարգապահությունն ու պատասխանատվությունը, ինչը թույլ է տալիս իրացնել այդ ազատությունը: Սոցիալական գործընթացների կարգավորման արդյունավետությունը որոշվում է յուրաքանչյուր սոցիալական սուբյեկտի իրավական մշակույթի զարգացման մակարդակով, որը գոյություն ունի միայն նրա սոցիալապես պատասխանատու քաղաքացիների փոխազդեցության մեջ, որոնց մուտքն իրավական տարածք հնարավոր է սերնդից սերունդ միայն այս մշակույթի փոխանցման և զարգացման

միջոցով: Այս սոցիալական կայունությունը որոշում է քաղաքացիների յուրաքանչյուր նոր սերնդի առջև այն հարցը, թե որքանով են նախորդների իրավական ձեռքբերումները համապատասխանում կյանքի ինքնաիրացման իրողություններին և սոցիալական ինքնազարգացման հավաքական իմաստի իրականացման հեռանկարներին: Ընդհանուր իրավական կայունության ընդհանրացման անհրաժեշտությունը, հայեցակարգային թեզաուրուսի առկա մեկնաբանությունների կատեգորիկ անորոշությունը որոշում է խնդրի գիտական ըմբռնման հրատապ սոցիալական անհրաժեշտությունը, որը համապատասխանում է ժամանակակից իրողություններին:

Տնտեսական, քաղաքական, սոցիալական և մշակութային ոլորտներում փոփոխությունների դինամիկան որոշվում է քաղաքացիների սոցիալական գործունեությամբ, ովքեր ի վիճակի են իրականացնել իրենց իրավունքները և պաշտպանել դրանք օրենքով նախատեսված ձևերով՝ հարգելով այլոց իրավունքները և օրինական շահերը: Կոնկրետ անձի մեջ իրավագիտակցության մարմնավորման այս գաղափարը հաճախ փոխկապակցված է անհատի կողմից իրավական մշակույթի իրականացման սոցիալական պատկերի հետ, որը երիտասարդների կողմից միմյանց հետևելու չափանիշ է: Իրավաբանական մշակույթի բացակայությունն արտահայտվում է իրավունքի անհատականացման մեջ, որը հաճախ սահմանում է այդպիսի անձին որպես իրավական, խրախուսող, արտացոլվում է իրավաբանական անձի էության և նրա հիմնական հատկանիշների վերաբերյալ հասարակության վերափոխման հետ ունեցած հարաբերություններում: Երիտասարդության իրավական մշակույթի ձևավորման խնդրի գիտական լուծումը ժամանակակից սոցիալական պրակտիկայի պահանջն է, որը պայմանավորված է երիտասարդ սերունդների համար անբարենպաստ սոցիալ-քաղաքական և տնտեսական վերափոխումների հետևանքներով, որոնք նվազեցնում են հասարակության մշակութային, կրթական, հոգևոր ներուժը և որակը: Հասարակությանը ցուցադրվող վերափոխումների մասի հակառակ կողմը սոցիալական և միջանձնային հարաբերությունների քրեականացումն է, որի մեջ մտնելը հնարավոր է միայն նոր պայմաններում, ինչը երիտասարդներին թողնում է միայն այս անփոփոխ ընտրության առաջ: Այս առումով հատկապես կարևոր է

երիտասարդության իրավական մշակույթի՝ որպես ժամանակակից սոցիալ-մշակութային իրականության ինքնուրույն երևույթի, դինամիկայի մակարդակի և առանձնահատկությունների գիտակցումը:

Իրավական մշակույթը որպես հասարակության նորմատիվ մշակույթի ածանցյալ հասկանալի բնութագրվում է հարաբերական անկախությամբ, դրան կարելի է դիտարկել որպես իրավական վարկած, որը, սակայն, չունի բավականաչափ հիմնավորված ապացույցներ: Այն ներառում է նաև բազմաթիվ ժամանակակից իրավաբանների պնդումը, որ իրավական մշակույթը զարգանում է օրենքների համաձայն, որոնք որոշակիորեն տարբերվում են ընդհանուր հասարակության զարգացման օրենքներից և ունի իր գործունեության և զարգացման տրամաբանությունը և մարմնավորումը: Իրավական մշակույթի ձևավորման օրենքների տարանջատումը սոցիալական զարգացման օրենքներից անհասկանալի է դարձնում իրավական մշակույթի սուբյեկտիվության հարցը, ինչպես նաև մարդու և, մասնավորապես, երիտասարդների տեղը ոչ սոցիալական կամ արտամշակութային մշակույթի զարգացման տիրույթում: Արդյո՞ք սա նշանակում է, թե իրավական մշակույթի գործունեությունը և զարգացումը պայմանավորող կարևորագույն գործոններն ինքնաբավ են և գտնվում են դրա ներսում: Հավանաբար դա է երիտասարդության իրավական մշակույթի ձևավորման և զարգացման աստիճանը պայմանավորող գլխավոր խնդիրը: Մասնավորապես, ժամանակակից իրավական և հարակից հետազոտություններն իրավացիորեն համարում են, որ իրավունքը՝ որպես մշակութային երևույթ, իրավական մշակույթի ինքնակազմակերպման մշակութային կազմակերպություն է, որն ունի այնպիսի հատկություններ, որոնցով տարբերվում է յուրաքանչյուր հասարակության իրավական համակարգից: Հետևաբար, ցանկացած հասարակության մեջ մշակույթը բնութագրվում է փոփոխականությամբ, տարբերվում է մեկ այլ հասարակության մշակույթից: Միևնույն ժամանակ, ազգի, ռասայի, դասի, համայնքի, հասարակության իրավական մշակույթն արտացոլվում է այս կամ այն համայնքներին պատկանող անհատի իրավական մշակույթում, քանի որ երիտասարդներն առաջին հերթին կողմնորոշվում են այդ համայնքներում իրենց սեփական պատկանելության ընկալումներով: Միևնույն ժամանակ,

երիտասարդությունը՝ որպես իրավական մշակույթի սուբյեկտ, իր անձնական համատեքստի տեսանկյունով բավարար չափով ուսումնասիրված չէ նաև երիտասարդների իրավական ինքնաիրացման, իրավական ակտերի և իրավական ուղեցույցների միջոցով սոցիալական և իրավական ինքնաիրացման, երիտասարդների իրավական մշակույթին վերաբերող խնդիրները:

ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Ժամանակակից մասնագիտական գրականության մեջ իրավական մշակույթի սահմանումներից առավել հաճախ դիտարկում են իրավագիտակցության քաղաքակրթական և մշակութաբանական հիմքերը՝ միտված խճանկարի զարգացմանը, ընդունված գիտակարգին (Петражицкий, Л. И., 2011), մշակույթի անհամակարգ տեսակին՝ կազմված տարասեռ, անհամապատասխան, աններդաշնակ բեկորներից (Иеринг, Р., 1912), որոնք բնութագրում են դրանք (հետխորհրդային մշակույթի ընդհանուր խճանկարային բնույթը ներառում է խեղաթյուրված իրավագիտակցության տեղական դրվագներ, ոչ իրավական կողմնորոշումներ և դրդապատճառներ՝ որպես երիտասարդության իրավական մշակույթի որոշիչ հատկանիշներ): Կարևոր բնութագիր է օրինական վարքագծի արժեզրկումը՝ որպես համընդհանուր մոդել, սոցիալական հրաժարականի աճը դեպի համատարած անօրինական վարքագիծ: Հավատքը սոցիալական ընդունելիության և նույնիսկ շեղումների բնականության նկատմամբ, արտահայտված ինքնոչնչացման և ինքնահաստատման միջև տարբերության կորստի նշանների նկատմամբ, ցույց է տալիս, որ ժամանակակից երիտասարդության իրավական մշակույթն ընդհանրապես ընտրովի չէ:

Ժամանակակից հետազոտությունների հիմնական մասը ցույց է տալիս, որ ուկրաինական հասարակությունում բարոյականության լիակատար ոչնչացում չի եղել, և երիտասարդներն իրենց առօրյա կյանքում, չնայած միկրոսոցիալական անբարենպաստ հանգամանքներին, հիմնականում առաջնորդվում են բարոյական և իրավական արժեքներով (Головченко, В. В., 2012, Домина, О. С., 2007), որոնք ինքնաբուխ սովորել են մեծերից: Ի տարբերություն այլ երկրների հետազոտությունների, որտեղ այս երևույթի առկայությունը չի արձանագրվել, տեղական հետազոտողներն իրավաբանական անձի սահմանումը դիտարկել են

որպես ուկրաինական պետության նոր մշակութային և իրավական երևույթ, քաղաքական համակարգի ժողովրդավարացման և իրավական հաստատման առարկա: Պետության և անհատի հարաբերությունների հիմքերը, իրավական մշակույթի (Попадинеч, Г., 2014) հիմնախնդիրների վերաբերյալ հայրենական և օտարերկրյա գիտնականների աշխատանքի վերլուծությունը ցույց է տալիս թե՛ խնդրի բուն և թե՛ դրա գիտական լուծման մեթոդաբանական մոտեցումների արդիականությունն ու բազմաչափությունը (Проць, О. Е., 2011): Առաջին հերթին, հետազոտական ջանքերի մոտիվացիոն սպեկտրի կիրառելիությունը՝ հիմնված սոցիալական պրակտիկայի հակասական պահանջների, խնդրի կիրառական չափումների վրա, որոնք չեն սպառում և չեն կարող այն ամբողջությամբ ծածկել, բացահայտված հակասությունների և շարժիչ ուժերի միասնության մեջ (Рабинович, П. М., 2016): Հարկ է նշել նաև խնդրի բովանդակության և էության, դրա թեզաուրուսի սահմանված տերմինաբանական, հայեցակարգային և կատեգորիկ ուրվագծման բացակայությունը: Համեմատաբար նոր է իրավական մշակույթի ըմբռնման մեջ ֆունկցիոնալ ասպեկտի առաջացումը, որը ներառում է դրա դրսևորման արտաքին ձևերի փոխազդեցությունն իրավունքի սուբյեկտների ներքին, որպես օրգանական, որակների հետ (Головченко, В. В., 1993): Օրենքի, դրա նպատակին համարժեք նորմերի և սկզբունքների համակարգը, որն ապահովում է ինչպես առկա իրավական կարգը, այնպես էլ տարբեր հասարակական-քաղաքական և պետական ինստիտուտների գործունեությունը, որն այս առումով ներառում է իրավական մշակույթի համար անհրաժեշտ բոլոր արժեքները, հասարակությունը, այսինքն՝ դրա կիրառումը և օգտագործումը (Шавава, І. Я., 2015):

Այս մոտեցման ուսիլիտարիզմը ոչ միայն իրավական մշակույթին, այլև ընդհանրապես երիտասարդությանը, պետությանը և մասնավորապես երիտասարդության քաղաքակրթության (սոցիալականացման) ցուցիչին ընդհանրացված նշանակություն տալն է: Սոցիալական հարաբերությունների վիճակի նույնականացումը և ուղիների որոնումը ցուցիչներով համապատասխանում են իրավական մշակույթին, որպես սոցիալական կյանքի կատեգորիա, ցույց են տալիս կայուն հասարակական պահանջի առկայությունը, թե որակյալ

իրականացման համար ինչպես են անհատը և հասարակությունը սովորում և ձեռք բերում իրավական արժեքներ, ազատություններ, առաջնահերթություն տալով իրավական միջոցներով սոցիալ-տնտեսական և սոցիալ-մշակութային հակասությունների լուծմանը:

Ժամանակակից երիտասարդության իրավական մշակույթի ձևավորումը ներառում է իրավական մշակույթի, մասնավորապես, երիտասարդների իրավագիտակցության, իրավական կրթության (Сливка, С. С., 2008), վերապատրաստման և իրավական կրթության բազմապրոֆիլ խնդիրներ, որոնք առաջադրվել բազմաթիվ հետազոտություններում, հատկապես մշակութաբանության, հանրային կառավարման և սոցիալական հաղորդակցության ոլորտներում:

ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

Իրավական գիտակցությունը որպես մարդու գիտակցության չափումներից մեկը ձևավորվում է նրա անհատական ձևավորման գործընթացում: Աշխարհայացքի և մեթոդաբանական հիմքերի մեջ դիտարկվել են Бердяев Н.А. (1993,1994,1995), Гегель Г. (2008), Дюркгейм Э. (1990), Иеринг Р. (1912), Кант И. (1999, 2004, 2018), Новгородцев П. И. (1991), Петражицкий Л. И. (1900, 2011), Тард Г. (1998, 2016) և ուրիշների աշխատությունները:

Խնդրի մեթոդաբանական ակունքները, որոնք մենք ուսումնասիրում ենք, ծագում են այն ըմբռնումից, որ ցանկացած սոցիալական երևույթ իր բնույթով հոգեկան է, քանի որ դրանց գոյությունն անհնար է առանց մարդու, ով իր էությամբ հոգեկանի կրող է: Մեթոդաբանական այս մոտեցումն արտացոլում է ֆրանսիացի սոցիոլոգ Ժան-Գաբրիել Տարդի աշխատություններում առկա հայեցակարգի հիմնական թեզը: Այս ըմբռնմանը նպաստում է նաև նրա փոխաբերական համեմատությունը հասարակության ուղեղի հետ, որի բջիջն անհատական ուղեղն է, իսկ սոցիալական հարաբերությունները՝ անհատների փոխազդեցությունը: Այս փոխազդեցությունը ցանկությունների կամ գաղափարների շրջանառություն է, որոնք մարմնավորված են փորձի կամ իմիտացիայի, հակադրման, հարմարվողականության կամ գյուտի ձևերով:

Կիևի Սուրբ Վլադիմիրի Կայսերական համալսարանի իրավագիտության

Ֆակուլտետի շրջանավարտ, իրավունքի հոգեբանական տեսության հեղինակ Լև Յոսիպովիչ Պետրաժիցկին սահմանում է իրավունքը որպես իրական երևույթների հատուկ դաս՝ էթիկական փորձառություններ, որոնք ունեն ատրիբուտիվ-իրամայական դրսևորումներ: Զգացմունքների ազդեցության տակ գտնվող մարդը, ըստ Լ. Յ. Պետրաժիցկու, հակված է ունենալու արտաքին իշխանություն իրեն և այլ մարդկանց վերագրել տարբեր իրավունքներ և պարտականություններ՝ նրանց վրա նախագծելով իրենց ներքին համոզմունքները, թե ինչպես պետք է վարվել տվյալ իրավիճակում: «Նորմեր-օրենքների, իրավական ինստիտուտների և մարդկային վարքագծի դիադայի փոխազդեցությունը մարդկության կողմից վաղուց իրականացվել է անգիտակցաբար, սակայն սոցիոլոգիայի առաջացումը մարդկությանը թույլ տվեց գործել գիտակցված՝ վարելով հատուկ «օրենքի քաղաքականություն»: Այսպիսով, ըստ Լ.Յ. Պետրաժիցկիի, իրավունքի փիլիսոփայությունը բաժանված է երկու անկախ գիտությունների՝ իրավունքի տեսությունը որպես դրական գիտություն՝ առանց իդեալիզմի և մետաֆիզիկայի որևէ տարրերի, և իրավունքի քաղաքականությունը՝ որպես պրակտիկ դիսցիպլին, որը նախատեսված է իրավունքի գիտելիքը սոցիալական իդեալի հետ համատեղելու համար: Ասոցիացիայի և սոցիալական կազմակերպման ֆենոմենի գիտական ուսումնասիրության հոգեբանական մոտեցումը կիրառել է ամերիկյան սոցիոլոգիայի հիմնադիր Ֆրանկլին Գիդինսն իր «Սոցիոլոգիայի սկզբունքներ» աշխատության մեջ՝ հիմնավորելով «Գենդերային գիտակցություն» հասկացությունը: «Սեռի գիտակցություն» տերմինը հետազոտողը փոխառել է Ադամ Սմիթից (Смит А., 2018), ով, ինչպես Ա. Սմիթը, նշանակում է մարդու բնազդային գիտակցությունը, որը սոցիալական էակ է՝ պայմանավորված սեռի բնածին գիտակցությամբ: Ընտանիքի գիտակցությունը ժողովրդի զարգացման չափանիշ է: Անհատների վարքագծում այս չափանիշը տարբերվում է՝ ըստ դասակարգային և ռասայական հատկանիշների, ինչը կախված է նրանից, թե խմբի որ անդամների հետ է այն նույնականացվում: Սեռի գիտակցությամբ որոշվում է մարդկանց սոցիալական ցանկացած վարքագիծը, քանի որ գիտակցությունը մշտապես ազդում է նրանց վարքի բովանդակության վրա, ձևավորում է սոցիալական այնպիսի միտք, որն արտահայտվում է ցանկացած համայնքում և միշտ իր ծավալով ավելի մեծ է, քան ցանկացած անհատական

գիտակցություն: Հասարակական կարծիքն ու ավանդույթները, կոլեկտիվ վերաբերմունքն ու ցանկությունները, սոցիալական արժանիքներն ու արժեքները սոցիալական բանականության արդյունք են, ինչը համահունչ է հասարակական զարգացման մեջ կամային գործընթացների դերի ըմբռնմանը:

Հասարակության իրավական մշակույթի ձևավորման համար կարևոր նշանակություն ունի իրավունքի մշակութային և նորմատիվ հայեցակարգը՝ Թալքոթ Պարսոնսը (Parsons T., 2018), որով բացահայտվում է սովորութային իրավունքի հիմքերը և դրա առանձնահատկությունները: Ըստ Թ. Պարսոնսի իրավունքի հայեցակարգի՝ մշակույթը օրգանական ամբողջություն է, որի զարգացման ընթացքում ձևավորվում է կայուն հավասարակշռության նորմատիվ-իրավական համակարգ, որտեղ իրավունքը մշակույթի օբյեկտիվորեն բարդ երևույթ է, նույնական չլինելով պետության օրենսդրական գործունեության արդյունքներին: Իրավական մշակույթը կոնկրետ պատմական պայմաններում ապահովում է հասարակության նորմատիվային և կարգավորիչ կայունությունը, քանի որ այն մշակույթի անբաժանելի մասն է, որը մարմնավորված է իրավունքի իմացության և ըմբռնման մեջ՝ որպես օբյեկտիվ սոցիալ-մշակութային երևույթ: Այս հայեցակարգի հիման վրա ուկրաինական մշակույթն ամբողջությամբ արտացոլված է ուկրաինացիների իրավական մշակույթում, որը պետական օրենսդրության աղբյուր է:

Ուկրաինայում այս ոլորտում ժամանակակից հետազոտություններն իրականացրել են Վ.Վ. Գոլովչենկոն (Головченко В., 1993, 2005, 2012), Վ.Օ. Կոտյուկ (Котюк В., 2001), Ա.Ֆ. Կրիժանիվսկին (Крижанівський А., 2013, 2015), Պ.Մ. Ռաբինովիչը (Рабинович П., 2001, 2016), Ս.Ս. Սլիվկա (Сливка С., 2008) և ուրիշներ:

Ուկրաինայի և Եվրամիության միջև ասոցացման համաձայնագրի ստորագրման համատեքստում հասարակության իրավական մշակույթի ձևավորման հիմնախնդիրները և Ուկրաինայում իրավական նիհիլիզմի հաղթահարման հիմնական ուղղություններն ուսումնասիրել են Օ.Օ. Գանզենկոն (Ганзенко О., 2014), իրավական մշակույթի դերն օրենքի գերակայության մեջ՝ Ի. Վ. Օսիկան (Осика И., 2004), Գ. Օ. Պոպադինեչ (Попадинеч Г., 2007, 2014): Զինծառայողների իրավական մշակույթի վերաբերյալ ուսումնասիրություններ են կատարել Վ.Մ.

Ալեքսանդրովը (Александров В., 2012), Պ.Վ. Կվիտկինը, Օ.Վ. Պրուդնիկովան, И. В. Դյատլովան (Квиткин П., Прудникова О. & Дятлова И., 2013), Ս.Մ. Սկուրիխինը (Скурихин С., 2009), ուսանող երիտասարդությանը՝ Դոմինա Օ.Ս (Домина О., 2007), քաղաքացիներինը՝ Մ. Տրեբինը (Требинь М., 2007):

Իրավական մշակույթի և մարդու իրավունքների մշակույթի հայեցակարգային հարաբերություններն ուսումնասիրվել են Գորբովի (Гордова Н., 2017), իրավական մշակույթի և իրավական մշակույթի հարաբերակցության սահմաններն ուսումնասիրվել են Օ.Ե. Պրոցի (Проць О., 2011), իրավական գիտակցության և իրավական մշակույթի ձևավորման հիմնախնդիրները Ուկրաինայում՝ Ի.Ի. Շարավարայի (Шаравара И., 2015) կողմից:

Կարելի է պնդել, որ ժամանակակից երիտասարդության իրավական մշակույթի ձևավորման հումանիստական բնույթը սոցիալական ինքնաշարժի մարմնացնումն է, օգտագործելով իրականության ճանաչման և փոխակերպման մեթոդների ընդհանուր գիտական կառուցվածքը և տիպաբանությունը նրանց զարգացման և հարաբերությունների մեջ: Իրավական մշակույթի ձևավորման հիմնական մեթոդաբանությունը՝ որպես երևույթ և գործընթաց, զարգացման գաղափարն է, որը հիմնված է ժամանակակից երիտասարդության սուբյեկտիվ ներթափանցման վրա՝ սեփական կանխատեսումների սոցիալական արտացոլման չափումներում: Երիտասարդների ձևավորող փոխազդեցությունն իրականացվում է փոխներգործուն ուսուցման միջոցներով, դիտարկելով որպես ինքնուսուցում և ուսուցում սեփական զարգացման ինտերպոլացիայի մեջ:

Ժամանակակից երիտասարդության իրավական մշակույթի ձևավորման գործընթացի և սոցիալական իրականության մեջ դրա ինքնիրացման գործընթացի հետազոտման մեթոդաբանությունը տեղին է, քանի որ դրա բովանդակության վրա ազդում են ներքին և արտաքին ծագման բազմաթիվ գործոններ, որոնցից ամենակարևորն անհատի դերն է: Սակայն երիտասարդների սուբյեկտիվությունը, փոխգործակցությունը պետական կառույցների հետ դեռևս անորոշ է: Իրավական մշակույթի ձևավորման գործընթացը, որը դիտվում և ընկալվում է որպես քաղաքացիական հասարակության ինստիտուտների ներուժի վիճակի ճանաչում և ներգրավում պետականաշինության գործընթացներում, պրոյեկտիվ է և դրա

հիմնական իմաստը փոխանցումն է սուբյեկտից օբյեկտ: Հակասությունները և կոնֆլիկտներն անխուսափելի են, քանի որ այս մոտեցումը հանրային իրազեկումից դուրս է թողնում ժամանակակից երիտասարդության ինտրոակտիվ միջսուբյեկտիվ փոխազդեցությունը:

Աթթոդաբանական մեծ նշանակություն ունի Թ. Պարսոնսի (Парсонс Т., 2018). ինստիտուցիոնալ լեգիտիմացման մասին դրույթը, որը ընկած է իշխանության հիմքում՝ որպես իշխանության ուղղակի ածանցյալ, և որոշում է փոխներթափանցման գոտու գոյությունը սոցիալական և անձնական համակարգերի միջև:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Այսպիսով, ժամանակակից երիտասարդության իրավական մշակույթի ձևավորման մեթոդաբանությունը, որպես սոցիալական իրականության ստեղծման երևույթ և գործընթաց, պահանջում է հետազոտություն ընդհանուր գիտական կառուցվածքի և իրականության ճանաչման, փոխակերպման մեթոդների զարգացման և փոխհարաբերությունների վերաբերյալ, հումանիստականին բնորոշ սոցիալական ինքնաշարժի մեթոդաբանական միջոցներով: Իրավական մշակույթի ձևավորման հիմնական մեթոդաբանությունը՝ որպես երևույթ և գործընթաց, սուբյեկտիվ ինտրոսպեկցիայի վրա հիմնված զարգացման գաղափարն է՝ որպես ժամանակակից երիտասարդության սեփական օբյեկտիվության սուբյեկտիվացում է՝ ինքնազարգացման հնարքներով, ուղղված երիտասարդների անձնական իրավունքների պաշտպանության արդիականացմանը՝ այդ թվում նաև երիտասարդների հետ աշխատող հասարակական կազմակերպությունների ամենօրյա ջանքերով: Հետևաբար երիտասարդության իրավունքների վիճակի մանրակրկիտ վերլուծությունը, մասնավորապես՝ կապված գենդերային խնդիրների, երիտասարդության իրավունքների օրենսդրական պաշտպանության, հասարակական և հանրային հատվածի դերակատարների միջև համագործակցության մեխանիզմների և պայմանների համակարգային հետազոտումը միտված է ապահովելու երիտասարդության իրավունքների իրականացումը պետական և տեղական մակարդակներում: Տեղեկատվական և վերլուծական նյութերի առանցքը երիտասարդների իրավունքների և նրանց

իրավական մշակույթի մակարդակի ապահովման խնդիրն է:

Հետազոտության արդյունքների գործնական օգտագործումն ունի իր նպատակը և ուղղված է երիտասարդական քաղաքականության բոլոր դերակատարներին, ովքեր նպատակ ունեն, վերցնում կամ նախատեսում են մասնակցել ժամանակակից երիտասարդության իրավական մշակույթի ձևավորմանը: Այդ իմաստով կարևորվում են օրենսդրական նախաձեռնության սուբյեկտները, նրանց կազմակերպչական, վերլուծական, փորձագիտական և հետազոտական կառույցները, գործադիր և դատական մարմինները, հասարակական միավորումները, որոնք ներգրավված են երիտասարդական քաղաքականության իրականացման մեջ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

- Александров, В. М.** (2012). Правовая культура військовослужби як чинник формування правової держави, Харьков. *Особенности. Подозрение. Право: Материалами Мижнар. Наук.-Практ. Конф.*, 484–486.
- Бердяев, Н. А.** (1993). *О назначении человека*. Москва: Республика.
- Бердяев, Н. А.** (1994). *Философия свободного духа*. Москва: Республика.
- Бердяев, Н. А.** (1995). *Царство Духа и Царство Кесаря*. Москва: Республика.
- Ганзенко, О. О.** (2014). Основни направлениями подолання правового ни'ги'лизму в Украине. *Вестник Запорожского Национального Университета.*, 3, 20–27.
- Гегель, Г.** (2008). *Феноменология духа*. Москва: Академический проект.
- Головченко, В. В.** (1993). *Правовое воспитание молодежи: питание методологии*. Киев.
- Головченко, В. В.** (2005). *Право в жить люди*. Киев: Ориани.
- Головченко, В. В.** (2012). *Правозащита и защита прав людей в суверенной Украине*: Чернигов.
- Горбова, Н. А.** (2017). Права культуры та культура прав людей: спи'ввидношення понимают та шляхи и'внедрить. *Порывно-Аналитическое*

- Домина, О. С. (2007). *Формування правової культури студентської молоді в умовах сучасного українського учеництва*: автореф. дис. канд. юрид. наук: 12.00.01. Київ.
- Дюркгейм, Э. (1990). *О разделении общественного труда*. Москва: Наука.
- Иеринг, Р. (1912). *Борьба за право*. Москва: Вестника знания.
- Кант, И. (1999). *Основы метафизики нравственности*. Москва: Мысль.
- Кант, И. (2004). *Рефлексии до критики чистого разума*. Киев: Юниверс.
- Кант, И. (2018). *Прелегомены до кожної майбутньої метафізики, яка може постати як наука*. Харків: Фолио.
- Квиткин, П. В., Прудникова, О. В., & Дятлова, И. В. (2013). Правовая культура военных служб: теоретико-методологические основы анализа. *Вісник Національного Університету «Юридическа Академія України Імени Ярослава Мудрого*, 3(17), 240–242.
- Котюк, В. О. (2001). *Основы державы и права: навчальний посібник*. 3-тє вид. Київ: Атика.
- Крижанівський, А. Ф. (2013). Історіясофія правового порядку: збірник загальноцивілізаційного дискурсу. *Вісник Національної Академії Правових Наук України.*, 2(73), 72–77.
- Крижанівський, А. Ф. (2015). Іпостасі конституційного правового порядку. *Юридический Вісник.*, 3, 41–46.
- Новгородцев, П. И. (1991). *Об общественном идеале*. Москва: УРСС.
- Осика, И. В. (2004). *Права культури у формуляній правової, соціальної держави*: автореф. дис. . . . канд. юрид. наук: 12.00.01. Київ.
- Парсонс, Т. (2018). *Соціальна система*. Москва: Академічний проєкт.
- Петражицький, Л. И. (2011). *Теория и политика права. Избранные труды*. СПб.: Университетский издательский консорциум.
- Петражицький, Л. И. (1900). *Очерки философии права. п. 1. Основы психологической теории права*. С. Петербург:
- Попадинеч, Г. О. (2007). *Український святоглядно-філософський гуманізм як*

засада розвивати національну правову культуру: дис. . . .
канд. филос. наук : 12.00.12; Київ. нач. ун-т.

- Попадинец, Г. (2014). Правова культура як важний елемент правової системи України. *Вестник Національного Університету «Львівська Политехніка»*, 782, 123–128.
- Проць, О. Е. (2011). Правова культура та правокультурність: межі корейський. *Часопис Київського Університету Права*, 3, 77–81.
- Рабинович, П. М. (2001). *Основи загальної теорії права та держави. Видання 5-те, зьмінами: навчальний посібник*. Київ: Атика.
- Рабинович, П. М. (2016). Міжнародні стандарти прав людей: власть, загальне розуміння, класифікація. *Вестник Національної Академії Правових Наук України.*, 1, 9–29.
- Сливка, С. С. (2008). *Юридическа деонтологія: початковий посібник*. Київ: Атика.
- Смит, А. (2018). *Багатство народів. Дослідження про природу та причину добробуту націй*. Київ: Наш формат.
- Тард, Г. (2016). *Монадологія і соціологія*. Пермь: Жиль Пресс.
- Тард, Г. (1998). *Психологія толп*. Москва: КСП.
- Требинь, М. П. (2007). Права культури громадян в українському суспі. *Науковий Записки Харківського Університету Повитрянних Сил. Соціальна Філософія, Психологія.*, 1(27), 3–9.
- Шаравара, І. Я. (2015). Співвідношення правосвідомості, моралі і права в системах соціальних норм. *Право і Подозрительность*, 5(3), 43–48.

REFERENCE LIST

- Aleksandrov, V. M. (2012). Pravovaya kul'tura voennosluzhby kak faktor formirovaniya pravovogo strany, Har'kov. (*Legal culture of military service as a factor in the formation of a legal country, Kharkiv*). Osobennosti. Podozrenie. Pravo: Materialami Mizhnar. Nauk.-Prakt. Konf., 484–

- Berdyayev, N. A.** (1993). *O naznachenii cheloveka. (About the appointment of a person)*. Moskva: Respublika.
- Berdyayev, N. A.** (1994). *Filosofiya svobodnogo duha. (Free Spirit Philosophy)*. Moskva: Respublika.
- Berdyayev, N. A.** (1995). *Carstvo Duha i Carstvo Kesarya. (The Kingdom of the Spirit and the Kingdom of Caesar)*. Moskva: Respublika.
- Ganzenko, O. A.** (2014). Osnovnye napravleniya preodoleniya pravovogo nigigizma v Ukraine. *(The main directions of overcoming legal nihilism in the Ukraine)*. Vestnik Zaporozhskogo Nacional'nogo Universiteta., 3, 20-27.
- Gegel', G.** (2008). *Fenomenologiya duha. (Phenomenology of Spirit)*. Moskva: Akademicheskij proekt.
- Golovchenko, V. V.** (1993). *Pravovoe vospitanie molodezhi. (Legal education of youth)*. pitanie metodologii. Kiev.
- Golovchenko, V. V.** (2005). *Pravo na zhit' lyudi. (The right to live people)*. Kiev: Oriane.
- Golovchenko, V. V.** (2012). *Pravozashchita i zashchita prav lyudej v suverennoj Ukraine. (Human rights protection and protection of the rights of people in sovereign Ukraine)*. CHernigov.
- Gorbova, N. A.** (2017). *Prava kul'tury i kul'tura prav lyudej: sootnosheniya ponimayut i puti i vnedrit. (The rights of culture and the culture of people's rights: ratios understand and ways and implement)*. Poryvno-analiticheskoe pravo, 1, 16-18.
- Domina, O. S.** (2007). *Formirovanie pravovoj kul'tury studencheskoj molodezhi v usloviyah sovremennogo ukrainskogo uchenichestva. (Formation of the legal culture of student youth in the conditions of modern Ukrainian apprenticeship)*. avtoref. dis. kand. yurid.nauk: 12.00.01. Kiev.
- Dyurkgejm, E.** (1990). *O razdelenii publichnogo truda. (On the division of public labor)*. Moskva: Nauka.

- Iering, R.** (1912). Bor'ba za pravo. (*Struggle for right*). Moskva: Vestnika znaniya.
- Kant, I.** (1999). Osnovy metafiziki npravstvennosti. (*Fundamentals of the metaphysics of morality*). Moskva: Mysl'.
- Kant, I.** (2004). Refleksii k kritike chistogo razuma. (*Reflections on the Critique of Pure Reason*). Kiev: YUnivers.
- Kant, I.** (2018). Prolegomeny k kazhdoj budushchej metafizile, kotoraya mozhet predstat' kak nauka. (*Prolegomena to every future metaphysile that can appear as a science*). Har'kov: Folio.
- Kvitkin, P. V., Prudnikova, O. V., & Dyatlova, I. V.** (2013). Pravovaya kul'tura voennyh sluzhb: teoretiko-metodologicheskie bazy analiza. (*Legal culture of military services: theoretical and methodological bases of analysis*). Vestnik. Nacional'nogo Universiteta «YUridicheskaya Akademiya Ukrainy Imena YAroslava Mudrogo, 3(17), 240–242.
- Kotyuk, V. O.** (2001). Osnovy gosudarstva i prava. (*Fundamentals of state and law*). uchebnoe posobie. 3-e izd. Kiev: Attika
- Kryzhanivskij, A. F.** (2013). Istoriyaosofiya pravovogo poryadka. (*History of the philosophy of the legal order*). sbornik obshche-civilizacionnogo diskursa. Vestnik Nacional'noj Akademii Pravovyh Nauk Ukrainy., 2(73), 72–77.
- Kryzhanivskij, A. F.** (2015). Ipostasy konstitucionnogo pravovogo poryadka. (*Hypostases of the constitutional legal order*). YUridicheskij Visnik., 3, 41–46.
- Novgorodcev, P. I.** (1991). Ob obshchestvennom ideale. (*About the social ideal*). Moskva: URSS.
- Osyka, I. V.** (2004). Prava kul'tury v formulyane pravovoj, social'noj derzhavy. (*The rights of culture in the formula of a legal, social power*). avtoref. dis. kand. YUrid. nauk: 12.00.01. Kiev.
- Parsons, T.** (2018). Social'naya sistema. (*Social system*). Moskva: Akademicheskij proekt.
- Petrzhickij, L. I.** (2011). Teoriya i politika prava. (*Theory and politics of law*). Izbrannye trudy. SPb.: Universitetskij izdatel'skij konsorcium.
- Petrzhickij, L. I.** (1900). Ocherki filosofii prava. (*Essays on philosophic law*). p. 1.

Osnovy psihologicheskoy teorii prava. S. Peterburg:

- Popadynech, G. O.** (2007). Ukrainskij svyatoglyadno-filosofskij gumanizm kak osnova razvivat' nacional'nuyu pravovuyu kul'turu. (*Ukrainian sacred-philosophical humanism as a basis for developing a national legal culture*). dis. kand. filos. nauk: 12.00.12; Kiev. nach. un-t.
- Popadynech, G.** (2014). Pravovaya kul'tura kak vazhnejshij element pravovoj sistemy Ukrainy. (*Legal culture as the most important element of the legal system of the Ukraine*). Vestnik Nacional'nogo Universiteta "L'vovskaya Politehnika", 782, 123-128.
- Proc, O. E.** (2011). Pravovaya kul'tura i pravokul'turnost'. (*Legal culture and culture of legacy*). granicy korejskogo. Zhurnal Kievskogo Universiteta Prava, 3, 77-81.
- Rabinovich, P. M.** (2001). Osnovy obshchej teorii prava i gosudarstva. (*Fundamentals of the general theory of law and state*). Izdanie 5-e, s peremenami: uchebnoe posobie. Kiev: Attika.
- Rabinovich, P. M.** (2016). Mezhdunarodnye standarty prav cheloveka: vlast', obshchee ponimanie, klassifikaciya. (*International human rights standards: power, common understanding, classification*). Vestnik Nacional'noj akademii pravovyh nauk Ukrainy., 1, 9-29.
- Slivka, S. S.** (2008). YUridicheskaya deontologiya. (*Legal Deontology*). nachal'nyj posobie. Kiev: Attika.
- Smit, A.** (2018). Bogatstvo narodov. Issledovaniya o prirode i prichine blagosostoyaniya nacij. (*Wealth of nations. Study on Nature and Cause of the Welfare of Nations*). Kiev: Nash format.
- Tard, G.** (2016). Monadologiya i sociologiya. (*Monadology and sociology*). Perm': ZHil' Press.
- Tord, G.** (1998). Psihologiya tolp. (*The psychology of crowds*). Moskva: KSP.
- Trebin', M. P.** (2007). Prava kul'tury grazhdan v ukrainskom obshchestve. (Cultural rights of citizens in the Ukrainian society). Nauchnye zapiski Har'kovskogo Universiteta Vozdushnyh Sil. Social'naya Filosofiya,

Sharovara, I. E. (2015). Sootnoshenie pravosoznaniya, morali i prava v sistemah social'nyh norm. (*Correlation of legal consciousness, morality and law in the systems of social norms*). Pravo i Podozritel'nost', 5(3), 43-48.

РЕЗЮМЕ

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ СВОБОДА МОЛОДЕЖИ В КАТЕГОРИЯХ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ

СЕРГЕЙ БОТИВЕЦ, ВЛАДИМИР КАРАПЕТЯН

Статья раскрывает категории правовой культуры как сферы индивидуальной свободы, которая позволяет молодым людям в общественно приемлемой форме реализовывать собственные предпочтения, задатки способностей и интересы. Актуализирована постановка перед каждым новым поколением граждан вопроса о том, насколько правовые приобретения предшественников отвечают реалиям жизненного самоосуществления и перспективам воплощения коллективного смысла общественного саморазвития, субъектом которого является молодежь. Осуществлен анализ работ по проблемам правовой культуры, который свидетельствует об актуальности и многомерности как самой проблемы, так и методологических подходов к ее научному решению. Формирование правовой культуры освещено в мультидисциплинарной проблематике правовой культуры, правосознания человека и молодого человека в частности, правового воспитания и правового образования в области педагогических, психологических, философских, социологических, юридических, политических, экономических наук, культурологии, государственного управления и социальных коммуникаций. Правосознание как одно из измерений сознания человека, которое формируется в процессе его личностного становления, в мировоззренческих и методологических основах рассмотрено в трудах Н.А.Бердяева, Г.Гегеля, Ф.Гиддингса, Э.Дюркгейма, Р.Иеринга, И.А.Ильина, И.Канта и других. Гуманистическая природа формирования правовой культуры современной молодежи представлена воплощением социального самодвижения, которое требует исследования с применением общенаучной структуры и типологии

методов познания и преобразования действительности в их развитии и взаимосвязях. Основной методологемой формирования правовой культуры как явления и процесса определена идея развития, которая основывается на субъективной интроспекции современной молодежи в измерениях социального отражения собственных проекций.

Ключевые слова: общественно приемлемая форма, правовые приобретения, мультидисциплинарная проблематика, правосознание, социальное самодвижение, идея развития, интроспекция современной молодежи.

ABSTRACT
INDIVIDUAL FREEDOM OF YOUTH IN CATEGORIES OF
LEGAL CULTURE

SERGEY BOTIVETS, VLADIMIR KARAPETYAN

The article reveals the categories of legal culture as a sphere of individual freedom, which allows a young person to realize own preferences, talents and interests. Each new generation faces to the legal achievements of the predecessors correspond to self-realization and prospects of realizing the collective meaning of social self-development. The analysis of works on the issue testifies to the relevance and multidimensionality of both the problem itself and the methodological approaches to its scientific solution. The formation of legal culture of modern youth is covered in multidisciplinary issues of legal culture, legal awareness of man and young people in particular, legal education, training in pedagogical, psychological, philosophical, sociological, political, economic sciences, culture, public administration and social communications. Legal consciousness is formed in the process of personal development. The humanistic nature of the formation of modern youth's legal culture is represented by the embodiment of social self-movement, which requires general scientific structure and typology of methods of cognition and transformation of reality in their development and relationships. The main methodology of formation of legal culture as a phenomenon and process is defined by the idea of development.

Key words: socially acceptable form, legal achievements, multidisciplinary issues, legal awareness, social self – movement, development, the introjection of modern youth.

Հոդվածը ստացվել է ' 14.04.2022

Հոդվածը ուղարկվել է գրախոսման' 03.05.2022:

Հոդվածը երաշխավորվել է հրատարակման' 20.06. 2022:

**ԴՊՐՈՑՈՒՄ ԲԱՌ-ՏԵՐՄԻՆՆԵՐԻ ՀԱՄԱԿՈՂՄԱՆԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ՝ ՈՐՊԵՍ
ԱՇԱԿԵՐՏԻ ԲԱՌԱՊԱՇԱՐԻ ՀԱՐՍՏԱՑՄԱՆ ՄԻՋՈՑ**

ԱՆՈՒՇ ԵԴՈՅԱՆ,

Վանաձորի Հ. Թումանյանի անվան պետական համալսարան,

Էլ. հասցե՝ anush.yedoyan@mail.ru

ՀԱՍՄԻԿ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ,

Վանաձորի Հ. Թումանյանի անվան պետական համալսարան,

Էլ. հասցե՝ hasmik.xachatryan.79@mail.ru

ՆԱՐԻՆԵ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ,

Վանաձորի թիվ 19 հիմնական դպրոց,

Էլ. հասցե՝ harutyunyan_narine@yahoo.com

DOI: 10.24234/scientific.v1i43.6

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Բառ-տերմինների յուրացումը և տեղին օգտագործումն արդիական խնդիր է հանրակրթության ոլորտում, քանի որ դրանք ապահովում են լեզվական մշակույթի ձևավորումը, ինչպես նաև միջառարկայական կապերի հաստատումը, գիտակարգերի ուսումնասիրումը, նպաստում աշխարհաճանաչողությանը, հարստացնում մարդու բառապաշարն ու հնարավորություն ընձեռում զարգացնելու խոսքն ու մտածողությունը, հետևաբար դպրոցական առարկաները աշակերտների բառապաշարի հարստացման մեծ աղբյուր են, որոնք բացի բուն բովանդակությունից, ապահովում են լեզվամտածողության բաղադրիչների ակտիվացմանը, որը հնարավորություն է ընձեռում ձևավորելու նոր բառապաշար, իմաստավորում է դրանք և նպաստում դպրոցականների ընդհանուր հաղորդակցական կարողությունների զարգացմանը: Հիշյալ գործընթացում աշակերտներին հնարավորություն ենք տալիս բազմակողմանիորեն ճանաչելու աշխարհը, երևույթներն ու հասկացությունները, որոնք ձևավորում են լայն մտահորիզոն և ապահովում բազմակողմանի կրթություն՝ հետագայում

հասարակության մեջ լիարժեք դրսևորվելու համար: Գիտության տարբեր բնագավառների տերմինների ուսուցման շնորհիվ աշակերտների մոտ հնարավոր է ձևավորել տերմինաբանական մի պաշար, որպեսզի սովորողը կարողանա պարզ ու անկաշականդ խոսել, գրել, լսել, կարդալ, ազատ հաղորդակցվել շրջապատի հետ: Վերջինիս նպատակով կատարված վերլուծությունները, առաջարկություններն ու մոտեցումները պայմանավորում են հոդվածի նորույթը:

Բանալի բառեր՝ բառ-տերմին, բառապաշար, ձևավորվող տերմինաբանական համակարգ, միջառարկայական կապ, համալիր մոտեցում, տերմինների իմաստաբանություն, ընդհանուր բառատեսուր, աշխարհաճանաչողություն, մասնագիտական բառեր, խոսքի զարգացում:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Տարբեր բնագավառների արագընթաց զարգացմանը զուգահեռ հարստանում է նաև լեզվի բառային կազմը: Է. Աղայանի բնորոշմամբ. <<Կյանքում կատարվող յուրաքանչյուր փոփոխություն իր արտացոլումն է գտնում լեզվի բառային կազմի մեջ. Նոր հասկացությունների առաջացումը, կենցաղի մեջ ստեղծված նոր երևույթները և այլն իրենց բառային անվանումներն են ստանում և, դրանով իսկ գրանցվում լեզվի մեջ, նրա բառային կազմի մեջ>> (Աղայան Է., 1987): Ժամանակակից դպրոցը հեռու չի մնում այդ արագընթաց զարգացումից: Բայց, մեր կարծիքով, բառերն ուսուցանելիս պետք է զգույշ լինել և հաշվի առնել, որ ուսումնական գործընթացը բարդ ու բազմակողմանի գործընթաց է, որն արդյունավետ կազմակերպելու համար պետք է ի նկատի ունենալ, որ «սովորողներին ներկայացվող չափորոշային պարտադիր պահանջները տրվում են ըստ հանրակարթական դպրոցի 3 փուլերի՝ տարրական, միջին և ավագ՝ յուրաքանչյուրի համար 3-ական մակարդակով, որոնք արտացոլում են աշակերտների կողմից գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների յուրացման տարբեր աստիճանները: Յուրաքանչյուր հաջորդ մակարդակ հենվում է նախորդի վրա և ներառում է նրանում նախանշված գիտելիքներն ու կարողությունները:

Սովորողի բառապաշարի հարստացման և կատարելագործման աղբյուր կարող է հանդիսանալ նաև ուսումնական առարկաների դասավանդման ընթացքում

ձևավորվող տերմինաբանական համակարգը: Հայոց լեզվի դասերին, դեռևս միջին դպրոցական տարիքից սկսած, տերմինների համակողմանի ուսուցումը և սովորողների կողմից դրանց գործնական յուրացումը կարող են դառնալ անհրաժեշտ նախապայման տարբեր ուսումնական առարկաների միջոցով համապատասխան գիտությունների նկատմամբ աշակերտի հետաքրքրության, երեխայի անձի ձևավորման և առհասարակ նրա աշխարհընկալումը ընդլայնելու համար:

ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Գիտության տարբեր բնագավառների տերմինների ուսուցման ամբողջական համակարգ ձևավորելով աշակերտների մեջ՝ արդյունքում կունենանք դպրոցական դասընթացների սահմաններում ձևավորող մի ամբողջ տերմինաբանական համակարգ, որն առավել քան բավարար է աշակերտների բառապաշարը հարուստ ու բազմազան համարելու համար:

Այդ նպատակով դասագործընթացում պետք է ներառել որոշակի համակարգված ու միասնական Մեթոդական համակարգ, որպեսզի ստանանք ցանկալի արդյունք: Դրա համար կարող ենք ստեղծել ընդհանուր բառահարթակ, որտեղ կգրանցվեն բոլոր միավորներն ու տերմիններն իրենց բացատրություններով: Յուրացրած բառերը պետք է ստուգել պարբերաբար որոշակի ժամանակահատված հետո, որոնք կարելի է կատարել խաչբառերի, ռեբուսների, հանելուկների միջոցով, այսինքն՝ տերմինների մեկնաբանությամբ աշակերտները կգտնեն համապատասխան միավորի անվանումը: Այս աշխատանքը կնպաստի ուշադրության, հիշողության զարգացմանը, գիտելիքի ամրապնդմանը, կզարգացնի բառապաշարը:

ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

Հայոց լեզվի դասերին (հատկապես ավագ դպրոցում) միջառարկայական կապեր հաստատելու միջոցով գիտական տերմինների խոր և համակողմանի յուրացման կարևոր նախադրյալներից մեկը ուսուցման գործնականության սկզբունքի ապահովումն է: Դասարանից դասարան ուսումնական գործընթացում հարստանում է աշակերտի բառապաշարը՝ դառնալով սովորողի խոսքի և մտածողության զարգացման անփոխարինելի միջոց, սակայն կարևոր է, որ

բառապաշարի ուսուցումը համապատասխանեցվի սովորողի տարիքին:

Դպրոցում դասավանդվող յուրաքանչյուր առարկայի դասագիրք աշակերտների բառապաշարի հարստացման մի մեծ աղբյուր է, քանի որ տարբեր առարկաների դասավանդման ընթացքում տերմինների ուսուցումը դառնում է բառապաշարի հարստացման լավագույն միջոց, որի շնորհիվ էլ աշակերտը ծանոթանում է շրջակա աշխարհին և ընկալում այն իր ողջ բազմազանությամբ: Եթե մտովի պատկերացնենք, թե մեկ օրվա ընթացքում ուսուցանվող առարկաների դասագործը ընթացում քանի բառ է մտնում աշակերտի բառապաշար, ապա լիարժեք պարզ կլինի, թե որքան հարուստ կարող է լինել սովորողների բառապաշարը յուրաքանչյուր առարկայի ուսուցչի լիարժեք ու հետևողական աշխատանքի շնորհիվ: Դիցուք, բնագիտության, երաժշտության, կերպարվեստի, մաթեմատիկայի և այլ առարկաների դասագործը ընթացում դասագրքերում հանդիպող տերմիններին ծանոթացնելու պարագայում որքան հարուստ ու բազմազան բառապաշար կարելի է ձևավորել աշակերտների մեջ: Տերմինը «միանշանակ բառ է, որը ֆիքսում է գիտության, տեխնիկայի, արվեստի և այլ բնագավառների մի որոշակի հասկացություն: Տերմինը գիտության լեզվի տարրն է, որի ներմուծումը պայմանավորված է գիտության տվյալների ճշգրիտ ու լիարժեք նշանակման անհրաժեշտությամբ» (Ռոզենտալ Ա., 1975) :

Աշակերտների բառապաշարի մեջ ընդգրկված է հիմնականում երկու խմբի բառանյութ.

1. ընդհանուր հաղորդակցման բառեր, որոնք կիրառվում են առօրյա կյանքում, հարազատների, ընկերների հետ հաղորդակցության ժամանակ,
2. դպրոցում և այլ գիտական հաստատություններում կիրառվող բառապաշար, որը հիմնականում կիրառվում է ուսուցման ընթացքում, դասագրքերում հանդիպող բառերի և տերմինների հասկացման ու յուրացման գործընթացում:

Յուրաքանչյուր առարկայի ուսուցման ընթացքում բացատրելով սովորած տերմինների իմաստաբանությունն ու առանձնահատկությունները, վերլուծելով ու մեկնաբանելով դրանք՝ աշակերտներին հնարավորություն ենք տալիս բազմակողմանիորեն ճանաչելու աշխարհը, երևույթներն ու հասկացությունները, նրանց մեջ ձևավորում լայն մտահորիզոն: Բազմակողմանի կրթությունը ապահովում

է հետագայում սովորածը կյանքում կիրառելու ու հասարակության մեջ ինքնադրսևորվելու համար:

Տերմինների յուրացումն ստուգելու համար առաջարկում ենք հետևյալ վարժությունների համակարգը.

1. Կարելի է կազմել աղյուսակ՝ առաջարկելով լրացնել այն համապատասխան եզրույթներով.

Աղյուսակ 1. Բառափնջեր՝ ըստ առարկաների

Հայոցլեզու, գրականութ յուն	Մաթեմատ իկա	Պատմո ւթյուն	Աշխարհ.	Ֆիզիկա	Քիմիա	Կենսաբ .
Դարձվածք բառակապակ- ցություն մակդիր փոխաբերություն գազել	Բազմապա տկում քառակուսի արմատ	բղեշխ մելիքու թյուն աշտե գեղարդ	Ռելիեֆ հասարա- կած գենիթ	ուժ ծանրու- թյուն ծավալ	ռեակցի ա օքսիդա- ցում այրում	Ֆլորա Ֆաուն ա

2. Կարելի է խմբային աշխատանք կազմակերպել. խմբի ավագները թղթի վրա նախօրոք գրված բառեր են հանում արկղիկներից, քննարկում խմբի հետ, ապա ներկայացնում են եզրույթները տվյալնագավառից՝ բացատրելով ու մեկնաբանելով դրանք:

3. Կարելի է զուգահեռ դասարանի հետ անցկացնել մրցույթ՝ «Տերմինների աշխարհում» խորագրով: Ամենաշատ տերմիններ մեկնաբանող խումբը կլինի հաղթող (բնականաբար գնահատման ժամանակ պետք է հաշվի առնել նաև տրամաբանված, գեղեցիկ խոսքը):

4. Կարելի է նաև կազմակերպել բառաշղթա-բառախաղ տարբեր մասնագիտությունների վերաբերյալ. մեկնարկային բառի վերջին տառով աշակերտն ասում է նոր տերմին (բնագավառն ընտրում ենք նախապես):

5. Միջառարկայական կապի շրջանակներում որևէ առարկայի ժամանակ կարելի է կազմակերպել ամփոփիչ ստուգողական բաց դաս (կարելի է նաև

զուգահեռ դասարանի հետ համատեղ), որի ընթացքում աշակերտները ճիշտ և տրամաբանված խոսքով, փաստերով և իրենց եզրահանգումներով կներկայացնեն համապատասխան թեման: Օրինակ՝ պատմություն առարկայի դեպքում կարող են ներկայացնել որևէ արքայի կառավարման ժամանակաշրջանը, նրա դիվանագիտական քայլերը, դրանց առավելություններն ու թերությունները, կատարել վերլուծություն, ներկայացնել իրենց մոտեցումն այդ հարցի վերաբերյալ, կարող են ներկայացնել նաև միջավայրը, մշակույթը, կենցաղն ու կեցությունը: Աշխատանքը կարելի է հանձնարարել նախագծման մեթոդով՝ յուրաքանչյուր աշակերտի հանձնարարելով աշխատանքի համապատասխան բաժնի ուսումնասիրումն ու ներկայացումը: Կարելի է տերմինների ուսուցման ժամանակ կիրառել նաև զննական միջոցներ լիարժեք պատկերացում կազմելու նպատակով: Վերոնշյալ և նմանատիպ առաջադրանքների միջոցով հնարավոր է խթանել աշակերտների հետաքրքրությունը տերմինների յուրացման հարցում: Կարևոր է միայն դասավանդող ուսուցիչների հետևողական աշխատանքը, որովհետև բառապաշարի հարստացումը պետք է լինի պարբերաբար՝ յուրաքանչյուր դասին սովորեցնելով նոր բառ ու տերմին: Դասագործընթացի ժամանակ պարտադիր պետք է ժամանակ հատկացվի բառային աշխատանքին: Տերմինային բառանյութի ներմուծումը համակողմանիորեն բարդ և համակարգված գործընթաց է, որը ներառում է մի շարք գործառույթներ՝ պայմանավորված ներմուծվող բառի ինչպես կառուցվածքափմաստային առանձնահատկություններով, այնպես էլ սովորողի անհատական լեզվագագացողությամբ, նաև մտավոր և հոգեբանական առանձնահատկություններով, որոնք պետք է հաշվի առնվեն ուսուցման գործընթաց կազմակերպելիս: Բառ-տերմիններով հարստացնելով աշակերտների բառապաշարը՝ ուսուցիչները հիմք են նախապատրաստում նաև աշակերտների մասնագիտական կողմնորոշման համար: Այս ուղղությամբ տարվող աշխատանքը բավականին բարդ և համակողմանի մոտեցում պահանջող գործընթաց է, որն իրականացվում է աստիճանաբար. նախ՝ աշակերտներին ծանոթացնում են բառ-տերմինին, բացատրում և մեկնաբանում, ստուգում, թե որքանով են նրանք յուրացրել բառիմաստը, ապա՝ ամրապնդում այն համապատասխան վարժություններով: Բառապաշարի հիմնական հարստացումն իրականացնում ենք

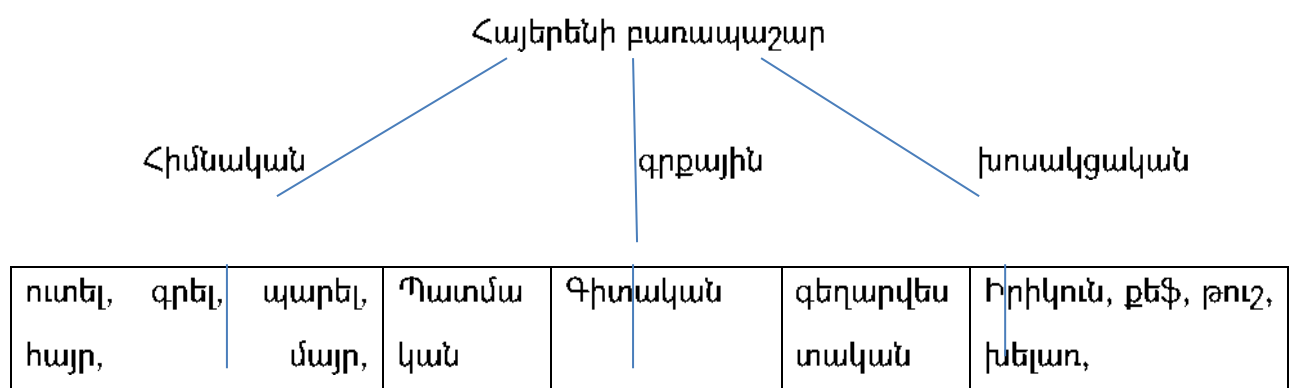
մայրենի լեզվի ուսուցման ընթացքում, հատկապես բառագիտությանը նվիրված բաժնում: Այն հիմնական դպրոցում ուսումնասիրում ենք 6-րդ դասարանում՝ գրական տեքստերին զուգահեռ տալով գիտելիքներ բառագիտությունից: Գրական նյութերին հաջորդում են բառային և տեքստային առաջադրանքներ, որոնք ամրապնդում են աշակերտների լեզվական գիտելիքները: «Բառ» թեման հաջորդում է «Ես և իմ ընտանիքը» խորագրով ենթաբաժնում զետեղված Վ. Թոթովենցի «Կյանքը հին հռոմեական ճանապարհի վրա» ինքնակենսագրական վիպակից վերցված հատվածին (Գյուրջինյան Դ., Ալեքսանյան Թ., Գալստյան Ա., 2016): Առաջին դասաժամից հետո (հաջորդ դասը վերհուշի շարունակությունն է) ուսուցիչը սովորողին հանձնարարում է տանը ճշտել, թե որն է իր արտասանած առաջին բառը: Այդ առաջադրանքը կատարելով՝ սովորողը պատրաստվում է «Բառ» թեմայի ուսումնասիրությանը: Թեման անցնելիս ուսուցիչը գրատախտակին գրում է Վ. Դավթյանի բանաստեղծությունից մի հատված.

Բառեր՝ ցողի պես ցոլուն, բառեր՝ նման կայծքարի,

Բառեր, որոնց խորքերից դեռ հրաշքն է շողշողում...

Այնուհետև ուսուցիչը նշում է, որ ամենայն հայոց բանաստեղծ Հ. Թումանյանը սիրում էր ասել, որ բառը մի ամբողջ աշխարհ է, ապա ավելացնում, որ բառերը մարդու ուղեկիցն են նրա ողջ կյանքի ընթացքում: Մարդն ուղղակի պետք է այնպես սովորի, որ բառերի ներկայակից կարողանա ճիշտ օգտվել, կարողանա հոմանշային բառերի իմաստային նրբերանգները հասկանալ, ոճական կիրառությունները տարբերակել, խոսքը գեղեցկացնել և հարստացնել մեր ոսկեդենիկ հայերենով:

6-րդ դասարանում հայերենի բառապաշարը ուսումնասիրելով՝ աշակերտը գծապատկերով կարող է համակարգել իր սովորածը.



տունգեղեցիկ, ծեր, սպիտակ, ես, դու, որտե՞ղ, արագ, շուտ, ուշ, երևի, մոտ, վրա	աշտե, նիզակ, ծիրանի, բղեշխ	կենսոլորտ, դելտա, ֆոտոսինթեզ	հեզաճկուն, , տխուրացա, վեմ	մարդուտալ,ախպե ր, էնքան
--	----------------------------	------------------------------	----------------------------	----------------------------

Գծապատկեր 1. Հայերենի բառապաշար

Գրքային բառապաշարն անցնելիս ուսուցիչը սովորողների ուշադրությունը սևեռում է տարբեր գիտական գրքերում, նաև դասագրքերում օգտագործվող բառերի վրա, որոնք մասնագիտական բառեր են, և ամեն մեկը գործածվում է մասնագիտական գործունեության տվյալ ոլորտում աշխատող մասնագետների կողմից: Այսպես՝ իրենց բառապաշարն ունեն տնտեսագետները, արվեստաբանները, բժիշկները, իրավաբանները և այլն: Կարճ բացատրությունից հետո ուսուցիչն աշակերտների միջոցով տալիս է մասնագիտական բառերի սահմանումը և նշում, թե ինչ են կոչվում այդպիսի բառերը: Այն մասնագիտական բառերը, որոնք ճշգրիտ սահմանված հասկացություններ են արտահայտում, կոչվում են տերմիններ (եզրույթներ: Այնուհետև ուսուցիչն առաջարկում է աշակերտներին լրացնելու աղյուսակը (Փոխներգործուն գրառումների համակարգ).

+ (գիտեի)	-(չգիտեի)	? (չհասկացա)

Աղյուսակ 2

Աշխատանքն ավարտելուց հետո հատուկ ուշադրություն ենք դարձնում և քննարկում այն հատվածները, որոնք աշակերտները չեն հասկացել, ապա ամբողջ դասարանով փորձում են մեկնաբանել և հասկանալ տեսական նյութի անհասկանալի պահերը: Սովորածն ամփոփելուց հետո անցնում են գործնական առաջադրանքների կատարմանը, որոնք կարող են լինել բազմազան ու բազմաբնույթ: Առաջադրանքները կարելի է հանձնարարել թե՛ խմբերին, թե՛ անհատներին:

1. Առանձին աշակերտներին հանձնարավում է գրել եզրույթներ տարբեր ոլորտներից.

1-ին աշակերտ՝ մաթեմատիկա

2-րդ աշակերտ՝ կերպարվեստ

3-րդ աշակերտ՝ լեզվաբանություն

4-րդ աշակերտ՝ երաժշտություն

5-րդ աշակերտ՝ հայոց եկեղեցու պատմություն ...

2. Հետևյալ բառերից առանձնացնել՝ գիտական տերմինները.

գիտափորձ, կարգապահական տույժ, կոտորակ, հնչյունաբանություն, բազմազան, շուշանաթույր, ներարկիչ, մարդ, դպրոց...

3. Հետևյալ եզրույթները խմբավորել՝ ըստ ոլորտների.

գեղանկար, նախադասություն, քրեաձին, համարիչ, ախտորոշում, շնչեղ խոլ, կայսերապաշտություն, խորանարդ, նյարդաթել, ցեղասպանություն, եռանկյունի, վրձնահարված, կոչական, քանդակագործ, բանաստեղծություն, մեղադրյալ, գաղտնավանկ...

Կարելի է հանձնարարել նաև հետևյալ առաջադրանքները.

4. Թվարկել՝ այն բառերն ու արտահայտությունները, որոնք բոլորովին վերջերս են սովորել՝

ա) մայրենիի դասին.

բ) այլ առարկաների դասերին՝ նշելով առարկայի անվանումը.

գ) տարբեր գրքեր կարդալիս և արտահասարանային ընթերցանության ժամանակ:

5. «Բառքամոցի»՝ *հնչյունաբանություն* բառից կազմել եզրույթներ՝ նշելով ոլորտը (նյութ, հնչյուն, թույն, բու...):

Պետք է նշել, որ «Բառ» թեման խաղային առաջադրանքներ տալու, խաղային գործունեություն ծավալելու լայն հնարավորություններ է ընձեռում: Սովորողներին հետաքրքրելու և ուսումնական գործընթացն առավել արդյունավետ դարձնելու միջոց են նաև լեզվական խաչբառերի, գլուխկոտրուկների լուծումները, մրցույթների կազմակերպումը և անցկացումը: Լավ կլինի, որ աշակերտներն իրենք փորձեն ստեղծել խաչբառեր, գլուխկոտրուկներ, վիկտորինայի հարցեր և այլն: Կարելի է տերմինների վերաբերյալ կազմակերպել նման խաղեր՝ 1) ամբողջացրու՝ նախադասությունը՝ տեղադրելով բաց թողնված եզրույթը, 2) արտահայտի՛ր մեկ

բառով՝ եզրույթով, 3) բացատրի՛ր եզրույթը, 3) գտիր բառակապակցությանը համապատասխանող եզրույթը (վերջին 3 խաղերը կարելի է կազմակերպել մրցույթի ձևով՝ տարբեր թերթիկները տալով 3 խմբի և հրահանգելով սկսել աշխատել: Կհաղթի այն թիմը, որը արագ ու ճիշտ պատասխաններ կգրի): Սովորողի բառապաշարի հարստացման աղբյուր կարող են լինել նաև շփումը մեծերի, հասակակիցների հետ, դպրոցը, արտադասարանական ընթերցանությունը, տարբեր անիմացիաները, մուլտերն ու ֆիլմերը, երաժշտությունը, համացանցը և այլ գործոններ, որոնց բազմազանությամբ էլ պայմանավորված է աշակերտների բառապաշարի հարստացումը:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Այսպիսով՝ հարուստ բառապաշարն է հնարավորություն տալիս մարդուն հեշտությամբ հաղորդակցվելու, քանի որ հարուստ տեղեկատվություն ունենալով՝ նա կարողանում է պարզ ու անկաշականդ խոսել, գրել, լսել, կարդալ և այլն: շատ կարևոր է, որ աշակերտների բառապաշարի հարստացման գործընթացում ապահովվի միջառարկայական կապը, ու երեխաները գիտակցեն ու հասկանան, թե ինչ հետաքրքիր ու զարմանահրաշ է բառերի աշխարհը, որը նրանց տանում է դեպի գիտելիքի աշխարհ, սովորողի դեմ բացում բազում ուղիներ, տանում դեպի տարբեր ոլորտներ, դեպի ճանաչություն և իմացություն, դեպի գաղտնիքների բացահայտում: Փաստենք նաև, որ աշակերտների սովորած նոր բառերը, տերմինները համակարգվում են և վերջնարդյունքը երևում է հայոց լեզվի ժամերին, քանի որ այդ առարկայի դասավանդումը հետապնդում է ոչ միայն գրագիտության, լեզվաքերականական գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների ձևավորում, այլև սովորողների բառապաշարի հարստացում:

Դպրոցում աշակերտների բառապաշարի հարստացման գործընթացում դասավանդվող բոլոր առարկաներն էլ ունեն լայն հնարավորություն՝ ապահովելու սովորողի հարուստ բառապաշարն ու կապակցված խոսք կառուցելու կարողությունը: Կարևոր է, որ ուսուցիչները բացահայտեն դրանք և հասցնեն աշակերտների գիտակցությանը: Սովորողների բառապաշարի հարստացման աշխատանքները կարելի է իրականացնել ոչ միայն ուսուցման ավանդական, այլև ժամանակակից մեթոդների գործադրման միջոցով: Այս աշխատանքը ճիշտ և

անխոչընդոտ իրականացնելու համար առաջարկում ենք՝

- ապահովել հանրակրթական պետական չափորոշչով նախատեսված առարկայական կրթական ծրագրով բառ-տերմինների յուրացումը սովորողների կողմից՝ կիրառելով ուսուցման առավել արդյունավետ մեթոդներ և ժամանակակից ուսուցման տարրեր,
- բացահայտել, հետազոտել ուսումնառության ընթացքում նկատված սովորողների՝ բառապաշարի ընդարձակման հետ կապված կրթական կարիքները և գտնել համապատասխան լուծումներ,
- ապահովել դասագործընթացի ժամանակ սովորողների ակտիվ մասնակցությունը՝ հասնելով տարբեր ուսումնական առարկաներից սովորած բառ-տերմինների առավելագույն յուրացմանը,
- դասարանում ստեղծել ուսումնական գործընթացի կազմակերպման հարմարավետ միջավայր, հաղորդակցման ազատ մթնոլորտ՝ հաճախ նախապատվությունը տալով խաղային գործունեությանը,
- կիրառել ուսումնական իրավիճակին համապատասխան ուսուցման տարատեսակ մեթոդներ, հնարներ և միջոցներ՝ կրթական գործընթացի տարբերակված կազմակերպման, տարբեր ուսումնական առարկաներից յուրացվող տերմինները աշակերտին լիարժեք դասավանդելու համար:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

- Աղայան Է. (1987). *Լեզվաբանության հիմունքներ*. Երևան: ԵՊՀ.
- Գյուրջինյան Դ., Ալեքսանյան Թ., Գալստյան Ա. (2016). *Մայրենի 6 դասագիրք*.
Երևան: Էդիթ Պրինտ,
- Գյուրջինյան Դ., Ալեքսանյան Թ., Գալստյան Ա. (2012). *Մայրենի 5–6 ուսուցչի ձեռնարկ*. Երևան: Էդիթ Պրինտ.
- Ռոզենտալ Մ.Մ. (1975). *Փիլիսոփայական բառարան*. Երևան: Հայաստան հրատ.

REFERENCE LIST

- Agayan E. (1987). *Osnovy yazykoznaneya (Bases of linguistics)*. Erevan. EGU:
- Gyurdzhinyan D., Aleksanyan T., Galstyan A. (2016). *6 uchebnikov rodnogo yazyka (Textbook of the native language 6)*. Erevan. Edit Print.
- Gyurdzhinyan D., Aleksanyan T., Galstyan A. (2012). *Posobie dlya uchitelya po rodnomu yazyku 5–6 (Teacher’s book for the native language 5–6)*. Erevan. Edit Print.
- Rozental’ M.M. (1975). *Filosofskij slovar’ (Philosophical Dictionary)*. Erevan. Gazeta Armeniya:

РЕЗЮМЕ

ВСЕСТОРОННЕЕ ИЗУЧЕНИЕ СЛОВ-ТЕРМИНОВ В ШКОЛЕ КАК СРЕДСТВО ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА УЧАЩИХСЯ АНУШ ЕДОЯН, АСМИК ХАЧАТРЯН, НАРИНЕ АРУТЮНЯН

Стремительное развитие науки, технологий, экономики, политики, культуры и других областей обязывает развивать и обогащать словарный запас человека новыми словами и терминами, включающими весь научно-технический прогресс, овладение которым становится необходимой предпосылкой для дальнейшего прогресса в различных науках. Обучение терминам обеспечивает изучение

дисциплин, способствует познанию мира, обогащает словарный запас и способствует развитию речи и мышления. В этом смысле учебник по каждому предмету, преподаваемому в школе, является отличным источником обогащения словарного запаса учащихся, поскольку он обогащается новыми словами и терминами во время изучения каждого предмета, благодаря чему учащийся знакомится с миром во всем его многообразии. Объясняя семантику и особенности терминов, изучаемых в рамках школьных предметов, интерпретируя и объясняя их, мы даем учащимся возможность всесторонне познакомиться с миром, явлениями и концепциями, которые создают широкий кругозор у учащихся. Курс родного языка средних классов, имеющий в основном практическую направленность, дает учителям армянского языка и литературы широкие возможности для постановки задач в области преподавания лексикологии, наблюдения и анализа на отдельных оригинальных материалах. Знакомя с терминами из разных областей науки, можно сформировать у студентов терминологическую систему, которой более чем достаточно, чтобы считать словарный запас студентов богатым и разнообразным. С этой целью анализ, предлагаемые рекомендации и подходы определяют новизну статьи.

Ключевые слова: слово-термин, лексика, формирующаяся терминологическая система, междисциплинарная связь, комплексный подход, семантика терминов, общий словарь, познание мира, профессиональные слова, развитие речи.

ABSTRACT

COMPREHENSIVE TEACHING OF WORD-TERMS IN SCHOOL AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENTS' LEXICON

ANUSH EDOYAN, ASMIK KHACHATRYAN, NARINE HARUTYNYAN

Scientific, technological, economic, political, cultural and other spheres' dramatic improvements make us develop and enrich a person's lexicon with new words and terms. Teaching of terms provides the study of different scientific categories, contributes

outlook, enriches lexicon and develops thinking. From this, each disciplinary textbook is a huge source to expand students' lexicon with new words and terms. While teaching different discipline, giving explanation on the semantic and characteristic features of the terms, commenting on them, we provide an opportunity for students to recognize the world, phenomena which forms their outlook. The course of the native language of the middle classes, has a practical nature giving teachers of the Armenian language and literature opportunities for setting tasks in the field of teaching lexicology, observation and analysis original materials, and partly serves to teach word combinations by highlighting intra-subject, inter-subject and extra-subject connections with the goal of professional orientation of the student. Due to teaching terms in different scientific spheres, it becomes possible to form such a terminological system within students which is more than sufficient to consider the students' lexicon to be rich and varied. For that aim analysis, suggested recommendations and approaches determine the novelty of the article.

Key words: term, vocabulary, interdisciplinary connection, emerging terminological system, complex approach, semantics of terms, general vocabulary, world outlook, professional words, speech development

Հոդվածը ստացվել է ' 06.04.2022 :

Հոդվածը ուղարկվել է գրախոսման՝ 05.05.2022:

Հոդվածը երաշխավորվել է հրատարակման՝ 17.06.2022:

**ԴԵՄՔԻ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ՇԱՐԺԱԿԱՆ ԱՏԱՄՆԱԴՐՈԹԵԶԱՎՈՐՄԱՆ
ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՆ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ԵՎ
ԿԼԻՆԻԿԱԿԱՆ ՕՐԴԻՆԱՏՈՐՆԵՐԻ ՍՏՈՄԱՏՈԼՈԳԻԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ
ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ**

ԱՐՏԱԿ ՀԵՐՈՅԱՆ,

*Օրթոպեդիկ ստոմատոլոգիայի ամբիոն, Երևանի Մ. Հերացու անվան պետական
բժշկական համալսարան,*

e-mail: heboyan.artak@gmail.com

DOI: 10.24234/scientific.vli43.7

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Ժամանակակից ստոմատոլոգիայում գեղագիտական վեջնարրությունը կարևոր է հաջողության հասնելու համար: Ցավ ի սիրտ, հիվանդի գեղագիտական ակնկալիքների գնահատումը և գեղագիտական կանխատեսումը սկզբնական գնահատման ընթացքում կարող է խնդրահարույց լինել: Դեմքի մանրակրկիտ վերլուծությունը, որն իր մեջ ներառում է հիվանդի հետ համագործակցություն, կարևոր տարր է նախաբժշկական արարողակարգում: Շատ կարևոր է, ստոմատոլոգիական ֆակուլտետի ուսանողներին և կլինիկական օրդինատորներին դասավանդման ընթացքում ներկայացնել դեմքի ուրվագծերի կարևորությունը և դրանց փոփոխությունը ատամները վերականգնելիս: Միջնագծերի ասիմետրիաների, շուրթերի աններդաշնակությունների, պրոթեզների հենքերի չափից ավել տեսանելիության բացահայտումը, ինչպես նաև դեմքի ձևը, ռեզիդուալ կատարների վերտիկալ/հորիզոնական փոխհարաբերություններն ազդում են ինչպես բուժման եղանակի այնպես էլ դրա կանխատեսման վրա: Ստոմատոլոգի/կլինիկական օրդինատորի և հիվանդի կողմից այս գեղագիտական գործոնների գնահատումը մինչ բուժումը սկսելը, լավագույնս իրականացվում է կլինիկական ֆոտոնկարահանման միջոցով:

Բանալի բառեր՝ դեմքի հետազոտություն, պրոթեզավորում, հիվանդի հետազոտում, անատամների լրիվ բացակայություն, դասավանդման

առանձնահատկություններ:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Ապագա ստոմատոլոգներին դասավանդման ընթացքում պետք է բացատրել, որ ծերացումը և ատամների կորուստը համընկնում է դեմքի հյուսվածքների և ծամիչ մկանների տոնուսի վատթարացման հետ: Նվազող մկանային զանգվածը փոխում է դեմքի տեսքը համեմատաբար ուռուցիկից դեպի գոգավոր: Կնճիղների, քթաշրթունքային խորը ծալքերի և այտերի գոգավոր ուրվածքի առաջացումը փաստում են թույլ մկանային զանգվածի և մաշկային տոնուսի մասին: Մատնային շոշափումը և հիվանդության պատմությունը (օրինակ, գանգատ նվազած կծողական ուժի վերաբերյալ) տեղեկություն են տալիս դիմային և ծամիչ մկանների տոնուսի և ֆունկցիոնալ հնարավորության (կարողության) վերաբերյալ: Ուսանողները կրթության ընթացքում պետք է ձեռք բերեն տարաբնույթ հմտություններ: Մասնավորապես, մատնային պալպացիա իրականացնելիս, բթամատը տեղադրվում է կոմիսուրաներին մոտ, իսկ ցուցամատը և միջնամատը այտի մակերեսի հակադիր մասում: Բուժառուիին խնդրում են կնճռոտել (հավաքել) շուրթերը, այնուհետև ժպտալ: Եթե այս շարժումները տեղաշարժում են մատները և բթամատը, մկանային տոնուսը համարվում է ադեկվատ (բավարար) (Massad, J. J. et al., 2017; Beresin, V. E. et al., 1976; Mubarak et al., 2022):

Բերանային և դիմային մկանների տոնուսը ատամների կորստից հետո կարող է լինել նորմային մոտիկ կամ սուբնորմալ, բայց ոչ երբեք նորմալ: Այսպիսով, ուսանողը պետք է պատկերացնի, որ լիրվ շարժական պրոթեզների ծամողական ուժը և արդյունավետությունը զգալիորեն ցածր է ի համեմատ բնական ատամնաշարով անձանց: Ատամների կորստի ժամանակը և հաջորդականությունը ազդում են մկանային խմբերի վրա տարբեր աստիճաններով (չափով): Եթե առջևի ատամները բացակայել են որոշակի ժամանակահատված, դիմային մկանները կունենան ցածր տոնուս: Եթե հետին ատամները բացակայել են երկար ժամանակ, ծամիչ մկանները մեծ հավանականությամբ կունենան ցածր տոնուս (Massad, J. J. et al., 2017; Rahn et al., 2009; Heboyan et al., 2022):

Մկանային ադեկվատ (բավարար) տոնուսը նպաստում է պրոթեզի կայունությանը: Զգալիորեն ցածր մկանային տոնուսով հիվանդները դժվարանում են

լրիվ շարժական պրոթեզը կայունացնել: Մկանների նորմալ լարվածությունը, տոնուսը և տեղակայումը, երբ բացակայում են դեգեներատիվ փոփոխությունները՝ համարվում է անթերի: Սակայն, անատամության դեպքում մկանային դեգեներացիան տարածված երևույթ է (Zarb, G. A. et al., 2013; Rahn et al., 2009):

Լրիվ շարժական պրոթեզների կարևոր ֆունկցիաներից է ապահովել հենք այտերի և շրթունքների փափուկ հյուսվածքների ու մկանների համար: Պրոթեզի եզրերը և արտաքին մակերեսի ուրվագծերը պետք է հեշտացնեն այս հենքի ստեղծումը: Ուստի, ուսանողի խնդիրն է սովորել, ոչ միայն պատրաստել պրոթեզ, այլև շարժական պրոթեզի միջոցով վերականգնել դիմային առանձնահատկությունները և դեմքի ընդհանուր էսթետիկան:

ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Ուսանողների և հատկապես կլինիկական օրդինատորների դասավանդման մեթոդաբանական առանձնահատկություններն իրենց մեջ ներառում են գործնական հմտությունների ուսուցանում, քանի որ միայն տեսական գիտելիքներն անբավարար են բուն աշխատանքի ընթացքում: Մասնավորապես, լրիվ շարժական պրոթեզներ պատրաստելիս դասավանդող անձնակազմը պետք է ուսանողների ուշադրությունը հրավիրի դեմքի հյուսվածքների տոնուսի, պրոթեզի հենքի տեսանելիության, շրթունքների շարժունակության գնահատման և դեմքի դիմագծերի այլ առանձնահատկությունների ուսումնասիրության վրա (Massad, J. J. et al., 2017): Այսպիսով ստացված տեսական գիտելիքները պետք է գործնականում կիրառել, քանի որ փորձը ցույց է տալիս, որ նույնիսկ գերազանց առաջադիմությամբ ուսանողները բուժառուներին զննելիս և բուժումը պլանավորելիս թույլ են տալիս վրիպումներ, որոնք հետագայում կարող են ազդել բուժման արդյունավետության վրա: Համակարգչային տեխնոլոգիաների ներդրումը լրիվ շարժական պրոթեզներ պատրաստելիս զգալիորեն նվազեցնում է բժշկի սխալմունքի հավանականությունը, այնուամենայնիվ բժշկի դերը դեռևս մնում է կարևոր նախնական հետազոտության փուլում (Mubaraki et al., 2022; Mirchandani, B. et al., 2021): Ուստի ուսանողներին պետք է գործնականում ցույց տալ դեմքի այն կարևոր հատվածները, որոնք ուշադրության առարկա պետք է լինեն լրիվ անատամ հիվանդների հետազոտության ընթացքում: Մեթոդաբանական այսպիսի առանձնահատկություններով

դասավանդումը թույլ կտա ուսանողներին պատրաստել ավարտական քննության նոր մոդելին OSCE ձևաչափով: Հաշվի առնելով, որ OSCE ձևաչափով քննության անցկացումը ուսանողներից պահանջելու է էլ ավելի մեծ գործնական ունակություններ, ուստի դրան համապատասխան պետք է փոխել դասավանդման մեթոդաբանությունը՝ ավելի մեծ ուշադրություն դարձնելով գործնական հմտությունների ուսուցման և ուսանողների կլինիկական մտածելակերպի զարգացման վրա:

ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

Ատամների և պրոթեզի հենքի տեսանելիությունը: Շրթունքի երկարությունը և շարժունակությունը ազդում են ատամների և փափուկ հյուսվածքների (պրոթեզի հենքի) տեսանելիության վրա հանգստի ժամանակ և ժպտալիս: Երկար վերին շրթունքը և շրթունքի քիչ շարժունակությունը ժպտալիս հանքեցնում է վերին ատամների և լնդի նվազագույն տեսանելիության: Կարճ վերին շրթունքը և շրթունքի չափից ավել շարժունակությունը հանգեցնում են վերին ատամների առավելագույն տեսանելիության, մասնավորապես լրիվ ժպտի ընթացքում: Առկա պրոթեզների ատամների և պրոթեզի հենքի տեսանելիությունը հանգստի ժամանակ և ժպտալիս պետք է արձանագրել որպես տեսանելիության բացակայություն, չնչին տեսանելիություն, միջին տեսանելիություն կամ ավելցուկային տեսանելիություն: Ուստի ուսանողը պետք է կարողանա արձանագրել այս ինֆորմացիան, որը կօգնում է բարելավվել պրոթեզի ատամների վերտիկալ տեղակայումը պլանավորված պրոթեզներում (Massad, J. J. et al., 2017; Beresin VE et al., 1976; Mirchandani, B. et al., 2021):

Շրթունքի շարժունակությունը: Շրթունքի սիմետրիկ շարժունակությունը պետք է գնահատվի ժպտալիս և ամբողջ շարժման ընթացքում: Շրթունքի ասիմետրիկ շարժումները պետք է դասակարգվեն որպես նորմալ, չնչին (թույլ), միջին կամ չափից շատ: Ֆոտոնկարները (օրինակ, հանգստի և ժպտի) և հիվանդության պատմությունը արժեքավոր օգնություն են: Շարժունակության միակողմանի նվազումը և միակողմանի անկանոն ուրվագծերը պետք է արձանագրվեն (օրինակ, կաթված կամ Bell's palsy): Պրոթեզի առջևի ատամների դիրքը և պրոթեզի հենքի արտաքին մակերեսի ուրվագծերը կարող են փոփոխվել շրթունքի ասիմետրիկ

դիրքը և շարժումները աննկատ քողարկելու համար, թեև ամբողջական շտկումը կարող է հնարավոր չլինել (Massad, J. J. et al., 2017; Zarb et al., 2013; Beresin VE et al., 1976, Heboyan A, 2021): Պրակտիկ գործունեությամբ զբաղվող կլինիկական օրդինատորները պետք է տեղեկացնեն բուժառուներին շրթունքի ցանկացած ասիմետրիայի և հնարավոր շտկող միջոցների կիրառման վերաբերյալ մինչ բուժումը սկսելը: Կարող է ցուցված լինել հյուսվածքային ֆիլլերներ կամ պլաստիկ վիրաբուժական միջամտություններ:

Շրթունքի չափը: Վերին և ստորին շուրթերի չափերը պետք է հետազոտել և դասակարգել որպես հաստ, չափավոր և նվազագույն (full, reduced, or minimal): Բարակ շուրթերը և վերմիլիոնի սահմանները տարիքի հետ դառնում են քիչ տեսանելի: Վերին առջևի ատամների թշային ինկլինացիան մեծացնում է վերին վերմիլիոնի տեսանելիությունը: Սակայն, վերին կտրող եզրերի զգալի առաջ տեղակայումը կարող է բարակեցնել վերին վերմիլիոնային եզրերը հարթ ռեզինե ժապավենի նման. ինչքան այն երկարում է, այնքան բարակում է: Վերմիլիոնի տեսանելիությունը կարելի է մեծացնել հյուսվածքային ֆիլլերների օգնությամբ (Massad, J. J. et al., 2017):

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Ցանկացած ստոմատոլոգիական միջամտությունից առաջ, հատկապես, երբ պլանավորվում է պատրաստել լրիվ շարժական պրոթեզներ, շատ կարևոր է, որպեսզի ուսանողը կամ կլինիկական օրդինատորը կարողանան գնահատել բուժառուի դիմային առանձնահատկությունները, հետազայում խնդիրներից խուսափելու, ինչպես նաև առկա դեֆեկները և աններդաշնակությունները շտկելու համար: Ավելին, մեթոդաբանական այսպիսի առանձնահատկություններով դասավանդումը թույլ կտա ուսանողներին պատրաստել ավարտական քննության նոր մոդելին OSCE ձևաչափով, ինչն այս պահին ԵՊԲՀ-ի ուսումնական գործընթացում հաջողությամբ ներդրվում է:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

- Massad, J. J., Cagna, D. R., Goodacre, C. J., Wicks, R. A., & Ahuja, S. A. (2017). *Application of the Neutral Zone in Prosthodontics: Vol. (1st ed.)*. Wiley-Blackwell.
- Mubaraki, M. Q., Moaleem, M. M. A., Alzahrani, A. H., Shariff, M., Alqahtani, S. M., Porwal, A., Al-Sanabani, F. A., Bhandi, S., Tribst, J. P. M., Heboyan, A., & Patil, S. (2022). Assessment of Conventionally and Digitally Fabricated Complete Dentures: A Comprehensive Review. *Materials*, 15(11). <https://doi.org/10.3390/ma15113868>
- Heboyan, A., Marya, A., Syed, A. U. Y., Khurshid, Z., Zafar, M. S., Rokaya, D., & Anastasyan, M. (2022). In Vitro Microscopic Evaluation of Metal-And Zirconium-Oxide-Based Crowns' Marginal Fit. *Pesquisa Brasileira Em Odontopediatria e Clínica Integrada*,. *Pesquisa Brasileira Em Odontopediatria e Clínica Integrada*.<https://doi.org/10.1590/pboci.2022.010>
- Heboyan, A., Marya, A., Syed, A. U. Y., Khurshid, Z., Zafar, M. S., Rokaya, D., & Anastasyan, M. (2022). In Vitro Microscopic Evaluation of Metal-And Zirconium-Oxide-Based Crowns' Marginal Fit. *Pesquisa Brasileira Em Odontopediatria e Clínica Integrada*, 22. <https://doi.org/10.1590/pboci.2022.010>
- Beresin, V. E., & Schiesser, F. J. (1976). The neutral zone in complete dentures. *The Journal of Prosthetic Dentistry*, 36(4), 356–367. [https://doi.org/10.1016/0022-3913\(76\)90155-4](https://doi.org/10.1016/0022-3913(76)90155-4)
- Zarb, G. A. (2013). *Prosthodontic Treatment for Edentulous Patients*. Elsevier Gezondheidszorg.
- Heboyan, A., Avetisyan, A., Skallefold, H. E., Rokaya, D., Marla, V., & Vardanyan, A. (2021). Occurrence of Recurrent Aphthous Stomatitis (RAS) as a Rare Oral Manifestation in a Patient with Gilbert's Syndrome. *Case Reports in Dentistry*, 2021, 1–5. <https://doi.org/10.1155/2021/6648729>
- Mirchandani, B., Zhou, T., Heboyan, A., Yodmongkol, S., & Buranawat, B. (2021).

Biomechanical Aspects of Various Attachments for Implant Overdentures: A Review. *Polymers*, 13(19), 3248. <https://doi.org/10.3390/polym13193248>

Rahn, A. O., Ivanhoe, J. R., & Plummer, K. D. (2009). *Textbook of Complete Dentures, 6th Edition* (6th updated ed.). USA: PMPH.

РЕЗЮМЕ

ОСМОТР ЛИЦА И ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ СЪЕМНОГО ПРОТЕЗИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ И КЛИНИЧЕСКИХ ОРДИНАТОРОВ В ПРОЦЕССЕ СТОМАТИЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

АРТАК ГЕБОЯН

Эстетические реставрации необходимы для успеха современной стоматологии. К сожалению, оценка эстетических ожиданий пациента и эстетического прогноза во время первоначальной оценки может быть проблематичной. Тщательное исследование лица, включающее сотрудничество с пациентом, является важным элементом доврачебного протокола. Очень важно донести до студентов и клинических ординаторов стоматологического факультета значение контуров лица и их изменение при реставрации зубов. Выявление срединной асимметрии, дисгармонии губ, чрезмерной видимости ортопедических абатментов, а также форма лица, вертикальное/горизонтальное соотношение остаточного кариеса влияют как на тактику лечения, так и на прогноз. Оценка этих эстетических факторов стоматологом и пациентом до начала лечения лучше всего проводить с помощью клинической фотографии.

Ключевые слова: исследование лица, протезирование, осмотр пациента, полное отсутствие адентии, особенности обучения.

ABSTRACT

TEACHING PECULIARITIES OF FACIAL EXAMINATION AND COMPLETE DENTURE FABRICATION IN DENTAL EDUCATION FOR STUDENTS AND CLINICAL RESIDENTS

Esthetic restorations are essential to success in modern dentistry. Unfortunately, assessing the patient's aesthetic expectations and aesthetic prognosis during the initial evaluation can be problematic. A thorough facial research, involving collaboration with the patient, is an important element in the premedical protocol. It is very important to present the importance of facial contours and their change during tooth restoration to students and clinical residents of the Faculty of Dentistry. Identification of midline asymmetries, lip disharmony, excessive visibility of prosthetic abutments, as well as facial shape, vertical/horizontal relationships of residual caries affect both treatment modality and prognosis. Assessment of these esthetic factors by the dentist and the patient prior to initiation of treatment is best accomplished by clinical photography.

Key words: facial research, prosthetics, patient examination, complete absence of edentulous teeth, teaching features.

Հոդվածը ստացվել է՝ 09.03.2022:

Հոդվածը ուղարկվել է գրախոսման՝ 04.04.2022:

Հոդվածը երաշխավորվել է հրատարակման՝ 14. 06. 2022:

**ՍՏՈՄԱՏՈԼՈԳԻԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԵՎ
ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ COVID-19 ՀԱՄԱՎԱՐԱԿԻ
ԸՆԹԱՑՔՈՒՄ**

ԼԱՐԻՍԱ ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ,

*Երևանի Մ. Հերացու անվան պետական բժշկական համալսարանի վարչակազմ,
հիգիենայի և էկոլոգիայի ամբիոն,*

էլ. հասցե՝ larisaravetisyan@gmail.com

ԼԱԶԱՐ ԵՍԱՅԱՆ,

*Երևանի Մ. Հերացու անվան պետական բժշկական համալսարանի
սրտմաբույժական ֆակուլտետի դեկանար, թերապևտիկ սրտմաբույժիայի
ամբիոն,*

էլ. հասցե՝ lazyes@yandex.ru

ԱՆՆԱ ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ,

*Երևանի Մ. Հերացու անվան պետական բժշկական համալսարանի
սրտմաբույժական ֆակուլտետի դեկանար, թերապևտիկ սրտմաբույժիայի
ամբիոն,*

էլ.հասցե՝ avetisyan_an@mail.ru

ԱՐՏԱԿ ՀԵՐՈՅԱՆ,

*Երևանի Մ. Հերացու անվան պետական բժշկական համալսարանի օրթոպեդիկ
սրտմաբույժիայի ամբիոն,*

էլ.հասցե՝ heboyan.artak@gmail.com

DOI: 10.24234/scientific.v1i43.8

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում քննարկվում է COVID-19 համավարակով պայմանավորված բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում՝ մասնավորապես ստոմատոլոգիայի ոլորտում, կրթության կազմակերպման հարցը և դրա առանձնահատկությունները: Այս նպատակով կատարված վերլուծություններն ու

ուսումնասիրությունները պայմանավորում են հոդվածի նորոգյալը:

Ամբողջ աշխարհում COVID-19-ը լուրջ մարտահրավեր է առողջապահության մասնագետների, կրթական հաստատությունների, դասավանդողների, ինչպես նաև կրթություն ստացող ուսանողների համար: COVID-19 համավարակի բռնկումը ստեղծեց դժվարություններ ստոմատոլոգիական ոլորտում՝ կլինիկական և կրթական տեսակետներից: Սակայն, ներկայումս տեխնոլոգիաները թույլ են տալիս արդիականացնել դասավանդման մեթոդները՝ որդեգրելով թվային հայեցակարգեր: Այս ամենը հնարավորություն է ստեղծում դասավանդումը կազմակերպել հեռավար եղանակով: COVID-19 ճգնաժամը ցույց տվեց նաև, որ բուհերը անպատրաստ էին կրթության մեթոդաբանության կտրուկ փոփոխությանը: Ավելին, համընդհանուր կրթական ոլորտը թերագնահատել է նորարարական տեխնոլոգիաները և համացանցի կարևորությունը կրթության տրամադրման հարցում: Համավարակը մեզ ստիպեց վերաբնօրհանել կրթության կազմակերպման մեթոդաբանությունը և կիրառել նոր գործիքներ այս ոլորտում՝ դրանք կիրառելով համավարակի բացակայության պայմաններում նույնպես: Ավելին, նշված մեթոդաբանության ճիշտ կիրառումը կնպաստի COVID-19 համավարակով պայմանավորված սթրեսի հաղթահարմանը: Թեև կլինիկական առարկաների դասավանդման տեսակետից հեռավար կրթությունը ոչ լիարժեք է, այնուամենայնիվ ստեղծված իրավիճակում այն լավագույն լուծումն է կրթության անընդհատությունն ապահովելու համար: Ավելի ուշ գործնական կլինիկական աշխատանքների կատարման դժվարությունները հաղթահարվեցին հիբրիդային կրթության ներդրմամբ՝ առկա բաղադրիչի կիրառմամբ:

Բանալի բառեր՝ COVID-19, ստոմատոլոգիական կրթություն, հանրային առողջություն, հեռավար ուսուցում, դասավանդման մեթոդաբանություն:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

COVID-19 համավարակը սկիզբ առնելով 2019թ.-ի դեկտեմբերին Չինաստանի Վուհան քաղաքում, տարածվեց աշխարհի տարբեր երկրներում մի քանի ամսվա ընթացքում (Lu R. et al., 2020; Phan T., 2020): COVID-19 համավարակը հանգեցրեց տնտեսական և առողջական ճգնաժամի: Տարբեր երկրներ սահմանեցին կարանտինի տարբեր ձևեր՝ ընդհատելով բազմաթիվ ամենօրյա միջոցառումները,

աշխատանքները, մարդկանց ազատ տեղաշարժը, առևտուրը, ինչպես նաև կրթական հաստատությունների աշխատանքը (Guo Y. et al., 2020):

Ինչ վերաբերում է ստոմատոլոգիային, փոփոխվեցին կլինիկական ընդունելության մոտեցումները՝ ներդնելով ինքնապաշտպանական նոր լրակագներ՝ բուժանձնակազմի շրջանում ինֆեկցիայի նկատմամբ պաշպանվածությունը բարձրացնելու նպատակով (Coulthard P., 2020; Peng X. et al., 2020; Sabino-Silva R. et al., 2020): Սակայն, ստոմատոլոգիական կրթությունը և հետազոտությունների իրականացումը տուժեց յուրովի:

COVID-19-ի վերաբերյալ այս վերլուծությունը հիմնված է բազմաթիվ հրապարակումների, ԵՊԲՀ և աշխարհի տարբեր համալսարաններում կրթական կարգի և հետազոտությունների ընթացակարգերի փոփոխման ուսումնասիրության վրա:

ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

COVID-19 համավարակով պայմանավորված սահմանափակումները ստիպեցին բուհերին փոխել դասավանդման մեթոդաբանությունը: Սահմանափակումների ամբողջ ընթացքում ԵՊԲՀ-ում կարճ ժամանակահատվածում ներդրվեցին դասավանդման հեռավար և հիբրիդային տարբերակները: Հեռավար ուսուցումը ենթադրում է դասավանդում առանց կրթական հաստատություն հաճախելու: Այս եղանակով բժշկական կրթության տրամադրումը կարծես թե անարդյունավետ է, քանի որ այս պարագայում բացակայում են գործնական դասընթացները, որոնք հնարավոր է իրականացնել միայն հատուկ պայմաններում՝ վարժասարքերի ներգրավմամբ: Ավելին, ուսանողներնը հեռավար կրթության պարագայում չեն կարող շփվել տարբեր պաթոլոգիաներով բուժառուների հետ, հետևաբար չեն կարող գործնականում կիրառել իրենց ստացած տեսական գիտելիքները: Ի տարբերություն դրա, հիբրիդային դասավանդման դեպքում ուսանողների դասընթացը կազմակերպվում է և գործնական դասընթացների, և հեռավար ուսուցման միջոցով՝ իրականացնելով դասավանդման տեսագործական ինտեգրացիա (Meng L. et al., 2020): Այս ամենն իրականացնելու նպատակով ԵՊԲՀ-ում կազմակերպվեցին դասեր առաջին հերթին բուհի պրոֆեսորադասախոսական անձնակազմի համար, ովքեր կարճ ժամանակահատվածում ավելի խորապես ծանոթացան հեռավար և

հիբրիդային դասավանդման նրբություններին: Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, COVID-19 համավարակից հետո բավարար չափով չեն վերլուծվել տարբեր եղանակներով դասավանդման առանձնահատկությունները (Emami E., 2020), մենք նպատակադրվեցինք ուսումնասիրել առկա, հիբրիդային և հեռավար դասավանդման տարբերությունները՝ վեր հանելով հնարավոր բոլոր դրական և բացասական կողմերը բժշկական կրթության տրամադրման տեսակետից:

ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

Ստոմատոլոգիական կրթության մարտահրավերները

“Սոցիալական հեռավորության” պահպանման կանոնների հաստատումից հետո, երբ անհնար դարձավ դասավանդման և վերապատրաստման առկա ձևաչափը, հասկանալի դարձավ COVID-19 համավարակի անցանկալի ազդեցությունը ստոմատոլոգիական կրթության վրա (Barabari P. & Moharamzadeh K., 2020; Meng L. et al, 2020):

Ամբողջ աշխարհում, համալսարանները կանգնեցին COVID-19 համավարակի քայքայիչ ազդեցության առջև: Կլինիկաների արգելափակումները սահմանափակեցին կլինիկական կրթության հնարավորությունները ուսանողների համար, մասնավորապես խիստ սահմանափակվեց բուժառուների ընդունելությունը համալսարանական ստոմատոլոգիական կլինիկաներում և սա ընդամենը ստոմատոլոգիական կրթության մարտահրավերներից մեկն էր: Խնդիրների շարքը իր մեջ ներառում է եկամուտների աղբյուրների կորուստ, տնտեսական անկայունություն, հետազոտական ծրագրերի և դրամաշնորհների կոլապս, ակադեմիական կոնֆերանսների և նախորոք որոշված տարբեր ծրագրերի դադարեցում և հետաձգում անորոշ ժամանակով: Ավելին, COVID-19 ազդեց նոր գիտնականների և ակադեմիական ծրագրերի մասնակիցների հավաքագրման և ընտրության գործընթացի վրա՝ ունենալով հոգեբանական ազդեցություն ուսանողների և ֆակուլտետի աշխատանքների վրա (Emami E. et al., 2020):

Չնայած առկա են տարբեր զուգահեռներ աշխարհի տարբեր ստոմատոլոգիական դպրոցների միջև համավարակը հաղթահարելու ակադեմիական տեսակետից, այնուամենայնիվ ազգերը տարբերվում էին իրենց վարած քաղաքականությամբ և ուղեցույցերով, ինֆեկցիայի տարածման

աստիճանով և կիրառվող սահմանափակումների բնույթով (Iyer P., Aziz K. & Ojcius D., 2020):

ԱՄՆ-ում բազմաթիվ ստոմատոլոգիական դպրոցներ ընդհատեցին կլինիկական գործունեությունը բացառությամբ անհապաղ դեպքերի, մինչդեռ մյուսները իրականացնում էին սոցիալական հեռավորության պահպանման ծրագիր՝ նախակլինիկական սիմուլյացիոն գործունեության իրականացման համար: Մանեկենների սիմուլյացիան հաճախ բարդ է այն դպրոցների համար, որոնք չունեն օնլայն դասավանդման տարբերակ հաշվի առնելով ժամանակը, աշխատուժը և տեխնոլոգիական հնարավորությունները: Վիրտուալ իրականության սարքերը և տակտիլ տեխնոլոգիաները շարժական չեն և հետևաբար չեն կարող կիրառվել այս պարագայում (Iyer P., Aziz K. & Ojcius D., 2020):

Այնուամենայնիվ, այս համավարակը ստեղծեց ակադեմիական բազում ռազմավարություններ՝ ստոմատոլոգիայում ակադեմիական տարին շարունակելու համար: Քանի որ ստոմատոլոգիան գերազանցապես կլինիկական գործունեության բաղադրիչ ունեցող մասնագիտացում է, վիրտուալ կրթության կիրառումը մնում է մարտահրավեր ամբողջ աշխարհի համալսարանների համար: Այնուամենայնիվ, ակադեմիական կրթությունը ներառում է վիրտուալ սիմուլյացիոն մեթոդի կիրառում և օնլայն դասավանդման իրականացում (Quinn B. et al., 2020):

Ստոմատոլոգիական կրթությունն իսկապես կարևորագույն մասնագիտություն է, որը պահանջում է դասախոսների մեծ պատրաստվածություն ոչ միայն միջմասնագիտական գիտելիքների, այլև դասավանդման յուրահատուկ մեթոդների իմացության և կիրառման տեսակետներից (Iyer P., Aziz K. & Ojcius D., 2020):

Չնայած ապացուցված է, որ դասախոսների հետ ուղղակի շփումը բարձրացնում է վստահության և համագործակցության մակարդակը (Barabari P. & Moharamzadeh K., 2020), բազմաթիվ ղեկավար մարմիններ ամբողջ աշխարհում խորհուրդ տվեցին բարձրագույն ուսումնական հաստատություններին առաջին հերթին կարևորել անձնակազմի և ուսանողների անվտանգությունն ու առողջությունը՝ նվազեցնելով համալսարանական դասերը:

Ամերիկյան ստոմատոլոգիական կրթության ասոցիացիան նույնպես առաջարկել է համավարակով պայմանավորված կրթական մեթոդաբանության

փոփոխություն՝ առաջնահերթությունը տալով օնլայն դասավանդմանը և դասավանդման այլընտարանքային եղանակներին: Այս ամենն իր հերթին ստեղծված իրավիճակում հնարավորություն է տալիս համագործակցել ասոցացիաների և համալսարանների ադմինիստրացաների հետ՝ մտքերի փոխանակման և ռեսուրսների մշակման ու կառավարման հարցում (Iyer P., Aziz K. & Ojcius D., 2020):

Ստոմատոլոգիական կրթություն տրամադրող համալսարանները և հետբուժական կրթություն տրամադրող հաստատությունները կասեցրեցին ավանդական եղանակով կրթության տրամադրումը, գործնական հմտության դասընթացները և ղեկավարի հսկողությամբ կլինիկական վերապատրաստումը: Այդպիսով, անհրաժեշտաբար գործարկվեցին գիտելիքների գնահատման այլընտարանքային մեթոդները, ինրպիսիք են գրավոր օնլայն զեկույցները, կլինիկական խնդիրների լուծումը, վեբինարները, համակարգչային քննությունները (Barabari P. & Moharamzadeh K., 2020):

Նախակլինիկական և կլինիկական դասընթացները և թրեյնինգները կարևորագույն նշանակություն ունեն ուսանողների համար, քանի որ այս փուլում ուսանողները ձեռք են բերում տարբեր հմտություններ, որը նրանց հնարավորություն է տալիս մտնելու մասնագիտական գործնական կյանք: Համավարակը խոչընդոտ դարձավ գործնական դասընթացների իրականացման համար: Հետևաբար, դասավանդման բոլոր այդ մեթոդները, որոնք պահանջում էին ուսանողների հետ ուղղակի շփում այլևս անիրագործելի էին:

Համացանցի կիրառումը թույլ տվեց ապահովել շփումը դասախոսների և ուսանողների միջև՝ վիրտուալ գրադարանների, նամակների, վիդեոկոնֆերանսների և վեբինարների միջոցով, որը թույլ տվեց շարունակել կրթության տրամադրումը:

Ինչպես ամբողջ աշխարհում, այնպես էլ ԵՊԲՀ-ում ստոմատոլոգիական ֆակուլտետները տեղափոխվեցին վիրտուալ տիրույթ: Հեռավար կրթության և ճգնաժամային պայմաններում կապ ապահովելու միջոցով մշակվեցին շփման նորարարական տեխնոլոգիաներ՝ անձնակազմի և ուսանողների հետ հաղորդակցվելու և կրթելու համար, ինչը կբարելավեր հոգեբանական վիճակը՝ նվազեցնելով մեկուսացման զգացողությունը: Անվտանգային միջոցառումները, ինչպիսիք են հրատապ ծառայությունները, նույնպես ստեղծվել են ուսանողներին

օգնելու և ուսուցողական գործընթացը շարունակելու համար:

Այս դեպքում, սույն տեխնոլոգիաները թույլ տվեցին շատ հաստատություններին դասավանդելու ստոմատոլոգիա ապահովելով որոշակի հմտությունների ձեռքբերում: Գործնական հմտությունների ձեռքբերման դասընթացները անկասկած պետք է վերսկսել սահմանափակումների վերացումից հետո, երբ կրթական համակարգը կվերադառնա իր բնականոն աշխատանքներին:

Այս համավարակի ընթացքում, գիտական առաջընթացը և զարգացումը խիստ բարդ է հետազոտողների համար, ինչպես նաև բավականին դժվար է գտնել դասավանդման նոր մեթոդաբանական լուծումներ լսարանը մոտիվացված պահպանելու նպատակով:

Ի շնորհիվ ժամանակակից տեխնոլոգիաների ուսանողները կրթական նյութը կարող են ներբեռնել համապատասխան կայքերից՝ խուսափելով համալսարան այցելելուց և վարակի տարածումից (Prati C. et al. 2020):

Էլեկտրոնային հարթակ տեսական կրթության համար COVID-19 համավարակի ընթացքում

COVID-19 համավարակով պայմանավորված ճգնաժամը բացահայտեց, որ մենք թերագնահատել ենք ստոմատոլոգիական կրթության համացանցային տարբերակները, այդ թվում հեռուստաստոմատոլոգիան /teledentistry/, որը թեև դեռ նոր է գործարկվել, այնուամենայնիվ խոստումնալից է (Emami E., 2020): Էլեկտրոնային հարթակները, վիդեոկոնֆերանսները և սոցիալական կայքերը կիրառվում են տեսական գիտելիքներ ստանալու նպատակով (Passos K. Et al., 2020; Marya A. Et al., 2022; Martin N. Et al, 2012; Halpin P. & Lockwood M., 2019): Կրթության էլեկտրոնային հարթակները ներկայացվում են կրթական հաստատությունների կողմից որպես պաշտոնական այլընտրանք ոչ լսարանային գործունեությանը: Օրինակ, Moodle[®] հարթակը լայնորեն կիրառվում է ստոմատոլոգիական դպրոցների կողմից ակտիվ ուսուցման նպատակով (Saqr M. Et al., 2020): Moodle[®]-ը օնլայն հարթակ է, որը խթանում է խառը ուսուցումը /blended-learning/՝ բարձրացնելով ուսանողների պատրաստվածությունը և նրանց ձեռքբերումները՝ միջազգային մակարդակի: Օո Moodle[®]-ով հնարավոր է ուղարկել դիդակտիկ նյութ, տեղադրել վիդեոներ, կազմակերպել քննարկումներ, ինչպես նաև

շփվել ուսանողների հետ: Ընդհանուր առմամբ, ուսանողները ունեն դրական տպավորություն չնայած տեխնիկական խնդիրներին և դրա հետ կապված սթրեսին (Tantawi M., 2015): Թեև այս հարթակները ունեն առավելություններ, քանի որ դասկարգված են և ունիվերսալ, այնուամենայնիվ դրանք պահանջում են բարելավում, մշտական սպասարկում և որակյալ ինտերնետային կապ:

Անվճար և վճարովի հարթակները, ինչպիսիք են Zoom[®], Jitsi[®] կամ WebEx[®] դասավանդման հետաքրքիր այլընտրանք են, չնայած դրանք կախված են որակյալ ինտերնետային կապից: Չնայած առկա ուսուցման ֆիզիկական մեծ հնարավորություններին, այդ թվում՝ կլինիկական քննարկումներ իրականացնելու առավել արդյունավետ հաղորդակցման հնարավորությանը, հեռավար՝ համացանցի հնարավորությունների վրա հիմնված քննարկումները վիրտուալ հարթակներում թույլ են տալիս ստեղծել քննարկման համար ավելի հանգիստ միջավայր: Սակայն, դրանց արդյունավետությունը կախված է հուսալի և անվտանգ ինտերֆեյսից, որը պահանջում է որոշակի նախապատրաստում (Martin N. et al., 2012): Օրինակ Zoom[®] հարթակը պետք է համակցվի այլ գործիքների հետ, ինչպիսին է Twitter-ը, որը փոքր խմբերի համար արդյունավետ է քննարկումների իրականացման տեսակետից և ազատում է անցանկալի շփումներից սոցիալական մեկուսացման պարագայում (Halpin P. & Lockwood M., 2019): Այլ լայնորեն կիրառվող կրթական հարթակներ են Microsoft Teams[®] -ը և Google Meet[®] -ը, ինչպես նաև լրացուցիչ ռեսուրսները Google Classroom[®] -ը և Hangout[®] -ը: Google Meet[®] -ը թույլ է տալիս միաժամանակյա կենդանի շփում մինչև 250 մասնակիցների միջև, իսկ ներկայացնողը (դասախոսը կամ ուսանողը) կարող է ցուցադրել իր էկրանը թույլ տալով դիդակտիկ տարբեր գործողություններ: Ավելին, բոլոր մասնակիցների համաձայնության դեպքում այս ամենը կարող է ձայնագրվել և պահպանվել Google Drive[®]-ում կամ Google Classroom[®]-ում: Հեռավար հաղորդակցման դեպքում օգտագործողների գաղտնիությունը շատ կարևոր է: Այս պարագայում կիրառվում է կոդավորում սկզբից մինչև վերջ և միայն օգտագործողները կարող են կարդալ հաղորդագրությունները՝ պահպանելով ինֆորմացիայի անվտանգությունը:

Սոցիալական հարթակները, ինչպիսիք են Instagram[®]-ը, Facebook[®]-ը, WhatsApp[®]-ը, Telegram[®]-ը և YouTube[®]-ը լայնորեն կիրառվում են որպես

դասավանդման տարբերակներ: Թեև այս հարթակները ունիվերսալ են, այնուամենայնիվ ուսանողները կարող են շեղվել թեմայից: Այս հարթակներում չկա մասնագիտական նյութերի որակի վերահսկողություն, ուստի նյութի ընտրությունը պետք է կատարվի դասավանդողի վերահսկողությամբ և ուղղորդմամբ: Ավելին, պետք է նշել, որ նշված կայքերից օգտվելու համար, ուսանողները ստիպված են երկար ժամանակ անցկացնել համակարգչի առաջ, ինչը կարող է տեսողական խնդիրների առաջացման պատճառ դառնալ (Emami E., 2020; Marya A. Et al., 2022):

Նախակլինիկական և կլինիկական հեռավար ուսուցում COVID-19 համավարակի ընթացքում

Համավարակի հարուցած խնդիրներից է նաև լաբորատոր, նախակլինիկական և կլինիկական ուսուցման ընդհատումը: Ինչպես կարող են ուսանողները ստանալ տեսական գիտելիքներ և ձեռք բերել գործնական հմտություններ հեռավար եղանակով: Օրինակ, որոշ ստոմատոլոգիական դպրոցներ Եվրոպայում պլանավորում են փոխել իրենց գնահատման կարգը կամ երկարացնել ուսուցումը, մասնավորապես կլինիկական գործունեության դասաժամերը: Վերջինս ավելի նախընտրելի է քան գնահատման պահանջների փոփոխությունը (Quinn B. et al., 2020; Heboyan A., 2020): Մենք պետք է մտածենք և վերամոդելավորենք ենթակառուցվածքները՝ կառավարելով վտանգները, կենտրոնանալով ուսանողների, աշխատակիցների, բուժառուների անվտանգության վրա (Emami E., 2020): Քանի որ իրավիճակը կարող է տևական լինել, մենք պետք է փնտրենք այլընտրանք՝ ուսանողների գործնական հմտությունների զարգացման համար՝ մինչև ստոմատոլոգիական ծառայությունների բնականոն աշխատանքի վերականգնումը:

Նախակլինիկական հեռավար գործունեությունը օնլայն սիմուլյացիան ստոմատոլոգիական վարժասարքերով ծայրահեղ բարդ է: Թեև մշակվել են տարբեր ստոմատոլոգիական վարժասարքեր, որոնք կիրառելիս ստացվում են գոհացուցիչ արդյունքներ (Buchanan J., 2004), դրանք սակավ են համալսարաններում, շարժական չեն, չեն կարող նմանակել ստոմատոլոգիական բոլոր մանիպուլյացիաները և շատ թանկարժեք են: Ի տարբերություն դրանց, այլ վիրտուալ մոդելների կիրառումը կարող է ավելի խելամիտ լինել: Օրինակ, կա բերանի ախտաբանությունը վիրտուալ սլայդներով դասավանդելու դրական

փորձառություն, որն ավելի լավ արդյունքներ է տալիս քան ավանդական եղանակով դասավանդումը (միկրոսկոպով զննում) (Fernandes C. et al., 2018): Որոշ կոմերցիոն համակարգեր սկանավորում են պրեպարատները, վերարտադրում են բարձր որակի թվային պատկեր, որը թույլ է տալիս վերլուծել և սովորել հատուկ ծրագրերով (Rojo M. et al, 2006): Պատկերները կարող են պահպանվել համալսարանի սերվերների վրա: Այսպիսով, ֆայլերը հասանելի են դասախոսների և ուսանողների համար և կարող են տարածվել կրթական հարթակներում կենդանի /live/ դասընթացների ընթացքում:

Կլինիկական դեպքերի քննարկումները կրթության մարտավարության կարևորագույն մասն են: Վիրտուալ բուժառուների վրա հիմնված ուսուցումը կազմված է կլինիկական դեպքերի սիմուլյացիայից, որի նպատակն է բարելավել ուսանողների՝ որոշումներ կայացնելու և ախտորոշելու հմտությունները (Mardani M., 2020; Srimaneepong V. et al., 2022): Կրթական հարթակները հնարավորություն են տալիս իրականացնել կլինիկական դեպքերի քննարկումներ: Կենդանի քննարկումները, ինչպես նաև կլինիկական դեպքերի, նկարների ցուցադրումը պետք է ուղեկցվի բուժառուների անձնական տվյալների պահպանությամբ և էթիկական սկզբունքների համաձայն: Այս պարագայում կողավորման համակարգի կիրառումը հրամայական է: Ավելին, որոշ երկրների տվյալների պահպանության իրավունքները թույլ չեն տալիս բուժառուների տվյալների փոխանցում օտար սերվերներում:

Մեկ այլ օրինակ է բջջային հավելվածի կիրառումը, որտեղ առկա են նկարներ, որոնք թույլ են տալիս բարելավել ուսանողների՝ էնդոդոնտիկ բարդությունները ախտորոշելու ունակությունները: Օրթոպեդիկ ստոմատոլոգիայի տեսակետից, հավելվածը արդյունավետորեն բարելավում է օրթոպեդիկ ռեաբիլիտացիան պլանավորելու կլինիկական հիմնավորման հմտությունները (Oliveira M., 2019): Սակայն, այս պահին տարբերակները փոքրաթիվ են: Մենք առաջարկում ենք նոր տարբերակներ և հավելվածների զարգացում՝ ներդնելով ավելի բարդ դեպքեր: Այնուամենայնիվ, եթե հիվանդությունների ախտորոշման գործընթացի ուսուցումը հնարավոր է կազմակերպել առցանց գործիքների, արհեստական պացիենտի կիրառմամբ, ապա ստոմատոլոգիական կլինիկաներում բուժառուների հետ գործնական աշխատանքը, որևէ կերպով չի կարող փոխարինվել հեռավար,

վիրտուալ կրթությամբ, ինչը վերջինիս դարձնում է թերաթեք:

COVID-19 հոգեբանական ազդեցությունը ուսանողների վրա

Պետք է նշել, որ համավարակի ընթացքում ուսանողները կարող են ունենալ վիրուսով վարակվելու վախ և դեպրեսիա: Ուստի կարևոր նշանակություն ունի նաև խորհրդատվական ծառայությունների և հոգեբանական օգնության կազմակերպումը COVID-19 համավարակի ընթացքում (Barabari P. & Moharamzadeh K., 2020): Միևնույն ժամանակ պետք է նշել, որ որոշ մարդիկ և այդ թվում ուսանողներ թերահավատորեն են մոտենում վիրուսի գոյությանը կամ դրա վտանգավորությանը, ուստի չեն ենթարկվում սահմանափակումներին: Կարևոր է նաև մարդկանց վիրուսի ազդեցության և դրանով պայմանավորված հնարավոր բարդությունների վերաբերյալ որոշակի մատչելի ինֆորմացիայի տրամադրումը: Հիմնականում վիրուսի վտանգավորությանը թերահավատորեն են մոտենում անբավարար չափով տեղեկացված ուսանողները: Միևնույն ժամանակ պետք է ընդգծել, որ երիտասարդները հիմնականում շատ թեթև են տանում հիվանդությունը, իսկ որոշ դեպքերում կլինիկական ախտանշաններ ընդհանրապես չեն լինում, ինչի պատճառով նրանք համարվում են վարակակիրներ և չիմանալով դրա մասին տարածում են ինֆեկցիան:

Հայտնի է, որ համավարակի տարբեր փուլերում, նույնիսկ բացօթյա վայրերում պարտադիր դիմակ կրելու հանգամանքը որոշակի խնդիրներ է հարուցում, մասնավորապես հոգեբանական, և ուսանողները հրաժարվում են կրել դիմակներ:

Չինաստանում, ուսանողների շուրջ 25%-ը տառապում է համավարակի բռնկումների և նոր ալիքների առաջացման վերաբերյալ անհանգստությամբ: Արդյունքում, կառավարությունը և համալսարանները նախաձեռնել են աշխատել միասին խնդիրը լուծելու և ուսանողներին ժամանակին ու բարձրորակ հոգեբանական խորհրդատվություն ապահովելու նպատակով (Meng L., Hua F. & Bian Z., 2020; Heboyan A., 2020; Guo Y. et al., 2020):

Եվրոպայում, ակադեմիական անձնակազմի և ուսանողների սթրեսը վերացնելու նպատակով հոգեբանական օգնություն տրամադրվել է ակադեմիական կոնտակտային տվյալներով և զանգերի միջոցով: Սակայն, քննարկումները համացանցում օնլայն ժողովների միջոցով ավելի հազվադեպ են առաջարկվել

ուսանողներին (Quinn B. et al., 2020):

Սոցիալական հեռավորության պահպանումը և մեկուսացումը, համավարակի հետ կապված անորոշ իրավիճակը կարող է զգալիորեն ազդել անձնակազմի և ուսանողների հոգեկան կայունության և առողջության վրա: Ուսանողների մտածմունքը կրթության երկարաձգման և ավելի ուշ ավարտելու հետ կապված լրացուցիչ խնդիր է, հատկապես ավարտական կուրսի ուսանողների համար: Այս հանգամանքը առաջացնում է անհանգստություն, անքնություն, անհանգիստ քուն, դեպրեսիա, սթրեսային իրավիճակ ((Tang W. Et al., 2020; Srirameepong V. et al., 2022): Հոգեբանական խնդիրներն իրեն հերթին բացասաբար են անդրադառնում սովորելու և սկադեմիական ձեռքբերումների վրա (Araújo et al., 2020): Ուստի անձնակազմի և ուսանողների մոնիթորինգը վարչական ստորաբաժանումների կողմից շատ կարևոր է: Նույնիսկ անորոշության պարագայում հաճախակի ժողովների անցկացումը հատկապես ուսանողների հետ կարող է օգնել նրանց նվազեցնելու անհանգստությունը:

ՀՀ-ում դասերի հանկարծակի ընդհատումը ստիպեց համալսարաններին կազմակերպել հեռավար դասավանդում: Սակայն, պետք է նշել, որ շատ դասախոսներ անպատրաստ էին դասավանդել հեռավար եղանակով: Այս ամենը նույնպես մեծացրեց անհանգստության մակարդակը դասավանդող անձնակազմի շրջանում: Պետք է հաշվի առնել, որ հեռավար կրթության հանկարծակի մեկնարկը սթրեսածին էր ուսանողների համար հաշվի առնելով, որ ոչ բոլորն էին պատրաստ բավարար չափով հարմարվել դասավանդման այս տարբերակին: Բուհերի ադմինիստրատիվ անձնակազմից պահանջվեց պլանավորել հայեցակարգեր դասախոսական անձնակազմին և ուսանողներին մոտիվացնելու համար:

Քանի որ նորմալ պայմաններում հեռակա կամ առցանց կրթության կիրառումը բժշկագիտության ոլորտում ամենացանկալի տարբերակներից չէ և հետևաբար ներդրված չի եղել, ուստի համավարակի պայմաններում առաջացավ առցանց կրթության կազմակերպման հրատապ խնդիր: ԵՊԲՀ ադմինիստրատիվ անձնակազմի, մասնավորապես ուսումնամեթոդական համակարգի կողմից օպերատիվ և բավականին արդյունավետ կերպով կազմակերպվեցին դասընթացներ բոլոր ֆակուլտետներում, այդ թվում՝ ստոմատոլոգիական, դասավանդող

անձնակազմին ZOOM հարթակում առցանց կրթության սխեման ուսուցանելու գործիքակազմը ծանոթացնելու համար, ինչպես նաև ստեղծվեցին աշխատանքային խմբեր տեղերում կամ առցանց կերպով դասավանդողներին և ուսանողներին տեխնիկական աջակցություն ցուցաբերելու համար: Մշակվեցին և ստեղծվեցին առցանց և հիբրիդային կրթության կազմակերպման կանոնակարգեր: Ի վերջո ԵՊԲՀ ստոմատոլոգիական ֆակուլտետում առցանց, ապա՝ հիբրիդային կրթությունը իրականացվեց՝ ապահովելով համավարակով պայմանավորված սահմանափակումների պայմաններում կրթության անընդհատությունը:

Նախատեսված է ուսումնասիրել առցանց կրթության պայմաններում հոգեբանական գործոնի ազդեցությունը ուսանողների կրթության, առաջադիմության վրա, ինչպես նաև վերջինիս, համավարակի ժամանակահատվածին նախորդող ու հաջորդող ուստարիների առաջադիմական տվյալների համեմատական վերլուծությունը:

COVID-19-ի համավարակի պայմաններում առցանց շփման հնարավոր դրական ազդեցությունը

Ազգային և միջազգային շփումները և համագործակցությունները համալսարանների միջև զգալիորեն մեծացավ (Coulthard P., 2020):

Համացանցը հզոր միջոց է աշախարհի տարբեր շրջաններում միլիոնավոր մարդկանց հետ կապ հաստատելու և ճգնաժամային իրավիճակներում կարող է կրթության անընդհատության երաշխավոր լինել: COVID-19 համավարակով պայմանավորված մեկուսացման շրջանում այն հնարավորություն տվեց ուսանողներին կառուցելու և պահպանելու տեսական և կլինիկական փորձառություն՝ բազմաթիվ կրթական գործիքներից օգտվելու միջոցով (Perez C. et al, 2020):

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Չնայած COVID-19 համավարակի բռնկմամբ պայմանավորված ստոմատոլոգիական ոլորտում կլինիկական և կրթական տեսակետներից դժվարություններին, ներկայումս տեխնոլոգիաները թույլ են տալիս արդիականացնել դասավանդման մեթոդները, առաջադրել թվային հայեցակարգեր, որի արդյունքում հնարավորություն է ստեղծվում դասավանդումը կազմակերպել հեռավար եղանակով: Համավարակը կրթական ոլորտի ներկայացուցիչներին

ստիպեց վերանայել կրթության տրամադրման մեթոդաբանությունը և կիրառել տեխնոլոգիական նոր գործիքներ: Թեև կլինիկական առարկաների դասավանդման տեսակետից հեռավար կրթությունը ոչ լիարժեք է, այնուամենայնիվ ստեղծված իրավիճակում այն լավագույն լուծումն է կրթության անընդահատությունն ապահովելու համար: Համավարակի ազդեցությունները խորն են և դրանք, միգուցե, հնարավոր կլինի ավելի համապարփակ կերպով վերլուծել տարիներ անց, սակայն ակնհայտ է, որ այն զգալի ազդեցություն ունեցավ կրթության որակի վրա: Այդ ազդեցությունն ունի առավել խորքային ուսումնասիրության կարիք՝ տարբեր պայմաններում ուսումնառած ուստարիների ուսանողական առաջադիմությունների համեմատական վերլուծությամբ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

- Araújo, F. J. D. O., de Lima, L. S. A., Cidade, P. I. M., Nobre, C. B., & Neto, M. L. R.** (2020). Impact Of Sars-Cov-2 And Its Reverberation In Global Higher Education And Mental Health. *Psychiatry Research*, 288, 112977. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112977>
- Barabari, P., & Moharamzadeh, K.** (2020). Novel Coronavirus (COVID-19) and Dentistry–A Comprehensive Review of Literature. *Dentistry Journal*, 8(2), 53. <https://doi.org/10.3390/dj8020053>
- Buchanan, J. A.** (2004). Experience with Virtual Reality-Based Technology in Teaching Restorative Dental Procedures. *Journal of Dental Education*, 68(12), 1258–1265. <https://doi.org/10.1002/j.0022-0337.2004.68.12.tb03875.x>
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J.** (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 112934. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Coulthard, P.** (2020). Dentistry and coronavirus (COVID-19) - moral decision-making. *British Dental Journal*, 228(7), 503–505. <https://doi.org/10.1038/s41415-020-1482-1>
- Emami, E.** (2020). COVID-19: Perspective of a Dean of Dentistry. *JDR Clinical & Translational Research*, 5(3), 211–213. <https://doi.org/10.1177/2380084420929284>
- Fernandes, C. I., Bonan, R. F., Bonan, P. R., Leonel, A. C., Carvalho, E. J., de Castro, J. F., & Perez, D. E.** (2018). Dental Students' Perceptions and Performance in Use of Conventional
- Guo, Y. R., Cao, Q. D., Hong, Z. S., Tan, Y. Y., Chen, S. D., Jin, H. J., Tan, K. S., Wang, D. Y., & Yan, Y.** (2020). The origin, transmission and clinical therapies on coronavirus disease 2019 (COVID-19) outbreak – an update on the status. *Military Medical Research*, 7(1). <https://doi.org/10.1186/s40779-020-00240-0>

- Halpin, P. A., & Lockwood, M. K. K.** (2019). The use of Twitter and Zoom videoconferencing in healthcare professions seminar course benefits students at a commuter college. *Advances in Physiology Education*, 43(2), 246–249.
<https://doi.org/10.1152/advan.00017.2019>
- Heboyan, A., Avetisyan, A., Karobari, M. I., Marya, A., Khurshid, Z., Rokaya, D., Zafar, M. S., & Fernandes, G. V. D. O.** (2022). Tooth root resorption: A review. *Science Progress*, 105(3), 003685042211092.
<https://doi.org/10.1177/00368504221109217>
- Heboyan, A.** (2020). Changes in the Parameters of Gingival Crevicular Fluid in Masticatory Function Restoration by Various Prosthodontic Constructions. *International Journal of Pharmaceutical Research*, 12(02). <https://doi.org/10.31838/ijpr/2020.12.02.280>
- Heboyan, A. G.** (2019). Marginal and internal fit of fixed prosthodontic constructions: a literature review. *International Journal of Dental Research and Reviews*. <https://doi.org/10.28933/ijdr-2019-06-1105>
- Iyer, P., Aziz, K., & Ojcius, D. M.** (2020). Impact of COVID-19 on dental education in the United States. *Journal of Dental Education*, 84(6), 718–722.
<https://doi.org/10.1002/jdd.12163>
- Lu, R., Zhao, X., Li, J., Niu, P., Yang, B., Wu, H., Wang, W., Song, H., Huang, B., Zhu, N., Bi, Y., Ma, X., Zhan, F., Wang, L., Hu, T., Zhou, H., Hu, Z., Zhou, W., Zhao, L., Tan, W.** (2020). Genomic characterisation and epidemiology of 2019 novel coronavirus: implications for virus origins and receptor binding. *The Lancet*, 395(10224), 565–574.
[https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(20\)30251-8](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(20)30251-8)
- Mardani, M., Cheraghian, S., Naeeni, S. K., & Zarifsanaiey, N.** (2020). Effectiveness of virtual patients in teaching clinical decision-making skills to dental students. *Journal of Dental Education*, 84(5), 615–623.
<https://doi.org/10.1002/jdd.12045>
- Marya, A., Venugopal, A., Karobari, M. I., & Heboyan, A.** (2022). Computer Vision

Syndrome: Will the Pandemic Lead to Eye Problems for Dentists? *Pesquisa Brasileira Em Odontopediatria e Clínica Integrada*, 22. <https://doi.org/10.1590/pboci.2022.009>

Martin, N., Lazalde, O. M., Stokes, C., & Romano, D. (2012). An evaluation of remote communication versus face-to-face in clinical dental education. *British Dental Journal*, 212(6), 277–282. <https://doi.org/10.1038/sj.bdj.2012.226>

Meng, L., Hua, F., & Bian, Z. (2020). Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): Emerging and Future Challenges for Dental and Oral Medicine. *Journal of Dental Research*, 99(5), 481–487. <https://doi.org/10.1177/0022034520914246>

Oliveira de, M. L. B., Verner, F. S., Kamburoğlu, K., Silva, J. N. N., & Junqueira, R. B. (2019). Effectiveness of Using a Mobile App to Improve Dental Students' Ability to Identify Endodontic Complications from Periapical Radiographs. *Journal of Dental Education*, 83(9), 1092–1099. <https://doi.org/10.21815/jde.019.099>

Passos, K., Leonel, A., Bonan, P., Castro, J., Pontual, M., Ramos-Perez, F., & Perez, D. (2020). Quality of information about oral cancer in Brazilian Portuguese available on Google, Youtube, and Instagram. *Medicina Oral Patología Oral y Cirugía Bucal*, e346–e352. <https://doi.org/10.4317/medoral.23374>

Peng, X., Xu, X., Li, Y., Cheng, L., Zhou, X., & Ren, B. (2020). Transmission routes of 2019-nCoV and controls in dental practice. *International Journal of Oral Science*, 12(1). <https://doi.org/10.1038/s41368-020-0075-9>

Perez da C., D. E., Passos, K. K. M., Machado, R. A., Martelli-Junior, H., & Bonan, P. R. F. (2020). Continuing education in oral cancer during coronavirus disease 2019 (covid-19) outbreak. *Oral Oncology*, 105, 104713. <https://doi.org/10.1016/j.oraloncology.2020.104713>

Phan, T. (2020). Novel coronavirus: From discovery to clinical diagnostics. *Infection, Genetics and Evolution*, 79, 104211.

<https://doi.org/10.1016/j.meegid.2020.104211>

- Prati, C., Pelliccioni, G. A., Sambri, V., Chersoni, S., & Gandolfi, M. G. (2020). COVID-19: its impact on dental schools in Italy, clinical problems in endodontic therapy and general considerations. *International Endodontic Journal*, 53(5), 723–725. <https://doi.org/10.1111/iej.13291>
- Quinn, B., Field, J., Gorter, R., Akota, I., Manzanares, M., Paganelli, C., Davies, J., Dixon, J., Gabor, G., Amaral Mendes, R., Hahn, P., Vital, S., O'Brien, J., Murphy, D., & Tubert-Jeannin, S. (2020). COVID-19: The immediate response of european academic dental institutions and future implications for dental education. *European Journal of Dental Education*, 24(4), 811–814. <https://doi.org/10.1111/eje.12542>
- Rojo, M. G., García, G. B., Mateos, C. P., García, J. G., & Vicente, M. C. (2006). Critical Comparison of 31 Commercially Available Digital Slide Systems in Pathology. *International Journal of Surgical Pathology*, 14(4), 285–305. <https://doi.org/10.1177/1066896906292274>
- Sabino-Silva, R., Jardim, A. C. G., & Siqueira, W. L. (2020). Coronavirus COVID-19 impacts to dentistry and potential salivary diagnosis. *Clinical Oral Investigations*, 24(4), 1619–1621. <https://doi.org/10.1007/s00784-020-03248-x>
- Saqr, M., Nouri, J., Vartiainen, H., & Malmberg, J. (2020). What makes an online problem-based group successful? A learning analytics study using social network analysis. *BMC Medical Education*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-020-01997-7>
- Srimaneepong, V., Heboyan, A., Zafar, M. S., Khurshid, Z., Marya, A., Fernandes, G. V. O., & Rokaya, D. (2022). Fixed Prosthetic Restorations and Periodontal Health: A Narrative Review. *Journal of Functional Biomaterials*, 13(1), 15. <https://doi.org/10.3390/jfb13010015>
- Tang, W., Hu, T., Hu, B., Jin, C., Wang, G., Xie, C., Chen, S., & Xu, J. (2020).

Prevalence and correlates of PTSD and depressive symptoms one month after the outbreak of the COVID-19 epidemic in a sample of home-quarantined Chinese university students. *Journal of Affective Disorders*, 274, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.05.009>

Tantawi el M. M., Abdelsalam, M. M., Mourady, A. M., & Elrifae, I. M. (2015). e-Assessment in a Limited-Resources Dental School Using an Open-Source Learning Management System. *Journal of Dental Education*, 79(5), 571–583. <https://doi.org/10.1002/j.0022-0337.2015.79.5.tb05917.x>

РЕЗЮМЕ

ОСОБЕННОСТИ СТОМАТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ COVID-19

ЛАРИСА АВETИCЯН, ЛАЗАР ЕСАЯН, АРТАК ГЕБОЯН, АННА АВETИCЯН

В статье рассматривается вопрос организации обучения в высших учебных заведениях, в частности в области стоматологии, и его особенности в связи с пандемией COVID-19. Проведенные для этого анализы и исследования определяют новизну статьи.

Пандемия COVID-19 стала серьезной глобальной проблемой для медицинских работников, образовательных учреждений, преподавателей и студентов. Сложности, связанные со вспышкой COVID-19, возникли также и в области стоматологии - как в клинической практике, так и в сфере образования. Однако внедрение современных цифровых технологий позволили модернизировать методы обучения и сделали возможным организацию дистанционного обучения. Кризис COVID-19 также показал, что университеты оказались не готовы к резкому изменению методов обучения. Более того, возможности использования интернета и всего потенциала инновационных технологий в сфере образования было недооценено. Сложившаяся ситуация заставила пересмотреть методы обучения и применение новых технологий в образовании как в условиях пандемии, так и в целом при отсутствии критических обстоятельств. Более того, правильное применение упомянутых методов способствовало преодолению стрессовой ситуации, вызванной COVID-19. Несмотря на тот факт, что с точки зрения преподавания клинических предметов, дистанционное образование является неполным, онлайн обучение тем не менее является основным решением для обеспечения непрерывности образования в подобной ситуации. Трудности в учебном процессе, возникшие в области клинической практики, были в дальнейшем преодолены за счет внедрения гибридного режима обучения онлайн и офлайн.

Ключевые слова: COVID-19, стоматологическое образование, общественное здравоохранение, дистанционное обучение, методика обучения.

ABSTRACT

DENTISTRY EDUCATION PECULIARITIES AND TEACHING METHODOLOGY IN COVID-19 PANDEMIC

LARISA AVETISYAN, LAZAR YESSAYAN, ARTAK HEBOYAN, ANNA AVETISYAN

The article discusses the issue of organization of education in higher educational institutions, particularly in the field of dentistry, and its peculiarities due to the COVID-19 pandemic. The analyzes and studies made for this purpose determine the novelty of the article.

COVID-19 was a global significant challenge for healthcare professionals, educational institutions, instructors and students. The outbreak of the COVID-19 pandemic caused trouble in the field of dentistry, both in clinical practice and in education. However, technological capabilities currently allow upgrading teaching methods through the introduction of digital concepts and making distance learning, or online education possible. The COVID-19 crisis also showed that universities appeared not to be ready for a drastic change in teaching methods. Moreover, education around the world used to underestimate the innovative technologies and potential of the Internet in education. The pandemic forced us to reevaluate the methodology of organizing education and apply new tools in this field. In addition, proper application of the methods helps overcome the stress caused by COVID-19. Although remote education is incomplete, it is still foremost solution to provide education in the current situation. The difficulties, arose in clinical practice, were later overcome by introducing online and offline hybrid teaching mode.

Keywords: COVID-19, dental education, public health, distance learning, teaching methodology.

Հոդվածը ստացվել է՝ 06.04.2022:

Հոդվածը ուղարկվել է գրախոսման՝ 11.05.2022:

Հոդվածը երաշխավորվել է հրատարակման՝ 30.06.2022:

ИЗУЧЕНИЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ БАЗОВЫХ ЗНАНИЙ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

ЕВА МНАЦАКАНЯН,

*Институт литературы им. М. Абегамяна НАН РА, АГПУ им. Х. Абовяна, Armenia,
Yerevan,*

e-mail: mnacakanyanEva@mail.ru

DOI: 10.24234/scientific.v1i43.9

АННОТАЦИЯ

В статье акцентируется необходимость анализа литературоведческих элементов детских произведений в процессе обучения в начальной школе: с учетом этого изучен и представлен уровень усвоения и применения элементарных литературоведческих знаний младших школьников в процессе обучения родному языку.

Обучение основным литературным знаниям в начальной школе носит преимущественно практический характер. Много труда и усилий требуется от учителя при обучении любому литературному или фольклорному произведению: он должен обратить внимание на основные литературные знания, руководствуясь нормами, требуемыми программой начальной школы.

Дети на практике приобщаются к литературе как к форме словесного искусства. Всестороннее изучение элементарных знаний по литературе и их усвоение помогают ученикам младших классов основательнее понять идейно-тематическую основу художественных произведений, благодаря чему повышается воспитательное, обучающее, познавательное значение литературного текста. Любые знания по литературе оказывают определенное влияние на формирование мышления ребенка, его мировоззрения, на развитие его умения грамотно и красиво общаться, правильно оценивать явления. Действия, отношения, мировоззрение, чувства, речь, возникшие в результате всего этого обсуждения и анализа персонажей художественного произведения непосредственно воздействуют на учащихся, касаясь

их самопознания, самовыражения. В ходе индивидуальной и групповой деятельности между одноклассниками складываются теплые и искренние межличностные отношения, играющие большую роль в развитии личности и в формировании его системы ценностей. Прямой путь к достижению желаемой цели заключается в использовании целенаправленных и эффективных методов.

Ключевые слова: начальная школа, элементарные литературные знания, курс родного языка, учебный план, преемственность, метод, детское произведение, система ценностей, всестороннее изучение, самовыражение.

ВВЕДЕНИЕ

В сложных геополитических процессах 21 века, среди прочих изменений, к обществу предъявляются новые образовательные требования, которые призваны удовлетворять образовательные, умственные, нравственные, физические потребности современного человека, а также сохранить и сберечь национальные ценности.

Известно, что начальная школа имеет большое значение для развития личности, мышления и психологии ребенка. С точки зрения приобретения знаний в соответствии с современными образовательными требованиями особенно важны уроки родного языка, в частности, развитие навыков чтения в курсе обучения родному языку, развитие новых навыков анализа детских произведений, повышение уровня преподавания и обучения. С введением анализа литературоведческих элементов оригинальных текстов, дети на практике приобщаются к литературе как к искусству слова, знакомятся с человеческими отношениями, нравственными ценностями. «Нельзя забывать, что в начальной школе изучение литературы как эстетического предмета неразделимо слито с изучением языка. Уроки родного языка формируют любовь к художественному слову. Складываются первые литературные понятия, литературный вкус...» (Львов М., Горецкий В. & Сосновская О., 2007). В числе основных проблем изучения родного языка методисты выделяют проблему исследования основных литературных знаний, дают их научно-методические обоснования. По мнению российского методиста В. Горецкого, литературные знания составляют лишь часть знаний, формирующих знания учеников младших классов и

их изучение преследует определенные цели, например, ввести ребенка в мир художественной литературы, помочь ему понять особенности художественной речи, представить литературу как вид искусства, принимая во внимание его особенности, сформировать эстетически продвинутого читателя и т.д.

Учитывая сложность преподавания теории литературы, не все базовые знания литературоведческих терминов преподаются в начальных классах. Предметный критерий указывает: «Основные литературоведческие знания даются по минимуму, не обременяя научными терминами и определениями, а обучение преимущественно проводится практическим методом» («Հանրակրթական դպրոցի փաթեթային չափորոշիչ և ծրագիր», 2006). Усвоение основных литературоведческих знаний помогает ребенку лучше понять тематико-идейную основу художественных произведений, благодаря чему возрастает воспитательная, обучающая и познавательная значимость литературного произведения.

Из истории изучения вопроса. Теоретические вопросы литературы обсуждались со времен Древней Греции. Книга великого философа Аристотеля «Поэтика» является первым законченным трудом в этой области. В Новое время многие армянские и зарубежные литературоведы, стилисты и методисты занимались теорией литературы, предлагая все новые и новые взгляды, при рассмотрении различных проблем, связанных с литературоведением и методикой преподавания литературы. Большое место в учебном процессе уделялось литературоведческим знаниям признанными знатоками армянской литературы Эд. Джрбашяном, Т. Джухаряном, Х. Махчаняном, З. Аветисяном, А. Долуханяном, С. Мурадяном, В. Киракосяном и др. Однако необходимо отметить, что как указанные выше, так и другие авторы, внося серьезный вклад в область преподавания словесности и изучения литературоведения, тем не менее не занимались проблемами приобретения младшими школьниками начальных литературных знаний в начальных классах.

В частности в качестве вспомогательного пособия для учителей начальных классов использовался «Литературный словарь» Эд. Джрбашяна и Г. Махчаняна. Добавим, что спустя четыре десятилетия на основе упомянутого «Литературного словаря» мы составили «Литературно-справочный словарь» для учителей начальных

классов, включив в него термины, соответствующие материалам, преподаваемым в начальной школе, и гармонирующие с интересами детей.

О проблеме изучения элементарных литературных знаний в начальной школе в условиях армянской действительности впервые упомянул А. Тер-Григорян в книге «Методика преподавания армянского языка». После провозглашения независимости Республики Армения более подробно эта проблема была представлена Дж. Гюламирян в работах «Развитие чтения и речи в начальных классах» и «Методика обучения родному языку».

К проблеме изучения основных литературоведческих знаний обращались и русские методисты. В частности, в книге М. Львова, В. Горецкого, О. Сосновской «Методика преподавания русского языка в начальных классах», соавторы подчеркивали, что, особенно в начальных классах, изучение художественной литературы должно сочетаться с изучением языка. Уроки родного языка формируют литературный вкус, умение красиво говорить, воспитывают высокие человеческие ценности.

МЕТОДОЛОГИЯ

Основные подходы, принципы, методы. В рамках нашей статьи мы поставили задачу изучить уровень усвоения и применения элементарных литературных знаний младших школьников в процессе обучения родному языку. Сначала мы изучили профессиональную литературу, касающуюся основной проблемы исследования, провели теоретический анализ, определили цель нашего исследования, выбрали исследовательскую базу и группу участников эксперимента, в экспериментальной школе провели соответствующие лекции, наблюдения, провели беседы долгое время уточняли методику формирования элементарных литературных знаний младших школьников., затем мы обобщили результаты нашего исследования, согласовали полученные научные положения.

Проверка научной основы этого материала была проведена в 4 классе начальной школы им. С. Шахазиза г. Аштарака среди 24 учеников (учитель: Кристина Шахазизян). Исследования и прослушивание уроков были начаты еще в 1 классе.

ОБСУЖДЕНИЕ

Передача литературных знаний в начальной школе носит преимущественно практический характер. Преподавание любого художественного или фольклорного произведения требует от учителя большого труда и усилий: он должен обратить внимание на знание основных литературных текстов, руководствуясь теми критериями, которые требуются по программе начальной школы. «При анализе содержания художественных произведений искусства не должны преподноситься готовые суждения и мнения, а желаемого результата (то есть ни в коей мере нельзя подгонять собственные суждения под какие-либо параметры) можно достичь только путем индивидуальной или групповой (в маленьких или больших) работы (Чупцова И. В., 2018). Таким образом, так как дети в начальной школе учатся рисовать и петь, то посредством различных подготовительных бесед, дискуссий учащиеся постепенно познают различия между отдельными видами искусства, такими как музыка, живопись, кино, скульптура изобразительное искусство и художественное произведение, после чего шаг за шагом приступают к всестороннему анализу образцов словесного искусства. Внимание учащихся в первую очередь акцентируется на проблеме распознавания поэтического и прозаического текста, знания их характерных признаков. При внимательном рассмотрении любого произведения, помещенного в учебниках по родному языку, учащийся замечает, что повествование в прозе складывается свободно, естественно, как и их повседневная речь. Чтобы сделать его более наглядным и понятным, учащиеся начальных классов под руководством учителя стараются представить стихотворение в прозаическом варианте и озвучить заметные отличия. Это разграничение необходимо будет также в будущем, когда школьники будут читать другие прозаические произведения, например сказки, рассказы, поэмы и т. д.

Поскольку стихотворения в прозе менее распространены и встречаются не так часто, и они трудно воспринимаются учащимися начальных классов, поэтому, минуя жанровые особенности стихотворений в прозе, даются некоторые знания о содержательно-структурных типах рифмованных стихотворений, в качестве примера приводя те произведения, которые включены в учебники. В методической

литературе упоминаются три вида лирических стихотворений, во-первых, посвященных природе, затем психологические и гражданские, и чтобы сделать их понятными, должна быть проведена некоторая целенаправленная подготовительная работа. Например, при изучении стихов, посвященных природе, предлагается эту подготовительную работу «проводить во время прогулки на лоне природы, иногда путем просмотра и воспроизведения художественной картины, представляющей подобное явление природы» (Խաչատրյան Ռ., 2016). Наше исследование показывает, что некоторые учителя (в том числе и в тестируемом нами классе) работают по этому принципу.

Конечно, было бы неправильно рассматривать суть стиха в механическом дроблении прозаического слова или строк. Можно превратить прозаическое произведение в такие «строки», но от этого оно не превратится в стихотворение, никогда. Стихотворение – это организованное по особому принципу слово, изучение которого способствует не только правильному, с выражением, чтению или произношению, но и правильному пониманию содержания поэтического произведения. Вообще, поэзия отличается от прозы тем, что слово в стихе обладает большей фонетической самостоятельностью, оно обособляется от соседних слов. Без этого чувство ритма может исчезнуть. Можно особо выделить паузу в конце каждой строки и указать на нее ученикам младших классов, которая, совпадая с окончанием строк, подчеркивает самостоятельность стихотворной строки как основной единицы ритма. Так, например, при чтении стихотворения «В нашем доме» школьник отчетливо замечает и акцентирует цезуры:

Մի գանձ ունենք մեր տան մեջ//	Сокровище есть в доме у нас, //
Նրանով ենք երջանիկ//,	Счастливым делает она всех нас, //
Սեր է տալիս մեզ անշեշ//	Любовь безответную дарит нам
всем: //	
Նրա անունն է մայրիկ //	Мама – известно ее имя всем .//

(Քյուրքչյան Ա. & Տեր-Գրիգորյան Լ., 2010).

В отличие от прозы стихотворение имеет несколько ритмических единиц: стих (стихотворная строка), стопа (определенная группа слогов, периодически

повторяющихся в стихе), член, строфа, от регулярного повторения которых и возникает ритм. Особенностью стиха являются также окончания стихов (рифма) и тональность. Например, ученик начальных классов в стихотворении С.Мурадяна «Большой я или маленький?» замечает, что конечные звуки строк либо одинаковы, либо очень похожи и этот повтор неким образом делает данное произведение мелодичным и ритмичным.

Երբ ձեռքերս չեմ վաճնում,	Թե քույրիկս թատրոն գնա,
Ինձ ասում են՝ վազվիր.	Ինչքան խնդրեմ՝ չի տանի.
Աեծը երբեք չի ծովանում,	Ինձ կասի՝ դու տանը մնա,
Արդեն մեծ ես, իմացի՛ր:	Փոքրիկ ես դեռ, չեն թողնի (Սարգսյան Վ., 2006).

Когда я не помою рук,	Если в театр моя сестра идет,
Мне говорят, чтобы умылся.	Не то, сколь бы ни просил, не возьмет.
Взрослый никогда не ленится,	Чтоб дома оставался, мне говорят,
Сейчас ты взрослый, ну так знай!	Пока ты маленький, тебя не пустят.

Учитель сообщает, что вместе эти четыре строки, связанные смыслом, называются поэтической строфой. Строфу можно строить по-разному. Наипростейшие формы – двух- или трехстишия, самые распространенные – четверостишия, которые наиболее полно представляют выраженную мысль или образ. Учащиеся выбирают стихи с разными строфами из учебников родного языка.

Согласно требованиям программы начальной школы, учащийся начальных классов уже в 1-2 классах должен иметь предварительные знания по разным литературным жанрам, без какой-либо помощи определять жанры всех произведений, ключенных в учебники, будь то стих, рассказ, сказка, пословица, скороговорка, загадка и т. п., а также иметь элементарные знания о жанровых особенностях каждого из них, подчеркивая один-два характерных ему признака. «Еще с дошкольного возраста дети отличают стихотворение от сказки, рассказ от стихотворения, знают много загадок, скороговорок и т. д. На этом этапе ученикам можно дать простейшие их объяснения, прямо на практике во время чтения

сравнивая произведения друг с другом», – пишет Дж. Гюламирян (Գյուլամիրյան Ջ., 1998). Например, загадка – один из видов народного творчества, в котором предмет, явление изображается иносказательно, обозначая, описывая его признаки аллегорично, как бы в закодированном виде. «Загадки отличаются образной формой изображения, острой наблюдательностью, развивают гибкость ума ребенка, его логику, образное восприятие» (Львов М., Горецкий В. & Сосновская О., 2007).

Жанр сказки знаком ребенку, уже ставшему учеником, с дошкольного возраста, и под руководством учителя он способен указать не только виды сказок, но и некоторые особенности этого жанра. Знакомство с различными сказками позволяет учащемуся начальной школы различать сказки о животных от волшебных и бытовых сказок. В изучаемом нами классе дети легче всего распознавали помещенные в учебниках сказки о животных, характерной чертой которых является олицетворение животных. Они перечисляют и характеризуют основных героев: лиса хитра, заяц труслив, волк жаден. В сказке представлена не только эта особенность животного, но и уничтожение зла и всего плохого. Здесь учитель неизбежно проводит параллели с другим жанром – басней. Несмотря на сходство этих двух жанров (персонажи-животные, олицетворение), они все же несколько отличаются друг от друга. Если сказка – это преимущественно прозаический рассказ о животных, где редко встречаются мораль и аллегория, то басня – это преимущественно краткое иносказательное, нравоучительное стихотворное или прозаическое произведение, которое в основном заканчивается авторским выводом, раскрывающим то, чему учила басня. Жанровые различия становятся более очевидными, когда учащиеся приводят примеры из учебников родного языка или пособий для самостоятельного чтения, вспоминая материалы, которые они изучали на предыдущих занятиях.

При анализе художественного произведения, например сказки или рассказа, учащиеся под руководством учителя иногда самостоятельно акцентируют внимание на персонажах, обладающих определенными особенностями характера или поведения. В ходе чтения они подмечают хорошие или плохие черты этих персонажей и с помощью учителя начинают описывать их. Характеристика дается с

учетом ряда признаков, присущих только художественной литературе. Во-первых, сам автор в прямой речи описывает, оценивает черты характера героев, их поведение, внешний вид, чувства и эмоции и т.п. Другое средство – прямая речь героев – монолог – диалог, которая вообще является «одной из важных составляющих художественного произведения» (Чушупшў Ц., 2003). Внутренняя сущность, мировоззрение, черты характера героев раскрываются также через их поступки. Героев характеризует их окружение, родственники и знакомцы. Характеристика близка к описанию, которое является одной из форм художественного слова. Через разнообразные описания автор полнее выражает идею произведения, делая посыл более образным и видимым для ребенка.

Героями детских произведений чаще всего являются дети, с присущими им эмоциями и вопросами, тревогами и желаниями. Лирическим героем многих детских стихотворений выступают животные, птицы и вообще природа, открывая читателю детскую психологию и размышления о своих разносторонних отношениях с людьми.

Читатели-ученики в каждом из этих персонажей подмечают черты характера, которые напоминают им о себе. В ходе анализа стихотворения, описывая каждого из героев, они одновременно поймут недопустимые стороны их поведения и постараются не повторять их в жизни.

В учебниках по родному языку тексты обычно представлены по определенному принципу – с тематическим делением, а это способствует тому, что у учащихся уже к концу второго класса формируется четкое представление о *теме*. С помощью преподавателя при изучении материалов данной тематической группы учебника учащиеся решают и представляют тему каждого произведения, отвечая на вопрос «о чем же подлинник?». В конце каждой тематической группы, при подведении итогов, преподаватель обращает внимание учащихся на общее название тематической группы и совокупность собранных под ней произведений. Эксперименты показали, что большинство учащихся имеют четкое представление об изучаемых ими темах. В процессе работы преподаватель также дает дополнительные базовые знания, согласно которым темой является тот материал, основной вопрос или вопросы, которого изображены и интерпретированы в данном произведении.

Например, изучая произведения, посвященные матери, первоклассник отчетливо подметит следующее: главный герой прочтенных стихов – мама, ее внешность, внутренний мир, ее поступки, отношение, проявление беззаветной любви, то есть, подытожит он, тема – мать.

Писатель выбирает ту или иную тему в процессе наблюдения и изучения жизни, и этот выбор обусловлен мировоззрением писателя и тем обстоятельством, что он считает важным и что, по его мнению, может стать предметом художественного произведения и быть освещенным. Детские произведения затрагивают самые разные темы, которые так или иначе могут быть связаны с воспитанием ребенка, развитием его мышления, психологии, выдвиганием и осмыслением важнейших национальных ценностей.

Однако задача поэта состоит не только в том, чтобы представить какой-то материал. Понятие темы тесно связано с другим понятием, *идеей*. Поэты и писатели, выбирая тот или иной материал, обязательно предоставляют свою оценку этому явлению, выражают свое отношение, учат правильно ориентироваться в жизни и оценивать реальные ценности. Например, в произведениях, посвященных матерям, авторы косвенно выражают мысль о том, что мать – самое любимое, самое доброе и незаменимое существо в жизни человека. Ученик младших классов с помощью педагога различными методами осознает, что все произведения, независимо от жанра, преследуют определенную цель, обучая их той или иной истине.

Ближе всего для учащихся начальных классов являются лирические стихи, посвященные родине, матери и природе. Трудность осмысления их содержания в большей степени обусловлена наличием языковых и стилистических изобразительных средств выразительности, а также образной речи. Однако это не должно быть препятствием в процессе обучения. На уроках родного языка учителю следует уделять пристальное внимание и изобразительным средствам, чтобы обогатить словарный запас детей, и проблеме развития навыка построения красивой и образной речи. Сравнение, метафора, эпитет широко используются в детских произведениях, и ученик младших классов постепенно составляет впечатление об этих изобразительных средствах образной речи. Например, говоря о сравнении,

учитель экспериментируемого нами класса, в частности, указывает на то, что сравнение основано на сходстве или общности двух явлений, преимущественно состоящих из трех членов: сравниваемого предмета, предмета, с которым производится сравнение и того признака, на основе которого производится сравнение. Например, в предложении «Бабушка Осень такая же добрая как мама» поэт сравнивает осень с матерью по общему признаку – доброте.

Метафора похожа на сравнение, но это не то же самое. «В метафоре название одного предмета или явления используется вместо названия другого предмета или явления на основании их сходства или общности» При анализе детских произведений не менее важным является еще одно понятие художественной образности – изобразительное средство, стилистический прием – персонификация. (Միսցիսյան Է., 2013). «Суть олицетворения состоит в том, что явления природы – птицы, животные, неодушевленные предметы, даже отвлеченные понятия – наделяются человеческими качествами – способностью говорить, мыслить, чувствовать» (Զրաշյան Էդ. & Մխչյանյան Հ., 1980). Олицетворение использовалось как в фольклоре, так и в различных жанрах литературы. Особенно характерно для жанра басни. В целом, в художественных произведениях животные и предметы воплощают человеческие характеры, мышление, и ученик младших классов, следя за их действиями, диалогами, шагами, рассматривает определенное сходство между собой и ними и делает выводы.

В последнее время, особенно в учебниках по родному языку, большое внимание уделяется фольклорным жанрам, их литературным обработкам. Ученикам младших классов нравятся скороговорки, ребусы, шарады, загадки, считалки, анекдоты, пословицы, поговорки и т. д., имеющие определенные жанровые отличия. «Следует научить учеников отличать их друг от друга на практике», – пишет А. Тер-Григорян, – «доступно объяснить их, разобрать по содержанию и форме, выучить наизусть и использовать в речи» (Զրաշյան Էդ. & Մխչյանյան Հ., 1980).

Любые элементарные знания по литературе оказывают определенное влияние на формирование мышления ребенка, его умение грамотно и красиво общаться,

правильно оценивать явления, людей, дорожить ими, правильно ориентироваться в жизни. Действия, эмоциональные переживания, человеческие отношения, мировоззрение персонажей в прочитанном произведении тесно связаны с областями самопознания учащихся, их самовыражения и самооценки. Действия персонажей в художественном произведении, их обсуждение и анализ непосредственно воздействуют на учащихся, подталкивая их к продуманным и логичным шагам. Во время различных работ при чтении детских произведений, таких как чтение, анализ, инсценировка и др., между одноклассниками складываются теплые и искренние межличностные отношения, которые играют большую роль в развитии личности и формировании системы ценностей у детей.

ВЫВОДЫ

Таким образом, на уроках родного языка всячески подчеркивается незаменимое значение художественных произведений в формировании системы ценностей младших школьников, развитии их кругозора, удовлетворении их интересов, формировании мировоззрения. Базовые литературные знания помогают ребенку правильно воспринимать воспитательную, познавательную стороны художественного произведения, оценивать добрые и дурные поступки человека, усваивать уроки, преподанные жизнью, быть честным и добрым, снисходительным и терпимым в любой социальной среде.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Հանրակրթական դպրոցի առարկայական չափորոշիչ և ծրագիր. Հայոց լեզու, գրականություն, (2006). Երևան: Անտարես.*
- Ջրբաշյան Էդ., Մախչանյան Հ. (1980). Գրականագիտական բառարան. Երևան: Լույս.*
- Գալստյան Ա. (2003). Երկխոսությունը ժամանակակից հայերենում. Երևան: Էդիթ պրինտ.*
- Գյուլամիրյան Զ. (1998). Կարդալու կարողության և խոսքի զարգացումը տարրական դասարաններում. Երևան: ԵՊՀ.*
- Գյուլամիրյան Զ. (2018). Մայրենիի ուսուցման մեթոդիկա. Երևան: Զանգակ.*

- Խարազյան Ռ. (2016). *Հայոց լեզու և դասավանդման մեթոդիկա*. Երևան: ՎՄՎ-պրինտ.
- Մնացականյան Ե. (2013). *Գրականագիտական ուղեցույց բառարան*,. Երևան: ՎՄՎ-պրինտ.
- Սարգսյան Վ. Ա. (2006). *Մայրենի 1*. Երևան: Լույս.
- Տեր-Գրիգորյան Ա. (1980). *Հայոց լեզվի մեթոդիկա*. Երևան: Լույս.
- Քյուրբջյան Ա., Տեր-Գրիգորյան, Լ. (2010). *Մայրենի 2*, Երևան: Լույս.
- Львов М., Горецкий В., Сосновская О. (2007). *Методика преподавания русского языка в начальных классах*. Москва: Академия.

REFERENCE LIST

- Dzhrbashyan Ed., Mahchanyan G. (1980). *Literaturnyj slovar'. (Literary dictionary)*. Erevan Lujs.
- Galstyan A. (2003). *Dialog na sovremennom armyanskom yazyke. (Dialogue in modern Armenian)*. Erevan: Redaktor print.
- Gyulamiryan Dzh. (1998). *Razvitie chteniya i rechi v mladshih klassah. (Development of reading and speech in elementary grades)*. Erevan: EGU.
- Gyulamiryan Dzh. (2018). *Metodika obucheniya rodnomu yazyku. (Teaching methodology on the native language)*. Erevan, Zangak.
- Harazyan R. (2016). *Armyanskij yazyk i metodika prepodavaniya. (The Armenian language and teaching methodology)*. Erevan, VMV-print.
- Kyurkchyan A., Ter-Grigoryan L. (2010). *Majreni 2 (Mother tongue 2)*. Erevan: Lujs.
- L'vov M., Goreckij V., Sosnovskaya O. (2007). *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka v nachal'nyh klassah (Teaching methodology of the Russian language in primary school)*. Moskva. Akademiya.
- Mnacakanyan E. (2013). *Literaturno-spravochnyj slovar' (Literary reference dictionary)*. Erevan, "VMV-print".
- Predmetnyj standart i programma obshcheobrazovatel'noj shkoly Armyanskij yazyk, literatura. (Standards and curriculum of comprehensive school. The Armenian language and Literature).** (2006). Erevan:

Antares.

Sargsyan V. A. (2006). *Rodnoj yazyk 1 (Mother tongue 1)*. Erevan: Lujs.

Ter-Grigoryan A. (1980). *Metodologiya armyanskogo yazyka (Methodology of the Armenian language)*. Erevan, Lujs.

ԱՄՓՈՓՈՒՄ
ԳՐԱԿԱՆ ՏԱՐՐԱԿԱՆ ԳԻՏԵԼԻՔՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒՄԸ ՏԱՐՐԱԿԱՆ
ԴԱՍԱՐԱՆՆԵՐՈՒՄ
ԵՎ ԱՄՆԱՑԱԿԱՆՅԱՆ

Հոգվածում կարևորվում է տարրական դպրոցի մայրենիի դասագործընթացում մանկական ստեղծագործությունների գրականագիտական տարրերի վերլուծության անհրաժեշտությունը. այդ նկատառումով ուսումնասիրվում ու ներկայացվում է կրտսեր դպրոցականների՝ գրական տարրական գիտելիքների յուրացման և կիրառման մակարդակը մայրենիի դասագործընթացում:

Տարրական դպրոցում գրական տարրական գիտելիքի հաղորդումն առավելապես ունի գործնական բնույթ: Գեղարվեստական կամ բանահյուսական որևէ երկ ուսուցանելիս մեծ աշխատանք ու ջանքեր են պահանջվում ուսուցչից. նա անպայման պետք է ուշադրություն դարձնի գրական տարրական գիտելիքին՝ առաջնորդվելով այն չափանիշներով, որոնք պահանջվում են տարրական դպրոցի առարկայական ծրագրով:

Գրական տարրական գիտելիքի համակողմանի ուսումնասիրումը և գործնական յուրացումը կրտսեր դպրոցականին օգնում են առավել հիմնավոր ըմբռնելու գեղարվեստական ստեղծագործությունների թեմատիկ-գաղափարական հիմքը, ինչի շնորհիվ էլ մեծանում է գրական երկի դաստիարակչական, ուսուցողական, ճանաչողական նշանակությունը: Գրական ցանկացած գիտելիք որոշակի ազդեցություն է թողնում երեխայի մտածողության, աշխարհայացքի ձևավորման, գրագետ և գեղեցիկ հաղորդակցվելու կարողության զարգացման, երևույթները ճիշտ գնահատելու խնդրում: Գեղարվեստական ստեղծագործության գործող անձանց արարքները, փոխհարաբերությունները, աշխարհընկալումը,

զգացմունքները, խոսքը, դրանց շուրջ քննարկումներն ու վերլուծություններն ուղղակիորեն ներգործում են աշակերտների վրա՝ առնչվելով աշակերտի ինքնաճանաչման, ինքնարտահայտման ոլորտներին: Անհատական և խմբային աշխատանքների ընթացքում դասընկերների միջև ձևավորվում են միջանձնային ջերմ ու անկեղծ հարաբերություններ, որոնք մեծ դեր են խաղում անձի զարգացման, արժեքային համակարգի ձևավորման գործում: Ցանկալի նպատակին հասնելու ուղիղ ճանապարհը նպատակային ու արդյունավետ մեթոդների կիրառումն է:

Բանալի բառեր՝ տարրական դպրոց, գրական տարրական գիտելիք, մայրենիի դասագործընթաց, առարկայական ծրագիր, շարունակականություն, մեթոդ, մանկական ստեղծագործություն, արժեհամակարգ, համակողմանի ուսումնասիրություն, ինքնադրսևորում:

ABSTRACT

STUDY OF LITERARY ELEMENTARY KNOWLEDGE IN PRIMARY GRADES

EVA MNATSAKANYAN

The article discusses the need to analyze literary elements of children literature in teaching of native language in elementary classes: the level of perception and application of junior schoolchildren's elementary literary knowledge in native language teaching process is studied and presented.

Teaching of literary elements in elementary school is mostly practical. When teaching any literary or folklore work, a lot of work and effort is required: a teacher must pay attention to basic literary knowledge based on standards defined by elementary school curriculum.

The comprehensive study and practical perception of elementary literary knowledge and its assimilation help schoolchildren understand the thematic-ideological basis of works, due to which educational, teaching and cognitive significance of a literary work increases. Literary knowledge effects on child's thinking, worldview, communicative skills, evaluation of phenomena. Literary characters' actions, relationships, feelings, speech influence on pupils relating to their self-recognition, self-expression. During

individual and group activities, friendly relationships are formed among classmates, which impacts on a person's development and formation of values. The direct way to achieve goal is to use targeted and effective methods.

Keywords: elementary school, elementary literary knowledge, native language, curriculum, continuity, method, children's work, value, comprehensive study, self-expression.

Հոդվածը ստացվել է՝ 21.04.2022 :

Հոդվածը ուղարկվել է գրախոսման՝ 03.05.2022:

Հոդվածը երաշխավորվել է հրատարակման՝ 14. 06.2022:

**ԽԱՐՈՎՅԱՆԻ «ՆԱԽԱՇԱՎԻՆ» ԴԱՍԱԳՐՔԻ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ
ԴՐՈՒՅԹՆԵՐԻ ԿԱՐԵՎՈՐՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԱՐԴԻ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐՈՒՄ**

ԳԱՅԱՆԵ ԽԱԼԱԹՅԱՆ,

*ՀՀ, Երևան, Խ.Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական
համալսարան,*

էլ.հասցե՝ gayane.khalatyan.1958@mail.ru

DOI: 10.24234/scientific.v1i43.10

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում քննել ենք Խ.Աբովյանի «Նախաշավիղ» դպրոցական դասագրքի դերը հայ դպրոցում ու մանկավարժության մեջ: Աբովյանը դպրոց ներմուծեց աշխարհիկ բովանդակությամբ, ժողովրդական լեզվով դասագիրք՝ ընդօրինակման և բովանդակության շարադրման համար առաջադիր նյութերով, քերականական վարժություններով, կանոններով, որոնք սերտորեն կապված են ընթերցանության, գրելու, կարդալու բնագրերի հետ: Ի տարբերություն նախորդների՝ Աբովյանը առաջադրում է կազմել մարդասիրական գաղափարներով ձեռնարկներ՝ առավելապես հիմնված մայրենի լեզվի ուսուցման և գրաճանաչության հնչական մեթոդի կիրառման վրա: Հեղինակն այս համատեքստում մշակում է մեթոդական, դիդակտիկական, հոգեբանական, մանկավարժական նոր համակարգ՝ առաջնայինը համարելով դասի ընդհանուր և ակնհայտ նպատակի որոշակիությունը, մեթոդի՝ իրավիճակին համարժեք ընտրությունը, ուսուցման սկզբունքները, դասի բովանդակությունը: Ժամանակակից պահանջներից ելնելով՝ առաջնահերթ են մեծ լուսավորչի առաջադիր դրույթները, դիդակտիկայի հարցերին նվիրված մեկնաբանությունները՝ կարևորելով զննականության սկզբունքը, քանի որ երեխայի տեսածը, շոշափածը բովանդակություն են հաղորդում սովորած բառերին և հասկացություններին: Բացի դրանից, Աբովյանը կարևորում է նաև գիտակցականության սկզբունքը և երեխաների ինքնուրույն մտածելու կարողությունը, որը, ի դեպ, ուղղակիորեն կապվում է ինչպես տրամաբանության,

այնպես էլ հոգեկան գործընթացների ակտիվացման հետ:

Մեր նպատակն է ուսուցման առաջնահերթությունների մեջ մուծել Խ. Աբովյանի առաջադիր մանկավարժական դիդակտիկական սկզբունքներ և կիրառել արդի կրթական համակարգում: Դրանք կնպաստեն դասագործընթացում նյութի դյուրին յուրացմանը և ուսուցչի կողմից մեթոդական հնարների ճշգրիտ գործադրմանը:

Բանալի բառեր. հնչական մեթոդ, դիդակտիկա, զննականություն, գիտակցականության սկզբունք, տրամաբանություն, հոգեբանական սկզբունք, գործնականություն:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Աբովյանագիտության վերաբերյալ առկա են բազմաթիվ ուսումնասիրություններ, հատկապես մանկավարժագիտության բնագավառում, որոնք առկա բովանդակությամբ, մեթոդական աշխատանքների կազմակերպման հրատապությամբ շարունակում են պահպանել իրենց արդիականությունն առ այսօր: Այս իմաստով հետաքրքիր են նաև «Նախաշավիղ» դասագրքի մանկավարժական դրույթները, որոնց անդրադարձել են նաև Ռ. Ջարյանը «Նախաշավիղ»-ի առաջաբանում, այնուհետև Ա. Տեր-Գրիգորյանը «Մանկավարժական դիմանկարներ» գրքում: Վերոնշյալ վերլուծաբանները կարևորում են հատկապես ազգային ինքնաճանաչողությունը և դասագրքի մեթոդական հագեցվածությունը:

ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Մեթոդաբանությունը՝ որպես հիմնախնդրի ուսումնասիրման տեսական մոտեցումներ, սկզբունքներ, պատճառականություն և ուսումնասիրման մեթոդների համակարգ, դիտարկելի է «Նախաշավիղ» դպրոցական դասագրքին, քանի որ առաջին հերթին դասագրքում կիրառված են լեզվաբանության համեմատական մեթոդը, մանկավարժության նորովի պարզաբանման սկզբունքները և ուսուցման արդյունավետ կազմակերպման առանձնահատուկ դրսևորումները նոր պայմաններում, քանի որ ազգային ինքնաճանաչողությունը տեսական և գործնական իմաստով նոր մոտեցում է՝ հակակշիռ պահպանողական մանկավարժության դոգմատիկ պատկերացումներին: Այս ամենն ուղղակիորեն երևում է դասագրքում, հատկապես այն հատվածներում, որտեղ Աբովյանը

երեխաների ձեռքից վերցնում է ժամագրքերը, շարականներով և կրոնական տաղերով լի գրաբարալեզու ձեռնարկները և դրանց փոխարեն գործածության մեջ է դնում աշխարհիկ բովանդակության և ժողովրդական լեզվով գրված դասագիրքը (Աբովյան Խ., 1940):

ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

Դասագիրքը պարունակում է ընդօրինակման և բովանդակության շարադրման համար առաջադրված հակիրճ հոդվածներ, քերականական վարժություններ, կանոններ, որոնք ուսուցանվելու են՝ սերտորեն կապված ընթերցանության, գրելու, կարդալու նյութերի հետ՝ որպես նրանցից բխող աշխատանք:

Ժխտելով հին գրաբարալեզու դասագրքերը, որոնց բովանդակությունը հիմնականում կրոնական նյութեր էին՝ սաղմոսներ, շարականներ, սրբոց վարքեր ու բիբլիական առասպելներ, Աբովյանը առաջադրում է կազմել այնպիսի ձեռնարկներ, որոնց հիմքում ընկած լինեն մարդասիրական գաղափարներ, սեր դեպի հայրենիքն ու ժողովուրդը, նրա լեզուն ու գրականությունը, ընկերն ու ծնողը, բարություն, ուղղամտություն, ճշտապահություն:

Աբովյանի կողմից ծնունդ առան մայրենիի ուսուցման և գրաճանաչության հնչական մեթոդները: «Նախաշավիղը» մերժեց գրերին անուններ տալով դասավանդելու միջնադարյան եղանակը՝ առաջ քաշելով հնչական մեթոդը, ըստ որի՝ տառերը արտաբերվում են իրենց բնական հնչմամբ: «Ձամենայն տառս պարտէ ըստ բնական հնչմանն արտասանել», -գրում է Խ.Աբովյանը (Աբովյան Խ., 1940): Նա իր դասագրքով մերժեց նաև եկեղեցու սրբագործած լեզուն՝ գրաբարը: Իր գործունեության սկզբից նեցուկ կանգնեց աշխարհաբարին:

Կրթության և դաստիարակության հիմնախնդիրները հնարավորություն են տվել Աբովյանին որոշակի ընդհանրացումներ կատարելու և դրանց հիման վրա մայրենիի ուսուցման գործընթացը առավել արդյունավետ դարձնելու ուղիներ մշակելու: Նա կարծում էր, որ կրթության դաստիարակչական ներգործության արդյունավետությունը դասագործընթացում կախված է մեթոդական համալիրի արդյունավետ կիրառումից, իսկ մեթոդի տեղին ու նպատակային գործադրումը՝ ուսուցչից, նրա մանկավարժական վարպետությունից: Մեթոդը իրականության ճանաչման անհրաժեշտ միջոց և գործիք է: Այն որոշակի սկզբունքներով,

կանոններով, հնարներով իրականացվող գործունեություն է, որ կոչված է ապահովելու տրված նպատակը տանող ուղին: Ուսուցման մեթոդը ուսումնական խնդիրների լուծմանը միտված, սովորողների իմացական և պրակտիկ գործունեությունը կազմակերպող մանկավարժի նպատակաուղղված գործողությունների համակարգ է: Մեծ մանկավարժը խիստ կարևորում է, որ ուսուցիչն ունենա ներհուն միտք, ճանաչի մանկան ներաշխարհը, կարողությունները: Փորձ է անում մշակելու մեթոդական, դիդակտիկական, հոգեբանական, մանկավարժական նոր համակարգ: Սաներին հայրենասիրության և մարդասիրության ոգով դաստիարակելու գործում մեծ տեղ էր տալիս ուսուցչի անձնական օրինակին: Այս առնչությամբ մեծ մանկավարժը առաջ է քաշել այն դրույթները, որոնք այժմ էլ ընկած են արդի կրթական համակարգի հիմքում, որտեղ նշվում է, որ ուսուցչի բարոյական նկարագիրը, մեթոդական պատրաստվածության մակարդակը, նրա անձնական և ինտելեկտուալ որակները դաստիարակչական մեծ ուժ ունեն: Ուսուցիչը ամեն կերպ պետք է սատարի մատաղ սերնդի մեջ հայրենասիրության ոգու արթնացմանն ու ծավալմանը: Նա իր աշխատանքին զուգահեռ պարբերաբար վերապատրաստվելու, մասնագիտական նորություններին, դասավանդման նոր մեթոդներին ու ռազմավարություններին ծանոթանալու հնարավորություն պիտի ունենա: Պահանջվում է նաև մասնագիտական իրազեկություն, անձնային որակներ և մտածողության ճկունություն, նոր գաղափարներ ստեղծելու, կանխատեսելու, հիմնախնդիրը տեսնելու և այլ կարողություններ:

Ելնելով «Նախաշավիղ»-ում առաջ քաշած մեթոդամանկավարժական դրույթներից՝ Աբովյանը կարևորում է դասի ընդհանուր և ակնհայտ նպատակի որոշակիությունը, համապատասխան մեթոդի ընտրությունը, ուսուցման սկզբունքները, դասի բովանդակությունը: Մեծ մանկավարժին հուզող վերոնշյալ դրույթները իրենց արտացոլումն են գտել արդի կրթական համակարգում: Հիմք ընդունելով մանկավարժության տեսությունը և պրակտիկան, ժամանակակից հայոց լեզվի օրինաչափությունները՝ մեթոդիկական առաջադրում է ուսուցման նպատակներից բխող երեք ուղիներ՝ ի՞նչ սովորեցնել, ինչպե՞ս սովորեցնել, ինչո՞ւ հենց այդպես և ոչ թե այլ կերպ սովորեցնել: «Ի՞նչ սովորեցնել» հարցի պատասխանը «Հայոց լեզու»

առարկայի ուսուցման բովանդակությունն է, որը որոշվում է պետության կողմից հաստատված ծրագրով և դրա հիման վրա ստեղծված դասագրքերով: «Ինչպե՞ս սովորեցնել» խնդիրը լուծելու համար դիտարկվում են մանկավարժության մեջ ընդունված մեթոդները, եղանակները, հնարները, վարժությունների համակարգը, կիրառական առաջադրանքները, առանձին դասերը:

Ինչու՞ այդպես և ոչ թե այլ կերպ սովորեցնելը կարևորվում է, որովհետև ուսուցման գործընթացում յուրաքանչյուր մանկավարժ պետք է գիտակցորեն կատարի իր քայլերը, համեմատի, հակադրի մեթոդները:

Երեխայի մտավոր և բարոյական զարգացումը Աբովյանն առավելաբար կապում էր մայրենիի հետ՝ նշելով, որ մտածողությունն ու լեզուն սերտորեն կապված են միմյանց հետ և փոխադարձաբար ներգործում են միմյանց վրա: Արդի փուլում ուսուցման առաջնահերթություններից է նույնպես մայրենի լեզվի անթերի իմացությունը, որը բազմաբնույթ գիտելիքներ ձեռք բերելու, մշակութային արժեքներին հաղորդակից դառնալու, սեփական ստեղծագործական ունակությունները դրսևորելու բացառիկ միջոց է: Մայրենիի առանձնահատուկ դերը արժեքային համակարգի, սովորողի ազգային նկարագրի, բարոյական կերպարի ձևավորումն է:

Հայտնի է, որ ուսուցման ընդհանուր օրինաչափությունների ուսումնասիրության հարցերով զբաղվում է դիդակտիկան: Աբովյանի մանկավարժական ժառանգության մեջ արժևորվում են դիդակտիկայի հարցերին նվիրված նրա մեկնաբանությունները, որոնք այսօր էլ իրենց տեսական և գործնական արժեքը չեն կորցրել: Դրանց կիրառումը կրթության արդի փուլում կարևոր նշանակություն ունի լեզվի գործնական խնդիրների ճիշտ լուծման համար: Սրանք վերաբերում են գիտելիքների հաղորդման, աշակերտների կարողությունների, հմտությունների մշակման աշխատանքի մանկավարժական և հոգեբանական կողմերին:

Աբովյանը «Նախաշավիղի» ընթերցարանում դիդակտիկական սկզբունքներից մեծ ուշադրության է արժանացրել զննականությանը, որը ընդլայնում է աշակերտի մտահորիզոնը: «Երեխան պետք է ճանաչի իրականությունը, բնական երևույթները: Տեսածը, շոշափածը բովանդակություն է դնում սովորած բառերի և հասկացությունների մեջ» (Աբովյան Խ., 1940): Առաջադրում է իրականացնել դեպի

բնություն կատարվող էքսկուրսիաները, մատնանշում է իրազննական դասերի անհրաժեշտությունը: Էքսկուրսիաները համարում է «բնական ուսուցում»: Ընթերցարանում մեծ տեղ է հատկացրել իրազննական նյութերին՝ լեզվի ուսուցումը սերտորեն կապելով որոշակի առարկաների, երևույթների դիտման, զննականության հետ (Աբովյան Խ., 1940):

Արդի կրթությունն այսօր էլ կարծում է, որ մատաղ սերնդի հոգում կենդանի և անկենդան բնության նկատմամբ սեր և հոգատար վերաբերմունք ձևավորելը թե՛ հանրակրթական դպրոցի, թե՛ ամեն մի առանձին ուսուցչի պարտականությունն է:

Մայրենի լեզվի ուսուցումը մեծ մանկավարժը սերտորեն կապում է աշակերտների մեջ գիտակցականության և ինքնուրույն կերպով մտածելու կարողություն մշակելու հետ: Նա կիրառեց դիդակտիկայի գիտակցականության սկզբունքը, որով լուրջ հարված հասցրեց սերտողական ձևական մեթոդներին: Մայրենի ուսուցման գործընթացում այսօր գիտակցականության սկզբունքը դասընթացի առաջնահերթություններից է, ինքնուրույնությունը՝ յուրացումը իրականացնելու արդյունավետ գործոն: Երեխաները հակված են ամեն ինչի մեջ իմաստ տեսնելու: Այն գիտելիքներն են անցնում երկարատև հիշողության ոլորտ, որոնք աշակերտը գիտակցաբար է ցանկանում յուրացնել: Այս դեպքում է միայն գիտելիքը անձի համար իմաստ ու արժեք ստանում, դառնում հոգևոր հարստություն: Իսկ ինքնուրույնությունը մարդու՝ սեփական կյանքը կազմակերպելու, սեփական հոգևոր ու մտավոր հնարավորությունները գիտակցելու, գնահատելու և ըստ այդմ իր զարգացման ուղին ընտրելու ընդունակությունն է: Ինքնուրույնության բարձր մակարդակը մատնանշում է մարդու սեփական ուժերի հանդեպ վստահությունը, ինքնագիտակցության, նաև հավակնությունների բավարար մակարդակի առկայությունը:

Ընթերցանության դասի հիմնական խնդիրներից մեկը համարելով աշակերտների գրավոր և բանավոր խոսքի մշակումը՝ Աբովյանն արագ արդյունք ստանալու համար առաջադրում էր կարդացած բնագրի շուրջ կատարվող վերլուծական աշխատանքներ, որոնք զարգացնում են աշակերտի դատողությունը, համեմատություններ և հակադրություններ անելու կարողությունը:

Նշենք, որ լեզվի ուսուցումը սերտորեն առնչվում է մտածողությանը: Մտածել,

պրորլեմներ հաղթահարել աշակերտները սովորում են՝ դրանք լուծելով, մտածել սովորում են մտածելով, ստեղծագործական գործունեության մեջ ներգրավվելով: Արժանիքը դեռևս իր ժամանակներում նկատել է մայրենի լեզվի և տրամաբանության կապը: Արդի կրթությունը ևս աշակերտի մեջ ձևավորում է ընդհանրացման ու կոնկրետացման, համակարգման, հիմնավորման ու ապացուցման, համեմատության, վերացարկման, վերլուծության ու համադրման, ինդուկցիայի և դեդուկցիայի մտավոր գործողությունների կարողություններ, որոնք իրականացվում են միայն տրամաբանության օգնությամբ:

«Նախաշավիղի» ընթերցարանում Արժանիքը արժևորում է նաև դիդակտիկայի հոգեբանական սկզբունքներից մեկը. կարևորվում են երեխաների տարիքային և հոգեբանական առանձնահատկությունները: Առաջադրում է ուսուցումը սկսել երեխաներին արդեն հայտնի, ծանոթ առարկաների ու երևույթների զննությունից և աստիճանաբար գնալ բոլորովին նոր հասկացությունների հաղորդումը: Սրանով առաջ է մղվել նաև ուսուցման մատչելիության դիդակտիկական սկզբունքը: Ժամանակակից կրթական համակարգում նշվում է, որ լեզվի մեթոդիկան կապված է նաև մանկավարժական հոգեբանության հետ, որը մեթոդիկային հոգեբանական հիմք է տալիս ուսուցման գործընթացը հոգեբանորեն ճիշտ կազմակերպելու համար: Առանց երեխաների տարիքային առանձնահատկությունների հաշվառման, առանց գիտելիքների ընկալման և այդ գիտելիքները գործադրելու կարողությունների ու հմտությունների մշակման գործընթացի գիտական կազմակերպումը հնարավոր չէ: Երեխայի հոգեկան ու ֆիզիկական զարգացման օրինաչափությունների, դրանց դրսևորման առանձնահատկությունների մասին ժամանակակից հոգեբանությունը կուտակել է բավական փաստեր, որոնք մանկավարժներն անհրաժեշտաբար պիտի հաշվի առնեն ուսուցման մեթոդներ մշակելիս: Իհարկե, արժանական մոտեցումներն ու հայացքները նույնն են, ինչ այժմյան կրթահամակարգինը, սակայն ժամանակակից մեթոդիկան առանց ուսուցման գործընթացի հետազոտության հոգեբանական նորագույն տվյալների օգտագործման չի կարող կյանքի աճող պահանջները բավարարել, ուսուցումը դյուրին, արդյունավետ և միաժամանակ գիտական ու նպատակային դարձնել:

Արժանի առաջադրած հիմնական սկզբունքներից մեկն էլ մայրենի լեզվի և

գիտելիքների համատեղ ուսուցումն է, որը հանգեցրեց տարրական դասարաններում գործնական ճանապարհով մայրենիի ուսուցման բացատրական մեթոդին (Աբովյան Խ., 1940):

Հատկապես տարրական դասարաններում առաջադրում է քերականությունը դասավանդել գործնական ճանապարհով: Իր այս դիտարկումներով նա առաջադրում է մայրենի լեզվի ուսուցման գործընթացում ապահովել տեսական և գործնական գիտելիքների կապը: «Այդպես կրթեցան ատենաբանք, բանաստեղծք, հռետորք Յունաց և հռովմայեցվոց, զի գործնականությամբ, մանավանդ քան իմացականությամբ ուսան զիրյեանց լեզու» (Աբովյան Խ., 1950):

Արդի կրթական համակարգում արժարժվում են աբովյանական նույն դիտարկումները: Չնսեմացնելով տեսական հիմնարար գիտելիքների դերը՝ կրթության մեջ կարևորություն է տրվում ուսուցման գործնական ուղղվածությանը: Ուշադրություն է դարձվում այն գիտելիքներին ու կարողություններին, որոնք, ենթադրվում է, կիրառություն կգտնեն գործնական կյանքում: Ուսուցման գործնական ուղղվածությունը կարևորվում է ոչ միայն ստացած գիտելիքների մնայունության ապահովման և կենսական տարբեր իրադարձություններում նրանց կիրառման տրամաբանությամբ, այլ նաև սովորողների մեջ կայուն ուսումնական մոտիվացիա ձևավորելու անհրաժեշտությամբ: Իմաստալից, անձնային նշանակություն ստացած գիտելիքը հզոր գործոն է և կարող է սովորողների ապագա մասնագիտական կողմնորոշման մեջ լուրջ դերակատարում ունենալ (Տեր-Գրիգորյան Ա., 2007):

Աբովյանը առավելաբար մանրամասնորեն է մշակել մայրենի լեզվի դասերին տարվող բառային աշխատանքի ձևերն ու մեթոդները, բառիմաստի բացատրման տարբեր հնարներն ու միջոցները, որոնցից մասնավորաբար կարևորել է աշակերտների ու ուսուցչի միջև տարվող գործուն, երկկողմյան զրույցը, որը նա համարել է աշակերտի միտքը, հոգին բաց անելու, հաղորդած գիտելիքների արդյունավետ յուրացումն ապահովելու միջոց: Նշենք, որ զրույցի մեթոդի ակնհայտ առավելությունները նկատելի են ինչպես ավանդական, այնպես էլ ժամանակակից աշակերտակենտրոն մեթոդների համակարգում:

Զրույցն ուղղված է սովորողին այս կամ այն հարցի շուրջ խորհրդածելու մղելուն: Ուսուցիչը հատուկ կազմակերպված հարցերի միջոցով դրդում է

աշակերտին դատողություններ և վերլուծություններ կատարելու փաստերի և երևույթների մասին, որոնց արդյունքում սովորողն ինքնուրույն հասնում է համապատասխան եզրակացությունների և ընդհանրացումների:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

1. Խ. Աբովյանը այս դասագրքով իր ժամանակի դպրոցներից դուրս մղեց գրաբարալեզու ձեռնարկները և ներմուծեց աշխարհիկ բովանդակությամբ, ժողովրդական լեզվով գրված դասագիրք:
2. Աբովյանի և մանկավարժության ազգային ինքնության նոր մոտեցումները, որոնք մանկավարժների տասնյակ սերունդների աշխատանքի և դպրոցի դարավոր փորձի արդյունք են, պահանջում են ձևավորել մարդուն անհրաժեշտ գիտելիքներ և կարողություններ, որոնք բխում են ժամանակակից դիդակտիկայի մանկավարժական սկզբունքներից:
3. Խ. Աբովյանն իր առաջադիր դրույթներով հասարակության լիարժեք անդամ դարձնելու համար մարդուն մղում է իր մեջ զարգացնելու քննադատական մտածողությունը, համագործակցային կարողությունները, ինքնուրույնությունը, դժվար իրավիճակներում կողմնորոշվելու և վճիռներ կայացնելու հմտությունները:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

- Աբովյան Խ.** (1940). *Նախաշավիղ. Կրթության ի պեղս նորավարժից, Լուսավիպ նմանահանություն, Առաջաբանով յեվ ծանոթություններով Ռուբեն Զարյանի, Յերեվան: Հայկական ԽՍՀ պետական հրատարակչություն.*
- Աբովյան Խ.** (1950). *Երկերի լիակատար ժողովածու, հ. 5.*, Երևան: ՀՍՍՌ ԳԱ Մ. Աբեղյանի անվ. գրակ. ին-տ,
- Տեր-Գրիգորյան Ա. Ե.** (2007). *Մանկավարժական դիմանկարներ, գիրք Բ.* Երևան: Էդիթ Պրինտ.

REFERENCE LIST

- Abovyan H.** (1940). *Pahshavigh. (Nakhashavigh). Ot novichka k obrazovaniyu,*

Fotoportret, S predisloviem i predisloviyami Rubena Zaryana, Gosudarstvennoe izdatel'stvo Armyanskoy SSR, Erevan: Erevan. Fotoimitaciya.

Abovyan H. (1950). *Polnoe sobranie stran. (Complete work collection)*. Vol. 5, Erevan: GA SSSR M. posle Abegyana pisatel' in-t.

Ter-Grigoryan A. E. (2007). *Pedagogicheskie portrety. (Pedagogical observations)*. kniga B. Erevan. Edit Print:

РЕЗЮМЕ

ВАЖНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОЛОЖЕНИЙ УЧЕБНИКА Х. АБОВЯНА

«НАХАШАВИГ» В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ

ГЯЙНЕ ХАЛАТЯН

В данной статье мы исследовали роль учебника «Нахашавих» Х. Абовяна в армянской школе и педагогике. Своим учебником Абовян вытеснил руководства, содержащие религиозные оды, написанные на Грабаре (старо-армянском языке), и заменил их мирским содержанием, написанным на народном языке, в котором были статьи, предусмотренные для обучения сочинению содержания, упражнения, правила, нацеленные на развитие навыков чтения и письма. Абовян отверг учебники на Грабаре и предложил создать такие руководства, которые были основаны на гуманистических идеях. Автор попытался создать новую методическую, дидактическую, психологическую и педагогическую систему. Согласно Абовяну, первоочередное положение в педагогике – определенность общей и очевидной цели урока, выбор соответствующего метода, принципы обучения, содержание урока. Выдвинутые принципы являются приоритетными в современной системе образования. Комментарии, посвященные дидактическим принципам, высоко ценятся в наследии Абовяна и по сей день не потеряли своей практической ценности.

В учебнике «Нахашавих» автор обращает особое внимание наглядности как дидактическому принципу. Абовян связывает обучение родному языку с развитием у

студентов принципа сознательности и умения самостоятельно думать. Он использовал принцип сознательности в дидактике. Согласно Абовяну, обучение родному языку связано как с логикой, так и с психологией.

Наша цель - применить Х. Ведущие педагогические дидактические принципы Абовяна в современной системе образования, которые будут способствовать легкому восприятию учебного материала и использованию учителем приемов.

Ключевые слова: фонетика, дидактика, наглядность, принцип сознания, логика, психологический принцип.

ABSTRACT

THE IMPORTANCE OF PEDAGOGIC PROVISIONS OF “NAKHASHAVIGH” TEXTBOOK BY KH. ABOVYAN IN MODERN CONDITIONS OF TEACHING

GAYANE KHALATYAN

The article discusses the role of Kh. Abovyan's "Nakhashavigh" textbook in Armenian school and pedagogy. Abovyan rejected the textbooks in Grabar and created manuals based on humanistic ideas. The educator worked out a new methodology: didactic, psychological and pedagogic system. According to Abovyan, the primary provision of pedagogy is lesson goal, choice of appropriate method, principles of teaching, content of lesson. The suggested provisions are among the priorities of modern educational system. The comments dedicated to didactic principles are highly appreciated in Abovyan's legacy and they haven't lost their theoretical and practical value.

In "Nakhashavigh" textbook the author paid much attention to the visibility as a didactic principle. According to the author, what is seen, felt gives content to the words and notions learnt. Abovyan connects teaching the native language with developing in students the principle of consciousness and the ability of thinking on their own. He used the principle of consciousness in didactics. According to Abovyan, teaching native language is connected both with logics and activation of psychological processes.

Our goal is to apply Kh. Abovyan's leading pedagogical didactic principles in the

modern education system which will contribute easy perception of academic material and use of modes by teacher.

Keywords: phonics, didactics, visibility, principle of consciousness, logics, psychological principle.

Հոդվածը ստացվել է՝ 14.04.2022 :

Հոդվածը ուղարկվել է գրախոսման՝ 02.05.2022:

Հոդվածը երաշխավորվել է հրատարակման՝ 14. 06.2022:

**ՄԱԹԵՄԱՏԻԿԱՅԻ ԵՎ ՏՐԱՄԱԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ԿԻՐԱՌՄԱՆ
ՀՆԱՐԱՎՈՐՈՒԹՅՈՒՆԸ ՔԻՄԻԱԿԱՆ ՈՐՈՇ ԽՆԴԻՐՆԵՐԻ ԼՈՒԾՄԱՆ
ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ**

ՎԱՀԱԳՆ ԾԻՐՈՒՆՅԱՆ,

Երևանի պետական համալսարան, ՀՀ, ք. Երևան, 0025, Ալեք Մանուկյան 1,

էլ. հասցե՝ vtsirunyan@gmail.com

ՀՈՎՀԱՆՆԵՍ ԱԴՈՆՑ,

ՀՀ ՊՆ,

էլ. հասցե՝ hovhannesadonts@gmail.com

ԺԱՆ ԳՅՈՒԼԲԵՆԿՅԱՆ,

«Շիրակացու ճեմարան» միջազգային գիտակրթական համալիր ՓԲԸ,

էլ. հասցե՝ jgyulbenkyan@yahoo.com

DOI: 10.24234/scientific.v1i43.11

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Քիմիայի դասավանդման և սովորողների կողմից առարկայի յուրացման գործընթացում շեշտադրվում են արդիական մոտեցումների, մեթոդների, հնարքների կիրառումը, ինչը հնարավորություն է տալիս սովորողներին տիրապետելու նոր գիտելիքի: Համադրելով դրանք միջառարկայական կապերում՝ քիմիական խնդիրներ լուծելիս ցույց են տրված ինչպես երկրաչափությունից հայտնի եռանկյունների նմանության հայտանիշի, այնպես էլ մաթեմատիկական և տրամաբանական մտածողության կիրառման հնարավորությունները բարդ հավասարումների լուծման գործընթացում: Քիմիայի «Լուծույթներ» բաժնից խնդրի լուծման օրինակով գրաֆիկորեն բացատրված է եռանկյունների նմանության մեթոդի կիրառումը և ներկայացված է հաշվարկային բանաձևը: Նմանատիպ խնդրի լուծման օրինակով որոշվում է լուծույթներում ջերմաստիճանի նվազման հետևանքով նստվածքում առաջացած աղի զանգվածը: Այստեղ նկատված քիմիական օրինաչափությունները համընկնում են մաթեմատիկայից հայտնի եռանկյունների

նմանության հատկությունների հետ, որն իր հերթին հնարավորություն է ընձեռում խնդիրը լուծել մաթեմատիկայի տարրերի կիրառմամբ: Բացի այդ, մեկ այլ քիմիական խնդրի լուծումը հանգեցնում է երրորդ կարգի հավասարման, որի հնարավոր լուծումները հիմնված են տրամաբանական մտածողության և մաթեմատիկայի իմացության դպրոցական մակարդակի վրա: Ակնհայտ է, որ դպրոցական գիտելիքը բավարար չէ նմանատիպ հավասարումների լուծումները գտնելու համար: Սակայն պետք չէ մոռանալ, որ քիմիական խնդիրներում հաճախ որոնելի մեծությունները կարող են ընդունել միայն ընդհատ (դիսկրետ) արժեքներ, ինչը թույլ է տալիս հավասարումներին տալ ոչ ստանդարտ լուծումներ՝ խնդիրը վերածելով պատիկության կամ բաժանելության վերաբերյալ խնդրի:

Ներկայացված են քիմիայի խնդիրների լուծումների օրինակներ՝ առանց լուծման քիմիական բաղադրիչի: Ինքնատիպ լուծումներն ընդլայնում են մտածական հատկանիշների կիրառման և ստեղծագործ մտքի զարգացման հնարավորությունները:

Բանալի բառեր՝ քիմիայի խնդիրներ, տրամաբանական մտածողություն, եռանկյունների նմանություն, միջառարկայական կապեր, ստեղծագործական մտածողություն, հանրահաշվական հավասարումներ, պատիկություն:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Գիտության և տեխնիկայի բոլոր զարգացման և համընդհանուր առաջընթացի արդյունքում ի հայտ են գալիս նոր իրողություններ, որոնք թելադրում և որոշում են հասարակության ինստիտուտների և տարբեր խավերի գործունեության բնույթը: Այդ իրողությունների կողքով աննկատ չի կարող անցնել նաև կրթական համակարգը: Այսպես, բնագիտական առարկաների ուսուցանման գործընթացում կիրառվում են նոր մոտեցումներ, հնարքներ, ձևեր, մեթոդներ և այլն, որոնց նպատակն է սովորողի համար մատչելի դարձնել տարիների ընթացքում անընդհատ ավելացող գիտական բացահայտումները և հասկացությունները: Առաջ է քաշվում այն միտքը, որ ուսուցանման գործընթացում կիրառվող միջառարկայական կապերը սովորողների համար դյուրին են դարձնում ուսուցանվող նյութի յուրացումն ու հետագա կիրառությունը: Հայտնի է, որ բնագիտական առարկաների և՛ տեսական, և՛ գործնական բաժիններում որոշ հասկացությունների, հաշվարկների և բանաձևերի

արտահայտման համար որպես կարևորագույն գործիք օգտագործվում է մաթեմատիկան: Մաթեմատիկական հասկացությունների կիրառությունը սովորողների ուսուցանման գործընթացում հնարավորություն է ստեղծում նրանց համար ինքնուրույն և տրամաբանորեն մտածելու, ուղղորդվելու դեպի մտածողության կարևոր ձևերը, այն է վերլուծել, համադրել, կիրառել և ստեղծել, համաձայն Բենջամեն Բլումի իմացական ոլորտի աստիճանակարգի (Bloom B., 1956): Նշվածն արդիական է քիմիական այնպիսի խնդիրների լուծման գործընթացում, որոնք պահանջում են յուրօրինակ մոտեցումներ, երբ լուծման ընդունված եղանակներով երբեմն դժվար է լինում հասնել վերջնական արդյունքի: Այս պարագայում կարևոր դեր է խաղում որոշ մաթեմատիկական օրենքների և տրամաբանական մտածողության կիրառումը, ինչը մեր կողմից ներկայացված է սույն աշխատանքում՝ երկու տարբեր քիմիական խնդիրների լուծման գործընթացում:

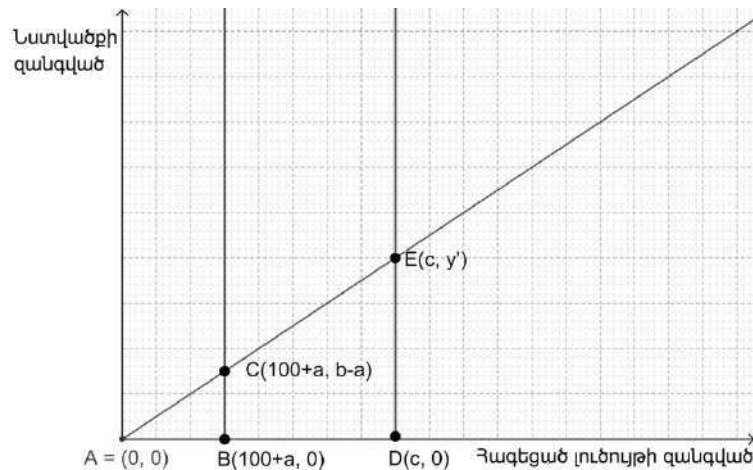
Եռանկյունների նմանության կանոնը քիմիական խնդիրների լուծման գործընթացում: Մաթեմատիկայի բաժին երկրաչափությունից հայտնի է եռանկյունների նմանության կանոնը (Աթանեսյան Լ. et al., 2013), որից բխող օրինաչափությունները նույնպես կարելի է կիրառել որոշ տիպի քիմիական խնդիրների լուծման համար: Դիտարկենք հետևյալ խնդրի մոդելը:

«Տրված աղի լուծելիությունը 60°C -ում a գ է 100 գ ջրում, իսկ 30°C -ում՝ b գ: Որքա՞ն աղ կնստի c գ հազեցած լուծույթից ջերմաստիճանը 60°C -ից մինչև 30°C իջեցնելիս»:

Տվյալ խնդիրը կարելի է լուծել կիրառելով եռանկյունների նմանության հատկությունը: Նախ պատկերենք 60°C -ում հազեցած լուծույթի մինչև 30°C սառեցման արդյունքում առաջացած նստվածքի զանգվածի կախումն 60°C -ում հազեցած լուծույթի զանգվածից արտահայտող ֆունկցիայի գրաֆիկը: Ակնհայտ է, որ $(100 + a)$ գ 60°C -ում հազեցած լուծույթի մինչև 30°C սառեցման արդյունքում առաջանում է $(a - b)$ գ նստվածք, հետևաբար վերը նշված կախումն արտահայտող ֆունկցիան կլինի

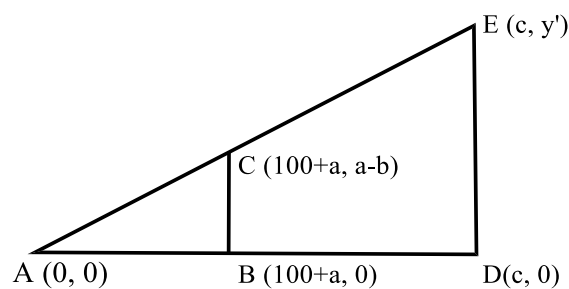
$$y = \frac{a - b}{100 + a} x,$$

որտեղ y -ը նստած աղի զանգվածն է, իսկ x -ը՝ 60°C -ում հալեցած լուծույթի զանգվածը: Տրված ֆունկցիայի գծային լինելը բխում է տարբեր ջերմաստիճաններում հալեցած լուծույթների և նրանցում առկա լուծված աղի ուղիղ համեմատականության սկզբունքից: Այնուհետև այդ ֆունկցիայի գրաֆիկը հատենք $x = 100 + a$ և $x = c$ ուղիղներով: Կստանանք հետևյալ պատկերը (գրաֆիկի մասշտաբները կամայական են):



Նկ.1 Նստվածքի զանգվածի կախումը հալեցած լուծույթի զանգվածից

Գրաֆիկից անջատենք ABDEC կետերով ստացվող պատկերը:



Նկ. 2 Գրաֆիկից անջատված ABDEC պատկերը

ABC և ADE եռանկյունները նման են (տե՛ս Նկ. 2), իսկ հիմքերը հարաբերում են, ինչպես B և D կետերի x կոորդինատները:

$$\frac{|BC|}{|DE|} = \frac{|AB|}{|AD|} = \frac{100 + a}{c}$$

Նկատենք նաև, որ եռանկյան հիմքերը հենց նստած աղերի համապատասխան զանգվածներն են, քանի որ գրաֆիկները կազմվել են ըստ նստած աղի զանգվածի կախումը հազեցած լուծույթի զանգվածից արտահայտող ֆունկցիայի: Կիրառելով եռանկյան նմանությունից բխող բանաձևը՝ ստանում ենք, որ

$$|DE| = |BC| * \frac{|AD|}{|AB|} = |BC| * \frac{c}{100 + a} = (a - b) * \frac{c}{100 + a}$$

որն էլ համապատասխանում է նստած աղի զանգվածին: Դիտարկենք հետևյալ խնդրի լուծման օրինակը :

«Աղի լուծելիությունը 70°C -ում 120 գ է 100 գ ջրում, իսկ 0°C -ում՝ 60 գ: Որքա՞ն աղ կնստի 70°C -ում հազեցած 400 գ լուծույթը մինչև 0°C սառեցնելուց հետո»:

Լուծում

Նախ գծենք հորիզոնական $|AB| = 400$ հատվածը: AB հատվածի վրա նշենք E կետը այնպես, որ $|AE| = 100 + 120 = 220$: Այնուհետև կառուցենք AE և EF էջերով AEF ուղղանկյուն եռանկյունը այնպես, որ $|EF| = 220 - (100 + 60) = 60$: B կետից տանենք EF -ին զուգահեռ ուղիղ և շարունակենք մինչև AF ներքնածիգի շարունակության հետ հատվելը C կետում: Արդյունքում կունենանք 2 նման եռանկյուններ ABC և AEF : Նկատենք, որ եռանկյունների հորիզոնական հատվածները համապատասխանում են լուծույթների զանգվածներին, իսկ ուղղահայաց հատվածները՝ նստած աղերի զանգվածներին: ABC և AEF եռանկյունների նմանությունից կարող ենք գրել $\frac{|BC|}{|EF|} = \frac{|AB|}{|AE|}$,

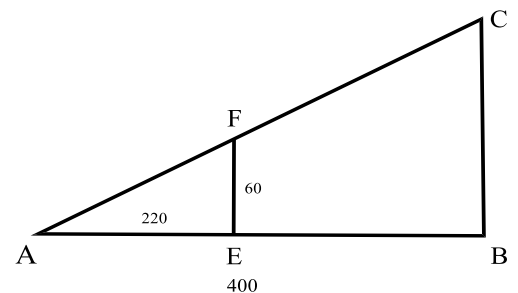
որտեղից $|BC| = |EF| * \frac{|AB|}{|AE|} = 60 * \frac{400}{220} \approx 109,1$,

հետևաբար նստել է 109,1 գ աղ:

Մաթեմատիկական տրամաբանության և դիսկրետ սահմանափակումների կիրառությունը քիմիական խնդիրների լուծման գործընթացում:

Այժմ դիտարկենք մեկ այլ խնդիր (Свитанько И.,

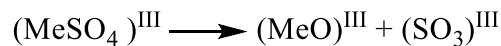
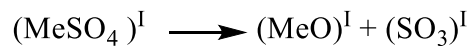
Кисин В. & Чуранов С., 2012), որտեղ դասական մոտեցումները հանգեցնում են բարդ (երրորդ աստիճանի) հանրահաշվական հավասարման, որի լուծումը



ներառված չէ դպրոցական կուրսում: Սակայն կիրառելով մաթեմատիկական և տրամաբանական մտածողություն հնարավոր է գտնել լուծման մի քանի ուղիներ:

«1 մոլ անհայտ մետաղի (II) սուլֆատի $(\text{MeSO}_4)^I$ քայքայումից ստացվում է մետաղի օքսիդ $(\text{MeO})^I$: Ստացված $(\text{MeO})^I$ -ի զանգվածին հավասար $(\text{MeSO}_4)^{II}$ -ի քայքայումից ստացվում է որոշակի զանգվածով $(\text{MeO})^{II}$, որի զանգվածին հավասար $(\text{MeSO}_4)^{III}$ -ի քայքայումից ստացվում է 20 գրամ $(\text{MeO})^{III}$: Որոշել անհայտ մետաղը»:

Նշվածը ներկայացնենք հավասարումների տեսքով.



Առաջին հայացքից հեշտ թվացող խնդրի լուծումը հանգեցնում է բարդ մաթեմատիկական հաշվարկների: Քանի որ 1 մոլ $(\text{MeSO}_4)^I$ -ի զանգվածը $M_{\text{Me}} + 96$ գրամ է, իսկ $m(\text{MeO})^I = M_{\text{Me}} + 16$ գրամ (M_{Me} -ը մետաղի մոլային զանգվածն է), հաջորդաբար որոշելով $(\text{MeSO}_4)^{II}$, $(\text{MeO})^{II}$, $(\text{MeSO}_4)^{III}$ և $(\text{MeO})^{III}$ քանակներն ու զանգվածները՝ կստանանք վերջնական հավասարում.

$$m(\text{MeO})^{III} = \frac{(M_{\text{Me}} + 16)^3}{(M_{\text{Me}} + 96)^2} = 20 \text{ կամ } (M_{\text{Me}} + 16)^3 = 20(M_{\text{Me}} + 96)^2$$

Ստացանք բարդ լուծում ունեցող 3-րդ կարգի հավասարում, որը կարող է աշակերտին խուճապի մեջ գցել, և նա կհայտնվի փակուղու առջև: Այնուամենայնիվ, փորձենք որոնել լուծման ուղիներ

Լուծում

Նշանակենք $M_{\text{Me}} + 16 = y$, հետևաբար

$$y^3 = 20(y + 80)^2 \quad (1)$$

Ա) Ձևափոխելով (1) հավասարումը ստանում ենք՝

$$y(y^2 - 20y - 3200) = 128000 \quad (2)$$

Այս պարագայում փորձենք խնդիրը լուծել՝ ոչ թե բարդ մաթեմատիկական հաշվարկներ կիրառելով, այլ ներառելով տրամաբանական մտածողություն: Տեսնում ենք, որ (2) հավասարման 2 թվերի արտադրյալի արժեքի վերջին երեք թվերը 0 են: Սա հնարավոր է միայն այն դեպքում, երբ y -ի արժեքի վերջին թվերը 1 կամ 2 զրո են և հետևաբար $y^2 - 20y - 3200$ բազմապատկիչին՝ նույնպես երկու կամ մեկ զրո: Քանի որ $y^2 - 20y - 3200 > 0$ կամ $y(y - 20) > 3200$, հանգում ենք առաջին եզրակացության, որ $y \geq 70$: Մյուս կողմից $y < 100$, քանի որ $y = 100$ դեպքում կստանանք $100 * (100^2 - 2000 - 3200) = 480000$, որը մեծ է 128000-ից: Այսպիսով՝ $100 > y \geq 70$ և բազմապատկիչ է 10-ին, այսինքն y -ը կարող է հավասար լինել 70-ի, 80-ի կամ 90-ի: Տեղադրելով (1) հավասարման մեջ հաջորդաբար նշված արժեքները՝ կտեսնենք, որ փնտրվող թիվը 80 է: Քանի որ $y = M_{Me} + 16$, ստանում ենք $M_{Me} = 64$, հետևաբար անհայտ մետաղը պղինձն է:

Բ) Ձևափոխելով (1) հավասարումը ստանում ենք՝

$$\frac{y^3}{(y + 80)^2} = \frac{(M_{Me} + 16)^3}{(M_{Me} + 96)^2} = 20 \quad (3)$$

Քանի որ 20 թիվը բաժանվում է 10-ի, կարող ենք պնդել, որ (3) հավասարման ձախ մասի համարիչը նույնպես բաժանվում է 10-ի: Հետևաբար, $y = M_{Me} + 16$ արտահայտության աջ և ձախ մասերը բաժանվում են 10-ի: Այսինքն, անհայտ մետաղի ատոմային զանգվածի թվային արժեքը վերջանում է 4-ով: Հաշվի առնելով, որ մետաղը երկվալենտ է, ունենք երկու հնարավոր տարբերակներ՝ մագնեզիում (24) և պղինձ (64): Տեղադրելով համապատասխան ատոմային զանգվածների թվային արժեքները (3) հավասարման մեջ տեսնում ենք, որ բավարարում է միայն պղինձի արժեքը:

Այս խնդրում, դժվարանալով լուծել 3-րդ կարգի հավասարումը, ուշադիր վերլուծեցինք հավասարման բազմապատկիչները և մաթեմատիկական

տրամաբանության միջոցով գտանք անհայտ մետաղը: Շարունակենք լուծման ուղիների որոնումը:

Լուծում 2

Դիցուք $(MeSO_4)^I$ -ի զանգվածը x գրամ է, ուրեմն $(MeO)^I$ -ի զանգվածը կլինի αx գրամ, որտեղ α -ն ինչ-որ գործակից է և $0 < \alpha < 1$: Հաջորդաբար օգտագործելով նույն գործակիցը՝ կստանանք $m(MeO)^{III} = \alpha^3 x$: Հետևաբար $\alpha^3 x = 20$ և $x = \frac{20}{\alpha^3}$ (4):

Տեղադրելով x -ը $(MeSO_4)^I$ -ի քայքայման հավասարման մեջ՝ համաձայն զանգվածի պահպանման օրենքի՝ կստանանք $\frac{20}{\alpha^3} = \frac{20}{\alpha^2} + 80$, որտեղ 80-ը 1 մոլ SO_3 -ի զանգվածն է:

Այս հավասարումը հեշտությամբ վերափոխվում է $4\alpha^3 + \alpha = 1$ կամ $\alpha(4\alpha^2 + 1) = 1$ հավասարման: Նորից դիմենք տրամաբանական մտածողությանը: Դիցուք $\alpha > \frac{1}{2}$, հետևաբար $\alpha^2 > \frac{1}{4}$ և $4\alpha^2 + 1 > 2$, որը կհանգեցնի $\alpha(4\alpha^2 + 1) > 1$: Եթե $\alpha < \frac{1}{2}$, ապա $\alpha^2 < \frac{1}{4}$, $4\alpha^2 + 1 < 2$ և $\alpha(4\alpha^2 + 1) < 1$: Մնում է լուծման միակ ճիշտ պատասխանը, այն է՝ $\alpha = \frac{1}{2}$: Տեղադրելով α -ն (4) հավասարման մեջ՝ կստանանք $x = 160$, այսինքն՝ $M_{MeSO_4} = 160$ գ/մոլ, և մետաղը պղինձն է:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Այսպիսով, քիմիական խնդիրներ լուծելիս մաթեմատիկայի և տրամաբանության կիրառությունը հնարավորություն է ընձեռում գտնել ուղիներ, որոնք կարող են ամբողջությամբ չառնչվել քիմիական մոտեցումներին: Նմանատիպ իրավիճակներում պարզ է դառնում, որ քիմիական շատ խնդիրների լուծման գործընթացում միակողմանի մոտեցումները հանգեցնում են դժվարությունների, մինչդեռ միջառարկայական կապերի կիրառումը բերում է խնդիրների յուրօրինակ լուծումների: Նմանատիպ խնդիրների լուծման տարաբնույթ մոտեցումները կնպաստեն սովորողների մտահորիզոնի ընդլայնմանը և կրեատիվ մտածողության զարգացմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

Աթանեսյան Լ. Ս., Բոտուզով Վ. Ֆ., Կադոնցև Ս. Բ., Պոզնյակ Ե. Գ., Յուդինա Ի. Ի. (2013). *Երկրաչափություն 9*. Երևան: Զանգակ-97.

Свитанько И.В., Кисин В.В., Чуранов С.С. (2012). *Стандартные алгоритмы решения нестандартных химических задач. Учебное пособие для подготовки к олимпиадам школьников по химии,* Москва: Физматлит.

Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I,* New York: Longman.

REFERENCE LIST

Atanesyan L. S., Botuzov V. F., Kadoncev S. B., Poznyak E.G., YUdina I. YA. (2013). *Geometriya 9. (Geometry 9).* Erevan. Zangak-97:

Svitanko I.V., Kisin V.V., CHuranov S.S. (2012). *Standartnye algoritmy resheniya nestandartnyh himicheskikh zadach. (Standard algorithms for solving non-standard chemical problems).* Uchebnoe posobie po naznacheniyu k olimpiadam k olimpiadam himikov, Moskva.

Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I,* New York: Longman.

РЕЗЮМЕ

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МАТЕМАТИКИ И ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ НЕКОТОРЫХ ХИМИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ВАГАН ЦИРУНЯН, ОВАННЕС АДОНЦ, ЖАН ГЮЛБЕНКЯН

В процессе преподавания химии и усвоения предметом необходимо применять современные подходы, методы, уловки, которые позволят учащимся овладеть новыми знаниями. Сопоставляя их с междисциплинарными связями при решении химических задач показаны возможности использования признака подобия треугольников из курса геометрии, а также применения математического и логического мышления в процессе решения сложных уравнений.

Методом построения графика и формулой расчета для метода подобия треугольников приведены примеры решения химических задач из раздела

«Растворы».

В приведенном примере решения задачи определяется масса соли, выпавшего в осадок в растворе при понижении температуры. Замеченные здесь химические закономерности совпадают с хорошо известными из математики свойствами подобных треугольников. Это даёт возможность решить задачи используя элементы математики. Кроме того, решение другой химической задачи приводит к уравнению третьего порядка, решения которого основаны на логическом мышлении и школьного знания математики. Очевидно, что школьных знаний недостаточно для решения таких уравнений. Но не надо забывать, что в химических задачах часто искомые величины могут принять только дискретные значения. Это выделяет возможность дать уравнениям нестандартные решения, превращая задачу в математическую задачу про множители.

Представлены примеры решения химических задач без применения химического компонента.

Оригинальные решения расширяют возможности применения умственных способностей и развития творческого мышления.

Ключевые слова: химические задачи, логическое мышление, подобие треугольников, меж-предметные связи, креативное мышление, алгебраические уравнения, множитель.

ABSTRACT

POSSIBLE USE OF MATHEMATICS AND REASONING IN PROBLEM-SOLVING PROCESS OF SEVERAL CHEMICAL PROBLEMS

VAHAGN TSIRUNYAN, HOVHANNES ADONTS, ZHAN GYULBENKIAN

Nowadays it is important to use various approaches, methods and tricks during teaching process of chemistry helping students gain new knowledge. Using interdisciplinary relations, we show the use of concept of similar triangles and mathematical reasoning during problem-solving process of chemical problems.

In “Solutions” section it is shown how to apply concept of similar triangles and corresponding formula is derived. Patterns observed here exactly match the properties of well-known concept of similar triangles, which gives possibility to solve problem using mathematical tricks and methods. The formula is used to calculate the mass of precipitate formed caused by the drop of temperature of a saturated solution. In another example, in order to solve the problem, it is needed to solve a triangle equation, which is done using mathematical reasoning and concepts taught at school. It is well known that school knowledge may be insufficient to solve triangle equations. It should be noted, that majority of unknown values in chemical problems can be expressed using discreet values, which allows to solve problem by redefining it to mathematical divisibility problem.

We provide solutions to chemical problems that don't involve much of chemical reasoning. Suggested solutions broaden learners' mind and enhance creative thought.

Keywords: chemical problems, logical thinking, similarity of triangles, interdisciplinary connections, creative thinking, algebraic equations, divisibility.

Հոդվածը ստացվել է՝ 18.04.22 :

Հոդվածը ուղարկվել է գրախոսման՝ 03.05.22:

Հոդվածը երաշխավորվել է հրատարակման՝ 25.06.2022:

**ԲԱՌԱՅԻՆ ՆՇԱՆԻ, ՆՇԱՆԱԿՈՒԹՅԱՆ, ԻՄԱՍՏԻ ԼԵԶՎԱՓԻԼԻՍՈՓԱՅԱԿԱՆ
ԸՄԲՈՆՈՒՄՆԵՐԸ ԵՎ ԱՇԽԱՐՀԻ ԼԵԶՎԱԴԱՏԿԵՐԸ**

ԱՐՏԱՇԵՍ ՄԱՐՏԻՐՈՍՅԱՆ,

Խ.Արովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան,

Էլ.հասցե՝ artashesmartirosyan@yandex.ru

DOI: 10.24234/scientific.v1i43.12

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում անդրադարձ է կատարվում դեռևս վաղնջական ժամանակներից փիլիսոփաներին հուզող աշխարհի լեզվական պատկերի արտացոլմանն առնչվող այնպիսի հարցադրումների, ինչպիսիք են՝ աշխարհաճանաչման և իմացության գործընթացում ինչպիսի՞ հարաբերակցություն, «փոխգործակցություն» է առկա բառի և նշանակության միջև, որչա՞փ է նրանց «անկախության աստիճանը», բա՞ռն է օգնում է մտքերի ձևավորմանը, թե՞ նշանակությունը. ո՞րն է գերակայողը, կա՞ն արդյոք աշխարհի լեզվական պատկերի ձևավորման համար էական դերակատարություն ունեցող այլ բաղադրիչներ: Այս հարցադրումների համատեքստում հնարավորինս ամփոփ ներկայացվում են պատմության տարբեր շրջափուլերում համաաշխարհային լեզվափիլիսոփայական առաջատար ուղղություններում առկա դրույթներն աշխարհի լեզվապատկերի կերտման գործընթացում բառային նշանի, նշանակության ու իմաստի փոխլրացնող դերակատարման վերաբերյալ: Հարցի արժեքը հանգում է այն հարցադրմանը, որ եթե *նշանակությունը* հաստատուն է բոլոր լեզուներում, և բառը որոշակի տեղեկույթի կրող է, ապա ո՞րն է լեզվից լեզու նույն հասկացության դիմաց բառիմաստի ձևավորման փոփոխականների առաջացման բնույթը՝ կապված տվյալ լեզվակիր հանրության աշխարհընկալման հետ: Գուցե այդ տարբերությունը պայմանավորված է տվյալ լեզվակիր հանրության կողմից՝ աշխարհը, այն է՝ արտալեզվական իրականությունը տարբեր կերպ մոդելավորելու իրողությամբ, իսկ գուցե, ինչպես մատերալիստներն էին պնդում, նշանակությունն օբյեկտիվ իրականության

զանազան շերտերի հուզական արտացոլումն է, իսկ գուցե այն գիտակցության ճշմարիտ ծնո՞ւնդն է, ինչպես պնդում էին իդեալիստները:

Այնուամենայնիվ, լեզվաբանական իմաստաբանության հիմնախնդիրը եղել և մնում է լեզվի միջոցով աշխարհի հասկացութավորումը բառ-նշանի միջոցով, որի միջուկային իմաստույթը համընդհանուր է՝ համազգային, իսկ ծայրամասայինները՝ բուն լեզվականը՝ ազգային:

Բանալի բառեր՝ նշան, նշանակություն, իմաստ, աշխարհի լեզվապատկեր, արտալեզվական իրականություն, ինտենսիոնալ և էքստենսիոնալ նշանակություն, նշում, նշանակցում, անփոփոխակ, աշխարհի հարակից պատկեր:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

- Երբ ես բառ եմ գործածում,- քամահրանքով ասաց Համպտի-Դամպտին,- նշանակում է, որ ես, ոչ ավել, ոչ պակաս, պատվիրում եմ նրան նշանակել:
- Հարցն այն է,- ասաց Ալիսան,- *կարո՞ղ եք արդյոք Դուք ստիպել բառերին նշանակելու տարբեր առարկաներ:*
- Հարցն այն է,- ասաց Համպտի-Դամպտին,- թե ո՞վ ո՞ւմ պիտի հրամայի, այսքանը կասեմ:

Այս երկխոսությանը վերցված է XIX դարի աշխարհահռչակ անգլիացի մանկագիր, մաթեմատիկոս, տրամաբան, փիլիսոփա Լյուիս Քերոլի «Ալիսան հայելիներից ներս» ստեղծագործությունից (1871 թ.), որտեղ հեքիաթի լեզվով արվում են հարցադրումներ, որոնք դարեր շարունակ հուզել են մեծագույն մտածողներին, մասնավորապես փիլիսոփաներին՝ հիմք հանդիսանալով աշխարհի լեզվապատկերում բառային *նշանի*, *նշանակության* և *իմաստի* մասին զանազան փիլիսոփայական մեկնաբանությունների: Իսկ վերջիններիս զանազանության հիմքում իրավացիորեն ծնվող այնպիսի հարցադրումներ են, ինչպես՝

- ✓ աշխարհաճանաչման և իմացության պրոցեսում ինչպիսի՞ հարաբերակցություն, «փոխգործակցություն» է առկա *բառի* և *նշանակության* միջև,
- ✓ որչա՞փ է նրանցից յուրաքանչյուրի «անկախության աստիճանը»,
- ✓ բա՞ռն է օգնում է մտքերի ձևավորմանը, թե՞ նշանակությունը,

✓ ո՞րն է գերակայողը. գուցե աշխարհի լեզվական պատկերի «ստեղծման» համար էական դերակատարություն ունեն նաև ա՞յլ բաղադրիչներ և այլն:

ՄԵԹՈՂԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Սույն ուսումնասիրության մեջ քննվող հասկացությունների (*բառային նշանի, նշանակության և իմաստի*) փոխհարաբերության և այդ համատեքստում աշխարհի լեզվական պատկերի կերտման հարցերն են, որոնց քննությունն առավել խորացել է հատկապես XIX դարում և ցայսօր ակտուալ են: Մեր առաջադիր խնդիրը եղել է վերլուծական-համեմատական մեթոդով հնարավորինս սեղմ ներկայացնել հարցի ուսումնասիրության պատմությունը եվրոպական և ամերիկյան, խորհրդային հայկական և ռուսական լեզվափիլիսոփայական առաջադեմ ուղղությունների կողմից՝ այս ամենը պրոյեկտելով լեզվից լեզու նույն հասկացության դիմաց բառ-նշանի նշանակցման «տարբերությունների» և լեզվի զարգացման պատմական տարբեր փուլերում բառի իմաստային կառուցվածքի փոփոխությունների հարցերին:

ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

Դեռևս անտիկ մտածողները արժևորել են լեզվի և նրա մասնավոր դրսևորում հանդիսացող խոսքի դերը մարդու և աշխարհի փոխճանաչման հարցում: Դեռևս հին հնդիկները իրենց կրոնափիլիսոփայական տրակտատներում՝ «Ուպանիշադներում», փաստում էին, որ «...եթե չլիներ խոսքը, հայտնի չէին լինի ո՛չ բարին, ո՛չ չարը, ո՛չ ճշմարիտը և ո՛չ սուտը, ո՛չ բավարարվածությունը և ո՛չ հիասթափությունը: Խոսքն է հնարավոր դարձնում այս ամենի ըմբռնումը: Արժևորե՛ք խոսքը» (Булоч С. 1890): Դարեր շարունակ աշխարհի մեծագույն մտածողներին՝ նախևառաջ փիլիսոփաներին հետաքրքրել է մի կարևոր հարց. իմացության, այն է՝ աշխարհի պատկերն ընկալելու պրոցեսում ինչպիսի՝ փոխհարաբերություն է ձևավորվում մտածողության և լեզվի միջև, որչա՛փ են *համընկնում* միտքը, որ աշխարհի առարկայական արտացոլումն է, և լեզուն, որ հանդես է գալիս բառերի, նախադասությունների տեսքով: Միտքն այս դեպքում առարկայական աշխարհի միջոցով ձևավորվող տրամաբանական տեղեկույթն է, իսկ լեզուն այն իմաստային շապիկը, որն ամփոփում է նրա հասկացական միջուկը: Աշխարհընկալման այս երկու կաղապարները՝ տրամաբանական և լեզվական պատկերները, ըստ

փիլիսոփաների, հիմնականում համընկնում են (Բրուտյան Գ., 1972): Բառի մեջ ներառված տեղեկույթը բովանդակային առումով հանդես է գալիս երկու կողմով՝ տրամաբանական և լեզվական նշանակությամբ: Տրամաբանականը ներկայանում է որպես բառի հասկացական միջուկ, լեզվականը բխում է տվյալ կոնկրետ լեզվի առանձնահատկություններից: Փաստորեն, եթե այդ համընկնումը ոչ լրիվ է, ոչ հայելային, ուրեմն մենք սահմանազատում ենք հասկացությունը և բառի առարկայական նշանակությունը: Այս առումով, ուշագրավ դիտարկում է անում XX դարի երկրորդ կեսի հայ մեծանուն փիլիսոփա Գևորգ Բրուտյանը. «Հանդես գալով որպես լեզվական կազմություն, լեզվական կառույց, բառային նշանակությունը կրում է տվյալ ժողովրդի լեզվի համակարգի և պատմության մշտական ազդեցությունը....Մինչդեռ հասկացությունը նշանակության անփոփոխական է (ինվարիանտը), բառի (բառակապակցության) մեջ այն հաստատունը, որը կախված չէ լեզվի բառային նշանակությունից, իմաստային (սեմանտիկական) և ընդհանրապես լեզվական փոփոխականներից» (Բրուտյան Գ., 1972): Բառիմաստի պատմական զարգացման ընթացքում բառը, որպես կանոն, «կուտակում է» բառաիմաստային տարբերակների որոշակի ամբողջություն, ինչը ցուցիչ է բառի բառային նշանակության երկմիասնական բնույթի: Հարցի արժեքը հանգում է հետևյալին. եթե *նշանակությունը* հաստատուն է բոլոր լեզուներում, և բառը որոշակի տեղեկույթի կրող է, ապա ո՞րն է լեզվից լեզու նույն հասկացության դիմաց բառիմաստի ձևավորման փոփոխականների առաջացման բնույթը՝ կապված տվյալ լեզվակիր հանրության աշխարհընկալման հետ: «Մասնավոր նշանի ողջ չպատճառաբանվածության դեպքում որոշ կիրառելիություն ունեցող նշանների միջև առկա հարաբերությունները հարկ չէ դիտարկել չպայմանավորված: Լեզուները միայն առաջին հայացքից են միմյանցից տարբերվում նրանով, որ միևնույն առարկային տալիս են տարբեր անվանումներ: Նրանց միջև տարբերությունը միանգամայն այլ բնույթի է. դրանք վերլուծության տարբեր համակարգեր են. նրանք տարբեր կերպ են մոդելավորում արտալեզվական իրականությունը», - փաստում է XX դարի հայ անվանի փիլիսոփա Լև Աբրահամյանը (Абрамян Л., 1965):

Նշանակությանը սպառիչ բնորոշում տալը եղել է փիլիսոփայական զանազան ուղղությունների առաջադիր խնդիրը: Այսպես, փիլիսոփայության

մատերիալիստական ուղղության ներկայացուցիչներն այն համարում էին օբյեկտիվ իրականության և դրա զանազան շերտերի հուզական արտացոլումը, իսկ իդեալիստների հայեցակերպով *նշանակությունը* գիտակցության ճշմարիտ ծնունդն է:

XIX դարի ամերիկյան փիլիսոփա Չ. Փիրսը առաջադրեց իրականության և ճանաչողության հարաբերակցման իր տեսությունը՝ այսպես կոչված «Փիրսի սկզբունքը», ըստ որի իրականությունը նախորդում է ճանաչմանը, մյուս կողմից իրականությունը ծնվում է ճանաչման պրոցեսում, օբյեկտի մասին հասկացությունը ձևավորվում է այն բոլոր *պրակտիկ հետևանքների* արդյունքում, որոնք բխում են այդ օբյեկտի նկատմամբ գործողություններից: Փիրսը եզրակացնում է, որ *նշանակությունը* գործող մտքի պրակտիկ արդյունքն է. որևէ առարկայի նշանակությունը ոչ այլ ինչ է, եթե ոչ նրա հետ կապված հմտություններ, և կատարյալ իմացության հասնելու ճանապարհին հարկ է մտածել, թե ինչպիսի պրակտիկ նշանակություն կարող է ունենալ մեր ճանաչողության առարկան:

Անալիտիկ փիլիսոփայության XX դարի ամերիկյան դպրոցի ներկայացուցիչ Հ. Փաթենեմը աշխարհի լեզվապատկերի արտաքին «վերաբերության նոր տեսության» ներկայացուցիչներից է, որը մերժեց *նշանակության* երկբաղադրիչ լինելու ավանդական պատկերացումները, ըստ որի այն բաղկացած է *վերաբերյալից*՝ ռեֆերենտից և *բառարանային կամ ընդունված իմաստից*՝ ինտենսիոնալից: Նրա տեսության հիմնական նպատակն էր ցույց տալ, որ միտքը համակարգված կերպով չի որոշում և չի ապահովում լեզվական արտահայտությունների կարևորագույն կարգերի վերաբերությունը, օրինակ՝ բնական տեսակների տերմինները, որոնց նշանակությունը կախված չէ իրենց վերաբերյալից՝ էքստենսիոնալից: Նշանակությունը, նրա պատկերացմամբ, «վեկտոր է»՝ ձևավորված մի քանի բաղադրիչներից, որոնք արտացոլում են տվյալ տերմինի կիրառության զանազան ասպեկտները (շարահյուսական և իմաստաբանական նշույթներ, ստերեոտիպի նկարագրություն ևն): Այն ընդհանուրը, որն առկա է բոլոր կանոնական կիրառություններում, կազմում է նշանակության հարաբերական կայուն «միջուկը», որը ծառայում է պատմական զարգացման ընթացքում լեզվի տարրերի, ինչպես նաև լեզուների մերձեցման՝ *զուգամեպրության* (կոնվերհենցիայի) միջուկը տվյալ տերմինի

բոլոր պատմականորեն փոփոխվող նշանակությունների համար:

Ըստ էության, լեզվի տրամաբանական վերլուծությունը մշակելիս անալիտիկ փիլիսոփայության ներկայացուցիչները խստորեն սահմանափակում էին *նշալը* (դենոտատը), նրա անունը և իմաստը, այսինքն՝ առարկան նշանակելու միջոցը: Այսպես, XX դարի ավստրիացի նշանավոր փիլիսոփա Լ. Վիտգենշտեյնը գտնում էր, որ անունները (նշանները), ի տարբերություն նախադասության, օժտված են *նշանակությամբ*, սակայն զուրկ են *իմաստից*: Անուններին բնորոշ չեն զգայորեն ընկալվող որակները. դրանք մաքուր ձևեր են, որոնք ձևավորում են «աշխարհի սուբստանցիան», իսկ «աշխարհը զուտ փաստերի ամբողջություն է»: Հետագայում՝ 20-ական թթ. վերջերին, Վիտգենշտեյնը վերանայեց իր նախորդ դիրքորոշումը՝ փաստելով, որ նշանակությունը բառի միջոցով նշանակված օբյեկտ չէ, այն կարող է նաև հանդես գալ որպես մտածական «պատկեր» մեր գիտակցության մեջ: Միայն որոշակի համատեքստում (լեզվական խաղում) բառերի կիրառությունը և «լեզվաբանական հանրության» կողմից ընդունված համապատասխան կանոններն են հաղորդում նրանց նշանակություն: Հենց այդ խաղի կանոններն են որոշում այդ լեզվական խաղին մասնակից արտահայտությունների նշանակությունը:

Անալիտիկ փիլիսոփայության մեկ այլ նշանավոր ներկայացուցիչ՝ XIX-XX դդ. գերմանացի փիլիսոփա Գ. Ֆրեգեի դիտարկմամբ նշանակության և իմաստի միջև առարկայի և նրա բովանդակության նմանությունն ու տարբերությունն են: Որպես օրինակ նա դիտարկում է «*առավոտյան աստղ*» և «*երեկոյան աստղ*» արտահայտությունները: Մի կողմից դրանք նույնական են, մյուս կողմից՝ ոչ: Դրանց նշանակությունները նույնականանում են, երբ պատասխանում ենք «ի՞նչ է նշանակում առավոտյան կամ երեկոյան աստղ» հարցին. այս դեպքում մեզ հետաքրքրում է այդ արտահայտությունները նշանակող միևնույն *առարկան*: Իսկ եթե մեզ հետաքրքրում է նրանց *բովանդակությունը*, այն միջոցը, որով նրանք նշանակում են իրենց առարկաները, ապա նրանց նշանակությունները տարբեր են:

Միանգամայն տարբեր մոտեցում ունեն 20-րդ դարի լեհ փիլիսոփա Ա. Շաֆֆը, ըստ որի խոսքային նշանի նշանակությունը, այսինքն՝ բառային նշանակությունն ու հասկացությունը համընկնում են, և որ մարդկային մտածողությունը միշտ հասկացական է և կարող է դրսևորվել միայն լեզվական ձևերով (Սաֆֆ Ա., 1963):

Շաֆֆը հանգամանորեն քննում է «նշանակության» նշանակությունը և լեզվի հաղորդակցական գործառույթը՝ քննադատելով *նշանակության* վերաբերյալ առկա իդեալիստական և մեխանիստական հայեցակետերը: Նա համամիտ է Ա.Գարդիների այն դրույթին, որ նշանակությունը որոշվում է հետևյալ չորս գործոնների միջոցով՝ խոսողի, լսողի, առարկայի, որի մասին խոսվում է, և բառային նշանի: Բնական հնչյունային լեզուն նա բնորոշում է «....որպես բառային նշանների համակարգ, որոնք ծառայում են մտքերի ձևակերպման համար սուբյեկտիվ իմացության և իրականության մասին այդ մտքերի հասարակական հաղորդակցման ճանապարհով օբյեկտիվ իրականության արտացոլման պրոցեսում, ինչպես նաև նրանց հետ կապված հուզական, գեղագիտական և կամարտահայտման ապրումների հետ» (Պափֆ Ա., 1963): Իսկ *նշանակության* ուսումնասիրության հիմքում նա հարում էր լեզվի մասին մարքսիստական՝ արտացոլման տեսությանը. առանց նշանի՝ չկա նշանակություն և հակառակը: Քննելով նշանակության և իմաստի մասին նախորդ և իր ժամանակի տեսությունները՝ Ա. Շաֆֆը եզրակացնում է. «Նշանակության՝ որպես միջմարդկային որոշակի հարաբերությունների (հույժ կարևոր, իմ կարծիքով, այդ բարդ հիմնախնդրի ճշգրիտ վերլուծության համար) մեկնաբանությունը չի ապահովագրում տերմինի բազմիմաստությունից: Չէ՞ որ ելնելով տեսական այդ նախապայմանից՝ «նշանակության» ներքո կարելի է հասկանալ կա՛մ նշանային իրավիճակում (համակեցության պրոցես) ձևավորված հարաբերություններն ամբողջությամբ, կա՛մ նրանց որևէ հատվածը (նշանի հարաբերությունը առարկային կամ առարկայի մասին մտքին), կա՛մ նշանակյալ, կա՛մ նշանի հիմնանշանակում (այսինքն հաղորդակցության առարկա՝ անկախ նրա գոյության իրական լինելուց կամ իրական գոյություն ունեցող առարկա), կա՛մ նշանի հարաբերությունը նշանների համակարգին (լեզվին), կա՛մ այլ լեզուների նշաններին և այլն» (Պափֆ Ա., 1963):

Նշանակության և իմաստի փիլիսոփայական ըմբռնումների մասին հիմնարար դիտարկումներ ունի XIX դարի երկրորդ և XX դարի առաջին կեսերի գերմանացի նշանավոր փիլիսոփա, ֆենոմենոլոգիայի փիլիսոփայական ուղղության հիմնադիր Է.Գուսերլը: Նա ճշմարտությունը համարում է որպես փաստերում դիտարկվող նշանակությունների իդեալական միասնություն, որոնք չեն վերանում փաստերի հետ

մեկտեղ: Նշանակությունների (իմաստների) ամբողջությունը անվերջանալի է, այն «ճշմարտությունների թագավորություն է», որտեղ կարող է ճշգրտվել իրերի ցանկացած որոշյալություն, ցանկացած առարկայական միասնություն: Նշանակությունն անջատվում է նշանի նյութական-առարկայական էությունից, պատկերացումների կամ ֆանտազիաների կերպարից, և որ գլխավորն է՝ առարկայից: Այն, ինչի մասին խոսվում է, և այն, ինչ խոսվում է (հաստատվում է), նույնական չեն, ինչպես՝ *հավասարանկյուն եռանկյունի* և *հավասարակողմ եռանկյունի* կապակցությունները, որոնք վերաբերում են նույն առարկային, սակայն ունեն տարբեր նշանակություններ: Այս դիտարկումը, ի դեպ, հար և նման է Գ.Ֆրեգեյի «երեկոյան և առավոտյան աստղերի» օրինակին: Փաստորեն, ըստ Գուսերիի, լեզվական արտահայտությունը նույնական չէ նշանակությանը, և նշանը մասնակիորեն կարող է «ծածկել» նշանակությունը, և նշանակության զգացումը հնարավոր է անհատական զգայական կյանքում, հաղորդակցությունից դուրս:

Այնուամենայնիվ, ինչպե՞ս մեկնաբանել լեզվի նշանային տեսության հիմքում գործառող այն դրույթը, որ լեզվի բառային համակարգի հիմնական տարր հանդիսացող բառը նշան է: Նշանի մասին վերոբերյալ բնորոշումներում սողոսկում է նաև այն դրույթը, որ այն զգայորեն ընկալվող առարկա է, ըստ Վ. Հեգելի՝ «....բուրգ, որտեղ տեղափոխվում և պահպանվում է ինչ-որ մեկի օտար հոգին....այն կեցություն է ուրիշի համար» (Гегель В., 1977), ասել է թե՛ առարկան նշան է միայն այն պարագայում, եթե կարող է ընկալվել որպես նշան: Սա նույնական է ստոիկյան փիլիսոփայության այն դրույթին, որ նշանը միաժամանակ պատկանում է թե՛ զգայական աշխարհին, թե՛ գերզգայականին, այն ընկալականի և հասկացականի միասնություն է: Եվ մարդուն հասցեագրված լեզվական նշան-բառը գերզգայական աշխարհի արտացոլանքն է, ինչպիսին և մարդկային հոգին է: Փաստորեն, նշանակությունը հատկանիշ է, որի հասցեատերը առարկա-նշանն է: Նշանագիտության ոռոսական փիլիսոփայական տեսություններում գերակա էր *բառ-նշանի* բաղադրության երկակի լինելու ըմբռնումը՝ հնչյունականը, որն ունի նշանային բնույթ, և մտածական-բովանդակայինը՝ բառի բառային նշանակությունը, որը ոչ թե նշանակում է առարկան, այլ արտացոլում է այն: Փաստորեն, բառը նշանային և ոչ նշանային իր այս հակադրամիասնությամբ նշանակում է առարկան և

«արտահայտում» իր նշանակությունը (Лосев А., 1962): Այս դրույթով, փաստորեն, նշանակությունը դասվում է լեզվական գիտակցության ոլորտին՝ հակառակ Բ.Ռասսելի այն պնդման, որ նշանի նշանակությունը հենց նշանակման առարկան է: Այս համատեքստում ուշագրավ դիտարկում ունի XX դարի երկրորդ կեսի հայ անվանի փիլիսոփա Լև Աբրահամյանը. «Կարծում եմ՝ «նշանագիտությունն առանց սուբյեկտի» գաղափարն անհիմն է, եթե նկատի է առնվում նշանների ընդհանուր տեսությունը: Անհնար է լիովին հաշվի չառնել, որ նշանը նշանակելիս շատ բան կախված է նրանից, թե ո՛վ ինչպե՛ս է օգտվում նշաններից: Եվ ինչպե՞ս համակերպվել այն պնդմանը, որ, ասենք, «գայլ» բառի նշանակության դերում հանդես է գալիս հենց ինքը այդ կենդանին: Մի՞թե նույն ինքը, որ չափչփում է անտառը: Իսկ մի՞թե մենք իրավունք ունենք մեր տեսադաշտից բաց թողնելու այն հանգամանքը, որ «գայլ» բառի նշանակությունը բնակվում է ոչ թե անտառում, այլ լեզվում» (Абрамян Л., 2001): Եթե նկատեցիք, ասվածը լիակատար արտացոլանքն է մեր հոդվածի սկզբում մեջբերված Լյուիս Քերոլի հեքիաթի հերոսի հարցադրմանը՝ «Հարցն այն է, թե ո՛վ ո՛ւմ պիտի հրամայի (նշանակի – Ա.Ա.)»:

Եթե բառը նշանային միավոր է, ապա նշանակությունը նշանի բաղադրիչ մասն է: Այս համատեքստում լեզվական նշանի ըմբռնումների աստիճանավորման և նրա ոչ լեզվական նշանակության մասին ուշագրավ դիտարկում ունի XX դարի երկրորդ կեսի հայ անվանի փիլիսոփա, լեզվաբան Է. Աթայանը. «Եթե նշան անվանվի միայն հնչյունական, տառային կամ որևէ այլ արտահայտություն, ապա բովանդակություն-նշանակությունը նշանում, բնականաբար, չի ընդգրկվի, իսկ եթե այդ անվանումը տրվի բովանդակության ու արտահայտության միասնությանը, և նշանը հասկացվի իբրև երկկողմ կազմավորում, ապա այն կներառի նաև նշանակությունը (անկախ այն բանից, թե ինչպես է ըմբռնվում վերջինս՝ որպես առարկա, պատկեր, հասկացություն, հարաբերություն, գործառություն և այլն, թե՛ այդ ամենը միասին առնված՝ մի մոտեցում, որը, համենայն դեպս, միակողմանի չէ)» (Աթայան Է., 1981):

Նշանի *երկկողմ* էության կողմնակից է նաև Է.Աթայանին ժամանակակից ռուս անվանի լեզվաբան, փիլիսոփա Յու.Ստեպանովը, որն օրինաչափ չի համարում նշանի՝ բառի նկատմամբ միակողմանի մոտեցումը՝ մասնավորապես նշելով, որ «....բառի կազմությունը լեզվում հարաբերությունների մի բարդ համահյուսվածք է

(կոմպլեքս): Նախևառաջ, հնչյունաբանական բառը հանդես է գալիս որպես իմաստի (սիգնիֆիկատի) նշան: Երկրորդ, հնչյունաբանական բառն իր իմաստի (սիգնիֆիկատի) հետ միասին հանդես է գալիս որպես առարկայի (դենոտատի, ռեֆերենտի) նշան: Երրորդ, կոնկրետ ասույթի, խոսքի մեջ ողջ համահյուսվածքը (ամբողջ իմաստաբանական եռանկյունին) կարող է հանդես գալ որպես մի այլ, նոր առարկայի նշան: Այսպիսով, բառի մեջ նշանային հարաբերությունները բազմաստիճան են: Այդ փաստի անտեսումը հանգեցնում է ապարդյուն վեճերի այն մասին, թե արդյոք իմաստը, նշանակությունը նշանի նկատմամբ ինչ-որ արտաքին բան է, թե՞ մտնում է նշանի մեջ. նշան է միայն հնչյունաբանական բառը՝ միակողմանի մի էություն, թե՞ նշանը միշտ երկկողմ էություն է» (Степанов Ю., 1975): Այսպիսով, լեզուն արտալեզվական իրականության արտացոլումն է, աշխարհի նշանային կադապարավորումը, երբ անորոշ մտածական ոլորտից նշանն արտածում է նշանակվող առարկան՝ այն որոշակիացնելով, դասելով առարկայական կոնկրետ ոլորտի, տվյալ լեզվահամակարգի միջոցներով կատարելով տարբերակումներ:

Տարբերակում են նշանային նշանակության երեք տեսակներ՝ *շարահյուսական, իմաստաբանական և գործաբանական*: Շարահյուսական նշանակությունը ենթադրում է նշանների հարացուցային և շարահարական փոխհարաբերությունները լեզվական համակարգի ներսում, իմաստաբանականը գործառում է բառագիտության ոլորտում, իսկ գործաբանական նշանակությունը նշանի և հասցեատիրոջ միջև առկա հարաբերությունն է: Իսկ հարաբերությունն ամեն դեպքում ենթադրում է միջնորդավորվածություն, ուստի գրեթե տարբերություն չկա անվան և նկարագրության միջև, այդպես էլ նշման (դենոտացիայի) և նշանակցման (կոննոտացիայի) միջև: Որովհետև ցանկացած նշանակյալ ի սկզբանե անհատի լեզվամտածողության քմահաճ տիրույթում է:

Այսպիսով, լեզուն ընդամենը այն միջոցն է, որով ինքներս կարողանանք խոսել մեր մասին: Այս համատեքստում միանգամայն իրավացի է XX դարի ֆրանսիացի անվանի փիլիսոփա, նշանագետ Ռ.Բարտը, ըստ որի «....աշխարհի նշանակյալների մասին մեր տեսակետները որոշակիորեն հարաբերված են այն օբյեկտիվ-իրական աշխարհին, որն իր գոյության համար կարիք չունի մեր լեզվի օժանդակությանն ու միջնորդությանը: Ո՛չ ճանաչող սուբյեկտի մտածողությունը, ո՛չ էլ նրա լեզուն չեն

հանդիսանում արտաքին աշխարհի կեցության հիմքը (ratio essendi)» (Барт Р., 1989):

Համակարծիք լինելով Բարտի այս թեզին՝ այնուամենայնիվ, լեզվաբանական իմաստաբանության հիմնախնդիրը եղել և մնում է *լեզվի միջոցով աշխարհի հասկացութավորումը*՝ իր բառային, քերականական և այլ նշան-համակարգերի միջոցով վեր հանելու՝ ինչպե՛ս է լեզուն հատվածավորում աշխարհը և ինչպե՛ս է այն պատկերացնում, այլկերպ՝ ստեղծում *աշխարհի լեզվապատկերը*, որը նրա հայելային արտացոլանքը չէ: Աշխարհաճանաչման՝ իմացության պրոցեսում լեզվի միջոցով վերարտադրվում է ոչ միայն իրականության մտապատկերը, այլև լեզուն ներմուծում է որոշ ճշգրտումներ այդ իրականության ընկալման մեջ: «Որպես այս ամենի արդյունք՝ մեր գիտակցության մեջ կազմավորվում է ոչ միայն մտքերի մի որոշակի համակարգ՝ աշխարհի տրամաբանական պատկերը, այլև ինչ-որ հարակից պատկեր (ընդգծումը մերն է – Ա.Մ.)՝ աշխարհի լեզվական պատկերը, որը ոչ միշտ է համապատասխանում աշխարհի տրամաբանական պատկերին, ուղեկցում է նրան՝ պահպանելով իր հարաբերական ինքնուրույնությունը: Աշխարհի այդ լեզվական պատկերը մեզ շրջապատող իրականության բառային իմաստավորումն է (ընդգծումը մերն է – Ա.Մ.), լեզվական արտահայտումը և այս կամ այն չափով լեզվից լեզու տարբերվում է» (Բրուսյան Գ., 1972): Ասվածից կարելի է եզրակացնել, որ աշխարհի լեզվական պատկերը օբյեկտիվ իրականության հայելային արտացոլանքը չէ. այն հարաբերականորեն անկախ ռեալություն է, որի փաստական ապացույցը լեզվից լեզու՝ անհատից անհատ՝ խոսքից խոսք այդ ռեալի պատկերման բազմազանությունն է, բայց ոչ երբեք՝ տարբերությունը: Այս բազմազանությունն է հենց աշխարհի վերոնշյալ հարակից պատկերի հիմքում՝ պայմանավորված տվյալ լեզվին բնորոշ օրենքներով, իր հարաբերական ինքնուրույնությունը պահպանելու ունակությամբ: «Լեզուների բազմազանության միջոցով մեր առջև բացահայտվում է աշխարհի հարստությունը և այն բազմակերպությունը, որը մենք ճանաչում ենք նրա մեջ. և մարդկային կեցությունը մեզ ներկայանում է ավելի ընդլայնված, քանի որ լեզուները հստակ և իրական գծերով մեզ հրամցնում են մտածողության և ընկալման զանազան միջոցներ», - ասում էր Հումբոլդտը (Гумбольдт В., 1985): Իսկ կիրառական լեզվաբանության հայազգի անվանի լեզվաբան Ս.Տեր-Մինասովան նշում էր. «Տարբեր ժողովուրդների մոտ տարբեր է իրական աշխարհից դեպի

հասկացություն և այնուհետև դեպի բառային արտահայտում տանող ուղին, ինչը պայմանավորված է այդ ժողովուրդների պատմության, աշխարհագրության տարբերություններով, կենսակերպի առանձնահատկություններով և, համապատասխանաբար, նրանց հանրային գիտակցության զարգացման տարբերություններով: ...լեզուն իրականությունն արտացոլում է ոչ թե ուղիղ, այլ երկու զիգզագների միջով. իրական աշխարհից դեպի մտածողություն և մտածողությունից դեպի լեզու» (Тер-Минасова С., 2000): Ասվածի համատեքստում ուշագրավ են լեզվաբանական փիլիսոփայության գիտակարգի որոշ ներկայացուցիչների դիտարկումները XX դարի առաջին կեսի նշանավոր ամերիկյան լեզվաբան, ամերիկյան հնդկացիների լեզուների մասնագետ, այսպես կոչված, *լեզվաբանական հարաբերականության* վարկածի (Սեպիր-Ուորֆի վարկած) հեղինակի՝ Բենջամին Ուորֆի (Whorf B., 1950) դրույթների վերաբերյալ: Ըստ այդ վարկածի՝ բառի իմաստային կառուցվածքի, նրա նշանակության ձևավորման վրա որոշ դեպքերում առկա է տվյալ լեզվի կառուցվածքային առանձնահատկությունների ազդեցությունը. լեզվի քերականական ձևերը մոդելավորում են իրական աշխարհը և բառաստեղծման փորձի տեսանկյունից վերափոխում այն: Ուորֆի կարծիքով՝ լեզվական համակարգերի նմանության կամ գոնե հարաբերակցության դեպքում է միայն հնարավոր ստեղծել Տիեզերքի համապատասխան ֆիզիկական երևույթների պատկերը՝ մերժելով այն իրողությունը, որ լեզուների տարբերությունը պայմանավորված է դրանցով հաղորդակցվող հանրույթի մտածողության բնույթով (Whorf B., 1950): Յուրաքանչյուր լեզու ձևավորում է իր ուրույն հայացքը՝ աշխարհայացքը աշխարհի բազում, այսպես կոչված, հասկացական գույների նկատմամբ: Հարցն այն է, թե որչափ է տվյալ լեզվակրի ազդեցությունը լեզվի և մտածողության փոխհարաբերությունների տիրույթում: Այսպես, XX դարի երկրորդ կեսի ռուս անվանի լեզվաբան Վ. Զվեգինցևն այս առումով, մասնավորապես, նշում է, որ առաջնորդվելով Սեպիր-Ուորֆի վարկածով՝ ստիպված ենք անխուսափելիորեն ընդունել հասկացական աշխարհի վրա ազգային առանձնահատկությունների առկայությունը՝ կախված տվյալ լեզվի կառուցվածքից, որն իր ազդեցությունն է թողնում աշխարհի իմացության բուն պրոցեսի վրա (Звегинцев, 1962): Ուորֆի վարկածի համաձայն՝ միայն լեզվական համակարգերի նմանության կամ գոնե

հարաբերակցության դեպքում միանման ֆիզիկական երևույթները հնարավորություն կտան ստեղծելու Տիեզերքի միանման պատկեր: Այս դրույթը «....մեր կողմից վերառվում է լեզվաբանական լրացուցչության սկզբունքով, - նշում է Գ.Բրուսյանը՝ հավելելով. «Իմացության պրոցեսում լեզվի գործուն դերի հետ կապված և նրա յուրահատկությունների շնորհիվ՝ առաջանում է աշխարհի լեզվական պատկերը: Ամբողջության մեջ և հիմնականում այն համընկնում է մարդկանց գիտակցության մեջ տրամաբանական արտացոլմանը: Միևնույն ժամանակ, աշխարհի լեզվական պատկերի մեջ պահպանվում են ծայրամասային տեղամասեր, որոնք դուրս են մնում տրամաբանական արտացոլման սահմաններից ու որպես իրերի բառային պատկերներ և նրանց միջև եղած հարաբերությունների լեզվական մոդելներ տարբերվում են լեզվից լեզու՝ կախված վերջիններիս յուրահատկություններից: Բառային պատկերների և լեզվական մոդելների միջոցով տեղի է ունենում աշխարհի լրացուցիչ դիտում....»: Այս առումով երիցս ճշմարիտ էր XIX դարի ռուս նշանավոր լեզվաբան Ն.Կրուշևսկին, երբ նշում էր, որ յուրաքանչյուր լեզու իր զարգացման ճանապարհին ձգտում է առավել «....ամբողջական համապատասխանություն հաստատել բառաշխարհի և հասկացական աշխարհի միջև» (Крушевский Н., 1993): Փաստորեն, չի կարող լիակատար համապատասխանություն լինել բառաշխարհի և Տիեզերքի «տեղեկույթի» միջև: Այդ «տեղեկույթը» զգայորեն և առարկայորեն արտապատկերվում է մեր գիտակցության մեջ՝ ձևավորելով բառաշխարհի և մտային աշխարհի համընկնում, «....իսկ այնտեղ, ուր չկա համընկնում, լրացնում է Տիեզերքի պատկերի տրամաբանական արտապատկերումը»: Սակայն հասկացական դաշտը ամբողջովին չի «լցնում» բառի իմաստային կառուցվածքը: Այդ կառուցվածքում լեզվի պատմական տարբեր գոյավիճակներում ընթանում են աստիճանակարգային փոխատեղումներ՝ բառի միջուկային և նրա ծայրամասային իմաստների կամ նշանակությունների միջև:

Նկարագրական լեզվաբանության մեջ իմաստային նվազագույն միավորը անվանում են իմաստույթ՝ (սեմա), ձևույթային մակարդակում՝ իմույթ (սեմեմա): Իմաստույթը բառի հասկացական միջուկն է՝ գերիմաստույթը (архисема) կամ տրամաբանական նշանակությունը, այլևերպ՝ բառի *բառարանային իմաստի* կամ *նշանակության* 1-ին՝ գլխավոր իմաստը, անփոփոխակը, բառի մնացած՝ հարակից նշանակությունները

բառային տարբերակներ են, բուն լեզվական նշանակությունը: Ընդ որում, բառի միջուկային իմաստույթը համընդհանուր է՝ համազգային, իսկ ծայրամասայինները՝ բուն լեզվականը՝ ազգային: Վերջինս, կախված տվյալ լեզվի համակարգային առանձնահատկություններից, լեզվից լեզու տարբեր է, այն տարբեր է անգամ տվյալ լեզվի զարգացման առանձին գոյավիճակներում:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

1. Աշխարհի լեզվական պատկերի ստեղծմանը մասնակից են միտքը, որն աշխարհի առարկայական արտացոլանքն է, տրամաբանական տեղեկույթը, և լեզուն, որն իր միավորների (բառերի, բառակապակցությունների, նախադասությունների ևն) միջոցով ձևավորում է իմաստային շապիկ՝ ընդգրկելով այդ տեղեկույթի հասկացական միջուկը: Աշխարհընկալման այս երկու բաղադրիչները՝ տրամաբանական (հասկացական) և լեզվական պատկերները, հիմնականում համընկնում են:
2. Լեզվականը հանդես է գալիս բառային նշանակության տեսքով՝ կրելով տվյալ ժողովրդի պատմական լեզվավիճակի մշտական ազդեցությունը, մինչդեռ տրամաբանականը՝ հասկացականը, նշանակության անփոփոխակն է՝ ինվարիանտը:
3. Նշան, նշանակություն, իմաստ հարաբերակցությունը ստացել է տարբեր մեկնաբանություններ: Մի դեպքում *նշանակությունը* համարել են գործող մտքի *պրակտիկ արդյունք* (Փիրս), մյուս դեպքում մերժելով նրա երկբաղադրիչ բնույթը՝ այն բնութագրել են որպես *վերաբերյալի և բառարանային իմաստի բաղկացություն* (Փաթենմ) կամ՝ *մտածական «պատկեր»* մեր գիտակցության մեջ, որը բառի միջոցով նշանակված օբյեկտ չէ. միայն «լեզվական խաղում»՝ համատեքստում է դրանց հաղորդվում նշանակություն (Վիտգենշտեյն), կամ՝ նշանակության և իմաստի միջև *առարկայի և նրա բովանդակության նմանություն ու տարբերություն*, որոնք մի կողմից նույնական են, մյուս կողմից՝ ոչ (Ֆրեգե), որոշներ էլ՝ *առանց նշանի՝ չկա նշանակություն*, և՛ հակառակը (Շաֆֆ), կամ որ՝ *նշանակությունը* որոշվում է չորս գործոնների միջոցով՝ *խոսողի, լսողի, առարկայի*, որի մասին խոսվում է, և *բառային նշանի* (Գարդիներ), կամ՝ *նշանը* մասնակիորեն կարող է «ծածկել» *նշանակությունը*, և նշանակության զգացումը հնարավոր է անհատական զգայական կյանքում, հաղորդակցությունից դուրս (Գուսերի), կամ՝ առարկան *նշան* է միայն այն պարագայում, եթե կարող է ընկալվել որպես *նշան*, այն ընկալականի և հասկացականի միասնություն է (<եզել), և որ բառը նշանային և ոչ նշանային իր այս հակադրամիասնությամբ

նշանակում է առարկան և «արտահայտում» իր նշանակությունը (Լոսև), և որ նշանակությունը հենց նշանակման առարկան է (Ռասսել), պարզապես նշանը նշանակելիս շատ բան կախված է նրանից, թե *ո՞վ ինչպե՞ս է օգտվում նշաններից* (Լ.Աբրահամյան) և այլն:

4. Փաստորեն, չի կարող լիակատար համապատասխանություն լինել բառաշխարհի և Տիեզերքի «տեղեկույթի»՝ հասկացական աշխարհի միջև, իսկ այնտեղ, ուր չկա համընկնում, լրացնում է (լեզվաբանական լրացչության սկզբունք) Տիեզերքի պատկերի տրամաբանական արտապատկերումը (Բրուտյան):
5. Լեզվի պատմական տարբեր գոյավիճակներում բառի իմաստային կառուցվածքում ընթանում են աստիճանակարգային փոխատեղումներ՝ նրա միջուկային և ծայրամասային իմաստների կամ նշանակությունների միջև: Բառի միջուկային իմաստույթը համընդհանուր է՝ համազգային, իսկ ծայրամասայինները՝ բուն լեզվականը՝ ազգային, որը տարբեր է ոչ միայն լեզուներում, այլև տվյալ լեզվի զարգացման առանձին գոյավիճակներում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

- Բրուտյան Գ.** (1972). *Փիլիսոփայություն և լեզու*. Երևան: Հայաստան.
- Աթայան Է.** (1981). *Լեզվական աշխարհի ներքին կերպավորումը և արտաքին վերաբերությունը*, Երևան: ԵՊՀ.
- Абрамян Л. А.** (1965). *Гносеологические проблемы теории знаков*, Ереван: АН АЦЦР.
- Абрамян, Л. А.** (2001). О философских проблемах знаковой теории языка. *Բանբեր Երևանի Համալսարանի*, 3(105), 37–45.
- Барт, Р.** (1989). *Семиотика. Поэтика*. М.: Прогресс.
- Булич, С. К.** (1890). *Упанишады. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона*. СПб.
- Гегель В.** (1977). *Энциклопедия философских наук*, Vol. т. 3., Москва: Мысль.
- Гумбольдт, В. Ф. о. н.** (1985). *Язык и философия культуры*, Москва: Прогресс.
- Звегинцев, В. А.** (1962). *Очерки по общему языкознанию*. Москва: МГУ.

- Крушевский, Н. В.** (1993). *Очерк науки о языке*. Казань: РГАУ.
- Лосев, А. Ф.** (1962). *Знак. Символ. Миф*, Москва: МГУ.
- Степанов, Ю. С.** (1975). *Основы общего языкознания*. Москва: Просвещение.
- Тер-Минасова, С. Г.** (2000). *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва: Слово.
- Шафф, А.** (1963). *Введение в семантику*, Москва: Иност. лит.
- Whorf, B. L.** (1950). An American Indian Model of the Universe. *International Journal of American Linguistics*, 16(2). 67-72

REFERENCE LIST

- Brutyan G.** (1972). *Filosofiya i yazyk. (Philosophy and language)*. Erevan. Armeniya:
- Atayan E.** (1981). *Vnutrennee obrazovanie i vneshnee otnoshenie yazykovogo mira. (Internal education and external attitude of the linguistic world)*. Erevan: EGU:
- Abramyan L. A.** (1965). *Gnoseologicheskie problemy teorii znakov (Gnoseological problems of the theory of signs)*, Erevan: AN ACCR.
- Abramyan, L. A.** (2001). *O filosofskih problemah znakovoj teorii yazyka. (On the philosophical problems of the sign theory of language)*. Բանբեր երևանի Համալսարանի, 3(105), 37–45.
- Bart, R.** (1989). *Semiotika. Poetika. (Semiotics. Poetics)*. Moskva: Progress.
- Bulich, S. K.** (1890). *Upanishady. (Upanishads)*. Enciklopedicheskij slovar' Brokgauza i Efrona. SPb.
- Gegel' V.** (1977). *Enciklopediya filosofskih nauk (Encyclopedia of Philosophical Sciences)*, Vol. t. 3,. Moskva: Mysl'.
- Gumbol'dt, V. F. o. n.** (1985). *Yazyk i filosofiya kul'tury (Language and philosophy of culture)*. Moskva: Progress.
- Zvegincev, V. A.** (1962). *Ocherki po obshchemu yazykoznaniyu. (Essays on general linguistics)*. Moskva: MGU.
- Krushevskij, N. V.** (1993). *Ocherk nauki o yazyke. (Essay on the science of language)*. Kazan': RGAU.
- Losev, A. F.** (1962). *Znak. Simvol. Mif. (Sign. Symbol. Myth)*. Moskva: MGU.
- Stepanov, YU. S.** (1975). *Osnovy obshchego yazykoznaniya. (Fundamentals of general linguistics)*. Moskva: Prosveshchenie.
- Ter-Minasova, S. G.** (2000). *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya. (Language and intercultural communication)*. Moskva: Slovo.
- SHaff, A.** (1963). *Vvedenie v semantiku. (Introduction to semantics)*. Moskva: Inost. lit.
- Whorf, B. L.** (1950). *An American Indian Model of the Universe. (An American Indian Model of the Universe)*. *International Journal of American Linguistics*, 16(2). 67-72.

РЕЗЮМЕ
О ЛИНГВОФИЛОСОФСКИХ ВОСПРИЯТИЯХ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗНАКА, ЗНАЧЕНИЯ,
СМЫСЛА И ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА
АРТАШЕС МАРТИРОСЯН

В статье рассматриваются постановки вопросов, касающихся отражения языковой картины мира, которые издавна волновали философов: какое соотношение, "соучастие" существует между *словом* и *значением*? какова их "степень независимости"? слово помогает формированию мыслей или значение? что из них превалирует? существуют ли другие значимые компоненты в формировании языковой картины мира? В контексте этих вопросов максимально емко представлены положения ведущих мировых лингво-философских течений в разные периоды истории относительно взаимодополняющей роли словесного знака, значения и смысла в процессе создания языковой картины мира. Ценность вопроса сводится к постановке вопроса о том, что если *значение* постоянна во всех языках и слово является носителем определенной информации, то каков характер возникновения инвариантов в формировании значения слова для одного и того же понятие от языка к языку, связанное с мировоззрением данной языковой общности? Может быть, это различие связано с реальностью моделирования мира, то есть внеязыковой реальности, по-разному языковым сообществом, а может быть, как утверждали материалисты, значение есть эмоциональное отражение объективной реальности различных пластов сознания, а может быть, это и есть истинное рождение сознания, как утверждали идеалисты? Однако проблемой лингвистической семантики была и остается концептуализация мира через язык-через слово-знак, ядерные семы которого всеобщие- общенациональные, а периферийные – собственно языковые, национальные.

Ключевые слова: знак, значение, смысл, языковая картина мира, внеязыковая реалия, интенционал, экстенциональное значение, денотация, коннотация, инвариант, смежная картина мира.

ABSTRACT
LINGUA-PHILOSOPHICAL PERCEPTIONS OF A LINGUISTIC SIGN, SIGNIFICATION,
MEANING AND THE LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD
ARTASHES MARTIROSYAN

The article discusses the questions raised in correlation with the reflection of the linguistic picture of the world and still causing philosophical concerns: What is the ratio? Is it “complicity” that exists between a word and its meaning? What is their “degree of independence”? Does the word help to form thoughts or meaning? Which of them prevails? Are there other significant components in forming the linguistic picture of the world? In the context of these issues, the provisions of the world’s leading lingua-philosophical streams in different periods of history regarding the complementary role of verbal sign, meaning and sense in the process of creating the linguistic picture of the world are presented. If the meaning is constant in all languages and the word is a carrier of certain information, what is the nature of invariants in the formation of the meaning of the word given for the same concept in different languages, associated with worldview of this linguistic community? Maybe this difference is connected with the reality of modelling the world.

However, the conceptualization of the world through the language, sign is universal and nationwide, while the peripheral ones are linguistic and national, still remains pendent in linguistic semantics.

Keywords: sign, signification, meaning, linguistic picture of the world, extra-linguistic reality, intensional, extensional meaning, denotation, connotation, invariant, adjacent picture of the world.

Հոդվածը ստացվել է՝ 15.04.2022 :

Հոդվածը ուղարկվել է գրախոսման՝ 04.05.2022:

Հոդվածը երաշխավորվել է հրատարակման՝ 27. 06.2022:

ՏԱԹԵՎԻԿ ԱԶԻԶԲԵԿՅԱՆ,

«Շիրակի պետական համալսարան» հիմնադրամ, ՀՀ, Գյումրի,

Էլ. հասցե՝ tatevbekyan@mail.ru

DOI: 10.24234/scientific.v1i43.13

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Նկատի ունենալով հայերենի քերականական համակարգում բայերի տեսակարար կշիռը, իմաստային բազմազանությունը, հաղորդակցական արժեքն ու կապակցական կարողությունները՝ հրատապ է դառնում բայերի իմաստային խմբավորումն ու բառիմաստային խմբերի կապակցական առանձնահատկությունների քննությունը, ինչը կնպաստի բառիմաստի և շարահյուսական-կապակցական փոխադարձաբանականությունների բացահայտմանը:

Ներկայացվող հոդվածում նպատակ ենք հետապնդում ներկայացնել բայական բառապաշարում ամենաբազմաձև խմբի՝ ասացական բայերի սահմանները, առանձնահատկությունները, դրսևորած կապակցական հնարավորությունները միջին հայերենում:

Միջին հայերենի ասացական բայերի քննությունը ցույց է տալիս, որ ասացական բայերի համար ընդհանուր է տեղեկատվություն հաղորդելու միասնական հատկանիշը: Նկատի ունենալով տեղեկատվություն հաղորդելու բնույթը՝ ասացական բայերի կազմում առանձնացվում են հետևյալ ենթախմբերը՝ խոսողության՝ ա) միագիծ և բ) փոխադարձ ուղղվածության ասացական բայեր: Քննվող խմբի բայերի մեջ կիրառման հաճախականությամբ աչքի է ընկնում ոճականորեն չեզոք *ասել* բայը՝ պայմանավորված վերջինիս բազմիմաստությամբ: Որպես կանոն, ասացական բայերը և ասացական բայերի նշանակությամբ գործածվող այլ բայերն (խոսքաշարային ասացականներ) ունեն կամ ձեռք են բերում երկու խնդիր առնելու հատկություն, որոնցից մեկը ենթադրվում և պահանջվում է

սեռի քերականական կարգի թելադրանքով (ուղիղ խնդիր), մյուսը՝ բայիմաստի թելադրանքով (հանգման/հաղորդման խնդիր):

Բանալի բառեր՝ ասացական բայեր, առաջնային իմաստ, մեջբերվող խոսք, խնդրառություն, երկարժույթ, կրկնասեռ բայեր, միջին հայերեն, ներգործական սեռ, իմաստային խումբ, բանավոր խոսք:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Բայերի իմաստային խմբերի առանձնացման փորձեր կատարվել են լեզվաբանության պատմության ողջ ընթացքում:

Հայ լեզվաբանների կողմից (Առաքելյան Վ., Աբրահամյան Ա., Ջահուկյան Գ., Քոսյան Վ.) բայերի իմաստային խմբավորման ուղղությամբ աշխատանքներ կատարվել են դեռևս անցյալ դարում: Առանձնացվել են բայիմաստային մի շարք խմբեր՝ պայմանական անվանումներով (*ասացական, իմացական, զգացական, մտածական, վիճակային, հարկադրական, ակտիվ գործողության, օժտվածության, վերածման* կամ *փոխարկման* և այլն) (Առաքելյան Վ., 1958), որոնք, սակայն, համալիր ուսումնասիրության չեն ենթարկվել:

ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Առաջադիր նպատակին հասնելու համար առաջնորդվել ենք համաժամանակյա նկարագրության, համալիր հետազոտության, վերլուծության և համադրության մեթոդներով:

ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

Ի տարբերություն բայի իմաստային խմբերի՝ ա) ասացական բայերի իմաստային խումբը լեզվաբանության զարգացման բոլոր փուլերում ուսումնասիրության առարկա է եղել, բ) ուսումնասիրվել են ոչ միայն հայերենի (Աբեղյան Մ., 1965), այլև՝ օտար լեզուների ասացական բայերը: Հարկ է նշել, որ եղած ուսումնասիրություններում ասացական բայերի առանձնացման և սահմանման ելակետը հիմնականում եղել է շարահյուսական սկզբունքը, այն է՝ «եթե որևէ բայ գոնե մեկ անգամ տեքստի մեջ է ներմուծում ուղղակի խոսքը, այն մտցվում է հետազոտվող ցուցակի մեջ, որովհետև «միայն ասացական բայերը կարող են ներմուծել ուղղակի խոսքը» (Леконцева М. И., 1971): Համամիտ լինելով արտահայտված կարծիքին՝ նկատենք, սակայն, որ մեր կողմից ուսումնասիրված

միջինհայերենյան բնագրերում ոչ բոլոր դեպքերում է ուղղակի խոսքը ընդհանուրի մեջ ներմուծվում այնպիսի բայերի միջոցով, որոնք նշում են խոսքը, օրինակ՝ «Եվ *յղարկեաց* մարդ առ թագաւորն թէ՛ – Սպանանե՛մ թէ ի վայր կոխեմ» (ՀՀՄԱՔ), կամ՝ «Իսկ յորժամ մեռաւ թագաւորն, հան ապա, զի կոիվ կային և պատերազմն եղբարք զմիմեանս, *պարտաւորելով* թէ՛ – Դուն ունիս զակն» (ՀՀՄԱՔ):

Ընդգծված բայերը «Միջին հայերենի» բառարանում իրենց ամրագրված իմաստներով ասացական չեն, ուստի, նկատի ունենալով լեզվական այս և նմանօրինակ այլ փաստերը, նպատակահարմար չէ ուղղակի խոսքի ներմուծման օժտվածությունը համարել միայն ասացական բայերի տարբերակիչ հատկանիշ, քանի որ, մի կողմից՝ խոսքի ռճավորման անհրաժեշտությունից ելնելով՝ այդ դերում հանդես են գալիս ոչ միայն ասացական, այլև իրենց բառային նշանակությամբ տարբեր բայեր, մյուս կողմից՝ այդ հատկանիշի հիման վրա ասացական բայերի տարբերակումը հետազոտվող խմբից կբացառեր այնպիսի բայեր, ինչպիսիք են՝ *բազմախօսիլ, գրուցնել, թոթվլել, խորըթել, ճուալ* և այլն, ուստի մեզ համար ընդունելի է ասացական բայերի քննությունն իրականացնել իմաստային և շարահյուսական հատկանիշների հաշվառմամբ:

Ասացական բայերը միավորվում են ընդհանուր իմաստային հատկանիշով, այն է՝ ասացական են համարվում ասվող, արտասանվող, ասելու՝ խոսելու իմաստ ունեցող՝ արտահայտող բայերը (Աղայան Է., 1976), այլ կերպ ասած՝ այս իմաստային խմբի համար ընդհանուր է մտքի արտահայտման կամ բանավոր տեղեկատվության հաղորդման ներունակությունը որպես միասնական հատկանիշ: Խոսողության իրադրությունն ուղեկցվում է մտքի ոչ միայն բանավոր, այլև՝ գրավոր արտահայտմամբ: Ըստ այս հանգամանքի էլ՝ առանձնացվում են *բանավոր* և *գրավոր խոսքի ասացական բայեր*, եթե առաջին տիպի ասացականների համար բնութագրական է բառայնորեն ձևավորված մտքի հաղորդման ներունակությունը, երկրորդների համար՝ բառայնորեն ձևավորված մտքի գրավոր հաղորդման ներունակությունը: Գրավոր խոսքի ասացականները (*արձանագրել, արտագրել, գրել, գրմբել, յիշատակել, մակագրել և այլն*), սակայն, միջին հայերենում զգալիորեն զիջում են բանավոր խոսքի ասացականներին թե՛ քանակապես, թե՛ կիրառման հաճախականությամբ: Հաճախադեպ են հատկապես *գրել* բայի կիրառությունները՝

պայմանավորված այն հանգամանքով, որ վերջինս գրավոր հաղորդման գործընթացն արտահայտում է ընդհանրացված ձևով: Սույն հոդվածի շրջանակներում քննվում են միայն բանավոր խոսքի իրավիճակը նկարագրող բայերը, որոնք պայմանականորեն անվանել ենք բանավոր խոսքի ասացականներ:

Հիմք ընդունելով իմաստային չափանիշը՝ Ռ. Ղազարյանի և Հ. Ավետիսյանի հայտնի բառարանից (Ղազարյան Ռ., 2009) համատարած ընտրանքի եղանակով մեր կողմից կազմվել է ասացական համադրական բայերի բառացանկը, որում ընդգրկել ենք՝

1. բուն կամ առաջնային ասացական բայերը (*աղաղակել, ասել, բարբաջել, զրուցել, զրուցնել, խօսել, հարցնել/հարցնուլ, պատմել, պատասխանել* և այլն),

2. խոսքաշարային կամ երկրորդային ասացական բայերը, որոնք ասացականության ներունակ իմաստ ունեցող, սակայն իրենց առաջնային իմաստով իմաստային այլ խմբի անդամ բայերն են (*աղաչել, ապսպրել, աւելել, գանկտել/գանգտիլ, երդվնալ/երդվնել, կանչել, հա(յ)ցել, հիլայել, հնչել, հրամայել, մախթել, քշիել* և այլն), և որոնց առաջնային իմաստը տվյալ խոսքաշարում դառնում է ասելու, խոսելու ձևը ցույց տվող պարագայական հավելիմաստ՝ արտահայտելով խոսողի կամային, հուզական, գնահատողական վերաբերմունքը:

Այսպես՝ եւ նա *հրամայեաց* սպասատրին ընթանալ զկնի եւ բերել առ նա բռնութեամբ (ՎԱ):

Բերված օրինակում առկա *հրամայել* բայն ունի դրդման, հարկադրման իմաստ, ինչը բնորոշ է կամային բայերի իմաստային խմբին, բայց միևնույն ժամանակ նշված բայը նաև ասացական է, քանի որ նշանակում է *ասել* դրդելով, հարկադրելով, այսինքն՝ *հրամայել* բայի «*պահանջել, դրդել*» առաջնային իմաստն այս և նման կիրառություններում դառնում է ասելու ձևը ցույց տվող պարագայական հավելիմաստ:

Ի տարբերություն բուն ասացականների, որոնք բացառապես *-ել/-իլ* լծորդությամբ ներգործական սեռի բայեր են, խոսքաշարային ասացականների առանձնացված շարքում կան և՛ ներգործական սեռի բայեր (Եւ կինն ֆրիաթ *կանչեաց*, թէ՛ – Ինձ խաթունութիւն ո՛չ պիտի... (ՀՀՄԱՔ), և՛ դեռևս գրաբարյան շրջանից ավանդված կրկնասեռ (ներգործական//չեզոք) բայեր, որոնք տվյալ

համատեքստում դրսևորում են ներգործական բայերին բնորոշ խնդրառություն (Եւ այրն աղաչէր. – Սակավ մի համբերէ... (ՀՀՄԱՔ):

Ընդգծենք մի կարևոր հանգամանք ևս. բազմաթիվ ասացական բայեր (*մաղթել, աղաղակել, աղաչել, աղերսել, աղոթել, բարբառել, բարձրաձայնել, բարբաջել, կանչել, չարախօսել* և այլն) գրաբարի բառարանում համարվում են կրկնասեռ, այնինչ միջին հայերենում դրանք հիմնականում պահպանել են միայն չեզոք սեռի իմաստները:

Ըստ մեր դիտարկման՝ տվյալ բայերի չեզոքացումը պայմանավորված է այն հանգամանքով, որ միջին հայերենում դրանք այլևս բազմիմաստ չեն, չունեն իմաստային լայն ընդգրկումներ, գործածվում են նախկին իմաստների զգալի սահմանափակմամբ: Այս կարգի բայերում սովորաբար պահպանվել են գրաբարյան բազմիմաստ բայերի առաջնային, ուղղակի իմաստները, իսկ երկրորդական նշանակությունները դրսևորվում են խիստ հազվադեպ: Այսպես՝ *մաղթել* բայը գրաբարում կրկնասեռ է՝ 1. ն. *աղաչել, աղերսել, պաղապել, բարեխօսել, միջնորդել, 2. չ. աղօթել, աղօթքով խնդրել* իմաստներով (Ղազարյան Ռ., 2000): Միջին հայերենում նույն բայը (*մախթել/մաղթել*) ունի հետևյալ իմաստը՝ չ. *աղաչել, աղերսել, աղոթքով, աղերսելով խնդրել*՝ Որով *մաղթեսցուք* ի քէն, Հայր բարի, զըթած որդէսէր (Հայրեններ): *Բարբաջել* ասացական բայը գրաբարում ունի հետևյալ իմաստները՝ ն./չ. *վայրիվերոյ՝ ափեղցփեղ, անիմաստ բաներ խօսել, յիմարաբար դուրս տալ, շաղակրարել, դատարկախօսել, ցնդաբանել* (Ղազարյան Ռ., 2000): Միջին հայերենում նույն բայը (*բաղբանջել/բարբաջել*) պահպանել է միայն *բարբաջել* չեզոք սեռի իմաստը՝ Հոգին Քրիստոսի չէ աստուած, որպէս նոքա *բարբաջեն* և այլն:

Ասացական բայերի տարաժամանակյա քննությամբ ակնհայտ է դառնում նաև, որ գրաբարում քերականական մեկ սեռ ունեցող ասացական որոշ բայեր էլ նոր իմաստներ ձեռք բերելու հաշվին միջին հայերենում դրսևորում են կրկնասեռություն: Այսպես՝ *ծայնել* (Ղազարյան Ռ., 2000) բայը գրաբարում իր *ծայն տալ, կանչել* իմաստներով ներգործական սեռի բայ է, մինչդեռ միջին հայերենում *ծենել* (Ղազարյան Ռ. & Ավետիսյան Հ., 2009) բայը իր *ծայն տալ, կանչել, հրավիրել* իմաստներով կրկնասեռ (ներգործական//չեզոք) բայ է, *գանգաւորել* (Ղազարյան Ռ. & Ավետիսյան Հ., 2009) բայը գրաբարում իր *բողոք, տրտունջ*

հայրենի, գանգապ ունենալ իմաստներով չեզոք սեռի բայ է, մինչդեռ միջին հայերենում գանկրել (Ղազարյան Ռ. & Ավետիսյան Հ., 2009) բայն իր 1. գանգապ անել, բողոք հայրենի, գանգապվել, 2. գանգապով հայրենի, արտահայրել, դրսևորել, ցույց տալ իմաստներով չեզոք/ներգործական կրկնասեռ բայ է, գրուցել (Ղազարյան Ռ. & Ավետիսյան Հ., 2009) բայը գրաբարում իր 1. ավանդաբար պատմել, ավանդել 2. բացատրել, 3. խոսակցել, գրույց անել իմաստներով ներգործական սեռի բայ է, միջին հայերենում գրուցել/գրուցնել (Ղազարյան Ռ. & Ավետիսյան Հ., 2009) բայն իր 1. բամբասել, չարախոսել, երևից խոսել, 2. խոսել, խոսակցել, գրույց անել իմաստներով նբ//չբ կրկնասեռ բայ է:

Հայտնի է, որ բանավոր խոսքը երկկողմ գործընթաց է, որը ենթադրում է ոչ պակաս, քան երկու մասնակից՝ խոսող և խոսակից՝ լսող: Ասացական բայերի բառային իմաստի մեջ արտահայտվում է այդ երկկողմ խոսողական գործընթացը, և այս հանգամանքը հաշվի առնելով՝ ասացական բայերի կազմում առանձնացրել ենք հետևյալ հիմնական ենթախմբերը.

1. խոսողության միագիծ ուղղվածության ասացական բայեր,
2. խոսողության փոխադարձ ուղղվածության ասացական բայեր:

1. Խոսողության միագիծ ուղղվածության ասացական բայերը ցույց են տալիս խոսողից լսողին ուղղված խոսքային գործողություն: Միջին հայերենի ասացական բայերի մեծ մասը խոսողության միագիծ ուղղվածության ասացական բայեր են: Նշենք նաև, որ ուղղակի խոսքի ներմուծման հատկանիշը բնորոշ է հիմնականում այս կարգի բայերին, որոնցից են՝ աղաչել, անդրադարձել, ասել, աւելել, գանգապիլ/գանկրել, երդվնել, խօստանալ, կանչիլ/գանչել, հարց(ա)նել/հարցնուլ, ծայնիլ/ցենել, շարաբանիլ, պատասխանել, փողել, քչիչալ, օրհնել և այլն: Օրինակ՝

Եհարց, թե՛

- Զ՞ինչ նշան իցէ տրտմութեան քո...

Պատասխանեաց, թե՛

- Յամենայն ժամ այդպէս ես, որպէ՛ս գիտացից (ՀՀՄԱՔ):
- Ճուրիւն տղան գտաւ դեկան մի կարմիր և ծայնեաց մեծածայն, թե՛
- Ես փող մի գտայ (ՀՀՄԱՔ):

2. Խոսողության փոխադարձ ուղղվածության ասացական բայերը ցույց են

տալիս խոսողական այնպիսի գործողություն, երբ խոսողությունը միակողմանիորեն ուղղված չէ խոսողից լսողին, այսինքն՝ խոսքային փոխհարաբերության մասնակիցները (խոսող անձը և լսողը) որոշակիորեն սահմանազատված չեն միմյանցից:

Միջին հայերենում ասացական բայերի այս ենթախմբում մեջ մտնող բայերը սակավաթիվ են, ինչպես՝ *գրուցնել, խօրըթել/խօրաթել*: Օրինակ՝ Քանի որ մեճլիս նստիս՝ Ուներովտ հետ ինձ *գրուցես* (Հայրեններ), Ոչ աչերս քեզ տեսեր, ոչ լեզուս հետդ *խօրաթեր* (Հայրեններ):

Մեր կողմից ուսումնասիրված միջինհայերենյան բնագրերում թվարկված բայերի մեջ կիրառման հաճախականությամբ աչքի է ընկնում ոճականորեն չեզոք (Մարության Ա., 1997) *ասել* բայը, ինչը գալիս է լեզվի զարգացման նախորդ շրջանից՝ գրաբարից, և պայմանավորված է այդ բայի իմաստի ընդլայնմամբ:

Ասել բազմիմաստ բայը միջինհայերենյան բնագրերում կիրառվում է բառարանում ամրագրված իր հիմնական և երկրորդական գրեթե բոլոր իմաստներով՝

1. միտքը ուղղակիորեն կամ անուղղակիորեն մեջբերվող խոսքով արտահայտելու, դիմելու, կոչելու, անվանելու.

Ասէ երանելի տիկինն.

- Ես ոչ եմ արժանի երանութեանց և ոչ պսակաց և ուրախութեանց սրբոցն...(ՀՀՄԱՔ)

Ինձ Զիս *ասեն*:

Եւ նա *ասէ*.

- Քո տղին ի՞նչ *ասեն* (ՀՀՄԱՔ):

Զարմացաւ աղուէսն և *ասէ*.

- Ո՛վ դու չար, ե՞րբ եկիր աստ (ՀՀՄԱՔ):

«Եւ նա ասաց. թէ գրէ ում կամիս. զի *վարձեն մեզի Ա (1) քօմօրայ (Կ-Պ)*:

2. Հորդորելու, պատվիրելու, հրամայելու.

Ազգ ճնճկկաց հրապարակ եղին խորիել զորսողաց, իսկ ծեր ոմն *ասաց*. Մի ժողովիք, գուցե լուեալ զձայն թևոց թշնամեաց և թռուցեալ՝ զվատասրտութիւն ծեր յայտ առնիցէք...(Առակներ): Եւ *ասացին* նմա, թէ՛ Ե՛լ ի դրախտէն (ՀՀՄԱՔ):

3. Հանդիմանելու, մեղադրելու.

Եւ ասաց.

- Ո՛վ մարդ, յի՞նչ թողուա զգոսացեալ ծառերն և կոտորես զփոքր և զմանր...(ՀՀՄԱՔ):

Եւ ասէ աղուէսն.

- Ո՛վ անմիտս և յիմարս, յառաջն պարտ էր ինձ ուտել և ապա գոհանալ զաստուծոյ (ՀՀՄԱՔ):

Եւ նայ ասէ. Ասացին բժշկայալետքն, թէ *հանէք զմորթ արջոյն եւ տաք տաք արկէք ՚ի վերայ առիւծոյն*. Եւ նայ փութով քարշէ զցաւն ՚ի նմանէ (ՎԱԱ):

4. Բացականչելու.

Ասէ խոսօղն. վայ ինձ, թէ այդպիսի գարշելի ձայնիւդ կամէիր կատարել զոսն մեծի սուրբ Կարապետին (ՎԱԱ):

Եւ ասէ. ո. *աւաղ, թէ ուրես զիս* (ՎԱԱ)

Ի յօր մահուն հեծեծագին *Վա~յ ասելով* հանէ զհոգին (ԱՌԲ):

5. Մտածելու, եզրահանգելու.

Ու ասէ էշն.

- Ես ոչ փողահար եմ ոչ խաղացող, ապա վայ ինձ, գիտեմ, որ ծանդր բեռ կայ ինձ պահած և կամ ջուր կրելոյ ի հարսանիսն (ՀՀՄԱՔ):

Միջինհայերենյան բնագրերում առկա երկխոսությունների հարցական և պատասխանական նախադասություններում հաճախադեպ է *հարց(ա)նել* և *պատրասխանել* բայերի փոխարեն *ասել* բայի կիրառությունը.

Ասէ աղջիկն՝ Ո՛վ է քո հայրն:

Ասէ մանուկն՝ Հողմն և հուրն:

Ասէ աղջիկն՝ Ո՛վ է քո մայրն:

Ասէ մանուկն՝ Հողն և ջուրն:

Ասէ աղջիկն՝ Յորո՞ւմ կենդանակերպի ծնեալ ես:

Ասէ մանուկն՝ Ո՞վ է քո դայեակն (ՀՀՄԱՔ):

Նկատվում է նաև, որ միջին հայերենում ասացական բայերի բազմազանությունը բնորոշ է այն գործերին, որոնք գրված են, այսպես կոչված, «ոամկախառն» գրաբարով ինչպիսիք են՝ Ներսես Շնորհալու, Մխիթար Հերացու և

այլոց երկերը: Մինչդեռ որքան գրական գործում գերակշռում է տվյալ ժամանակաշրջանի խոսակցական հայերենը, այնքան մեծ է *ասել* բայի կիրառման հաճախականությունը, ինչը ժողովրդական պարզ ու չմշակված ոճի աղբեցություն է:

Միջին հայերենին հարազատ է հավելադրության ոճական հնարքը, որն այս դեպքում դրսևորվում է, երբ մեջբերվող խոսքը մատնանշող հեղինակային խոսքում կիրառվում են մեկից ավելի ասացական բայեր (որոնցից մեկը դարձյալ *ասել* բայն է): Ընդ որում, այդ բայերից մեկը հիմնականում դիմավոր է, մյուսը՝ անդեմ՝

...Եվ նորին իշխանին եղբայրն աշխարհական *հարցեալ'ասէ* ցնա «Ո՛ւստի գաս տէր» (Գանձակեցի):

Երամ ճնճղկու երթեալ առ արագիլ և *աղաչեալ* զնա *ասեն*.

– Ի բոյն քո տեղի մեզ տացես հանել ծագս...(Առակներ):

Իսկ աղուեսն *պատասխանի տուեալ ասէ՝* ով գայլ, 'ի գեղջդ կարդացող չկայ՝ լսող չկայ՝ ի՞նչ կայ, որ թուղթ բերեմ. եւ այնպէս խաբեալ սատակեցին զգայլն (ՎԱԱ):

Միջին հայերենում ուղղակիորեն մեջբերվող խոսքը հեղինակի խոսքի հետ սովորաբար կապակցվում է *թէ*, հազվադեպ *եթէ* (միջին հայերենում *եթէ*-ն արդեն գրաբարաբանություն է դիտվում և հանդիպում է ոչ բոլոր երկերում) ստորադասական շաղկապներով, այսպես՝

Եւ *պատասխանեաց, թէ՝*

– Զձեզ իշխանս կարգելով այնպէս թագաւորեմ եւ ի կատարել ժամանակացն իմոց՝ որդւոց ձերոց թագաւորեցից (ՀՀՄԱՔ):

Իսկ դատաւորն երկուցն սաստէ և *հարցանէ* զհաւրալն, *թէ՝*

– Ընդէ՛ր քարկտեցէր (ՀՀՄԱՔ):

Եհարց ցնոսա, *եթէ՝* «Վա՛սն ձեր եկն անձրևս այս» (ԿԳ):

Ժողովրդական խոսքի ուժեղ ազդեցությամբ միջինհայերենյան բնագրերում, հիմնականում երկխոսություններում, ելնելով խոսքի հերթագայության և սեղմության պահանջներից հաճախադեպ է դառնում ասացական բայերի զեղչումը՝

...իսկ որթոյ հակառակեալ ասաց.

– Ես եմ ուրախարարն, ինձ արժան է լինել:

Եւ թզենի, *թէ՝*

– Ես զի քաղցրաճաշակ՝ ինձ է պարտ:

Իսկ դժնիկ, թե՛

– Ես հարկանող՝ ինձ ի դէպ է (Առականեր):

Ընդունված է ասել, որ իմաստային միևնույն դաշտին պատկանող բայերին բնորոշ է միատեսակ խնդրառություն. բուն կամ առաջնային ասացականներն, առհասարակ, իսկ ասացական բայերի նշանակությամբ գործածվող այլ բայերը խոսքաշարում ունեն կամ ձեռք են բերում երկու խնդիր առնելու հատկություն, որոնցից մեկը սեռի (ուղիղ) խնդիրն է, մյուսը՝ իմաստի թելադրանքով դրված հանգման/հաղորդման խնդիրը: Այսինքն՝ քննվող իմաստային խմբի բայերը խնդրառությամբ երկարժույթ են, ինչը տարբեր դասերի խնդիրների հետ կապակցական մեծ հնարավորություններ է տալիս. երկարժույթ բայերի խնդրառությունը, սեռի խնդիրներից բացի, բնութագրվում է նաև առանձին հոլովածներով կամ կապերով արտահայտված բնության խնդիրների հետ կապակցելիությամբ:

Խնդրառությամբ երկարժույթ ներգործական սեռի ասացական բայերի սեռի խնդիրը հիմնականում իրանիշ է, բնության խնդիրը՝ անձնանիշ, որոշ կիրառություններում անձնավորման հնարքի գործադրման արդյունքում ասացական բայերի բնության խնդիրը ևս իրանիշ է՝

Խոհեմ ոք եհարց զծառս, եթէ զինչ են պատճառք, զի որքան բարձրանայք, այնքան արմատս ի խոր ձգէք (Առականեր), Սըներն ի գերանն ասին. «Սիրու տէրն երդիքն է եկեր» (Հայրեններ): Ղումրին պիլպիլին ասաց. Թէ՛ Քանի՜ ու ծայնդ ու քանի (Հայրեններ):

Արտահատության պլանում սեռի թելադրանքով դրվող ուղիղ խնդիրը կարող է ձևավորվել կա՛մ ա) հայցական հոլովով, բ) կա՛մ անուղղակիորեն մեջբերվող խոսքով, որն արտահայտվում է երկրորդական նախադասությամբ, գ) կա՛մ էլ ուղղակիորեն մեջբերվող խոսքով: Բերենք համապատասխան օրինակներ՝

ա) ...ուստի եւ աղուեսն զայս ասէր, յանկարծակի շարժեցաւ փուշ դառն եւ 'ի վրան կուբլէր (ՎԱԱ):

բ) Ասէ իմաստունն Սողոմոն, թէ գիտութիւնն լոյս է, եւ անգիտութիւնն խաւար է, Աստուած լոյս է (Ամասիացի):

գ) Ասաց թագաւորն.

– Այդմ բանիդ և մեք ամենեքեան վկայ լինիմք...(ՀՀՄԱԲ):

Մեր կողմից ուսումնասիրված միջինհայերենյան բնագրերում հաճախադեպ են հատկապես երկրորդական նախադասությամբ արտահայտված ուղիղ խնդիր լրացումները, երբ ասացական բայ-ստորոգյալին իբրև կրող խնդիր լրացում հանդես է գալիս անուղղակի մեջբերվող խոսքը. Հարցաւ նապաստակ, *թէ ընդէ՞ր այդքան գանգիտող ես* (Առակներ): ...զի էր այր խաղաղարար եւ քրիստոնեայսէր, եւ բազումք ասէին, *թէ Քրիստոսի ծառայ էր* (Մեծոփեցի):

Միջին հայերենում ասացական բայերի իմաստի թելադրանքով դրվող հանգման (հաղորդման) խնդիրը ձևավորվում է ոչ միայն գրաբարին բնորոշ «ց+հայցական» կաղապարով՝ եւ տեսի զինքն եւ գնացի նմայ եւ *սկսայ ասել ցնայ*. *թէ բարի մարդ*. էրէկ կամէիր զիս դժանքով սպանանել (Կ-Պ)), այլև՝

1. տրական հոլովով՝ (Ազդեցին *ճգնատրին* զգալուստ թագաւորին... (Ն. Մառ, 220),
2. բացառական հոլովով՝ եւ դատաստանն եհարց *Սյրեփանէն*. *թէ ի՞նչ ճուաբ տայ*: Վերոյգրեալ դատաստանն եհարց *ի Սարգսէն*. *թէ հասա՞ւ քեզի քո հախն ի Գրիգորէն*: Ուր զայսպիսի բանն Գ (3) անգամ ասաց եւ եհարց *ի նոցանէն*. որ զհետն գնացել էին. *թէ կարգա՞ւ եւ դատաստանա՞ւ ետու ուվեազանեայ* (Կ-Պ):
3. «ի/յ+հայցական», «ընդ+հայցական», «առ+հայցական», սակավ դեպքերում՝ «զ+բացառական» նախդրավոր կապակցություններով: Օրինակ՝ Ուստի այժմ կոչեցին զնոսա առաջի դատաստանին եւ հարցան *ի Նորսէսն*. *թէ այն տաւարներն*. որ քո հորէն մնաց. զոր կա ի կտակին մէջ գրեալ. զոր եւ ետուն կարդալ զկտակն. ի՞նչ արիր: *Աղաղակենք յուսով առ նա բանք գովութեան* (Ֆրիկ): ...եւ ասէին *առ նա*, *թէ շատ շնորհակալեմք քեզ* (ՎԱԱ): Այր մի ունէր որդի մի. եւ որդին այն եղեւ կրօնաւոր եւ գնաց մտաւ ընդ ծերպով վիմի եւ աղօթէր. եւ եկեալ հայրն եւ մայրն ՚ի ներքս վիմին եւ ասէին *ընդ որդին*. եկ առ մեզ, զոր տեսանեմք զքեզ (ՎԱԱ):

ԵԶՐԱԿԱՅՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

1. Բուն կամ առաջնային ասացական բայերը միջին հայերենում բացառապես - *ել/-իլ* լծորդությամբ ներգործական սեռի բայեր են:

2. Ասացական բայերի սեռի թելադրանքով դրվող ուղիղ խնդիր լրացումը միջին հայերենում արտահայտվում է ա)հայցական հոլովով, բ)անուղղակիորեն մեջբերվող խոսքով, որն արտահայտվում է երկրորդական նախադասությամբ, գ) ուղղակիորեն մեջբերվող խոսքով:
3. Միջին հայերենում հաճախադեպ են ասացական բայերի անուղղակիորեն մեջբերվող խոսքով արտահայտված լրացումները:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

- Աբեղյան Մ.** (1965). *Հայոց լեզվի տեսություն*. Երևան: ԵՊՀ.
- Աղայան Է.** (1976). *Արդի հայերենի բացատրական բառարան*, Երևան: Հայաստան.
- Առաքելյան Վ.** (1958). *Հայերենի շարահյուսություն*. Երևան: ԳԱ.
- Ղազարյան Ռ. Ս., Ավետիսյան Հ. Մ.** (1987). *Միջին հայերենի բառարան*, Vol. 1, Երևան: ԵՊՀ.
- Ղազարյան Ռ. Ս.** (2000). *Գրաբարի բառարան*, Vol. 1, Երևան: ԵՊՀ.
- Մարության Ա.** (1997). Ոճագիտական մի քանի հասկացությունների մասին. *Բանբեր Երևանի Համալսարանի*, 3(93), 77-88.
- Лекомцева М. И.** (1971). К семантической характеристике глаголов говорения в Марнинском кодексе.. *Труды По Знаковым Системам* V, 5(284), 437-462.

REFERENCE LIST

- Abegyan M.** (1965). *Teoriya armyanskogo yazyka (Theory of the Armenian language)*. Erevan: EGU.
- Agayan E.** (1976). *Tolkovyj slovar' sovremennogo armyanskogo yazyka (Explanatory dictionary of modern Armenian language)*. Erevan: Armeniya.
- Arakelyan V.** (1958). *Sintaksis armyanskogo yazyka (Syntax of the Armenian language)*. Erevan: GA.
- Kazaryan R., Avetisyan O.** (1987). *Srednearmyanskij slovar (Middle Armenian dictionary)*. Erevan: EGU.
- Kazaryan R. S.** (2000). *Slovar' Grabarya (Dictionary of Grabar)*. Vol. 1, Erevan: EGU.

- Marutyan A.** (1997). O neskol'kih stilisticheskikh koncepciyah (*About several stylistic concepts*). ZHurnal Erevanskogo universiteta, 3(93), 77-88.
- Lekomceva M. I.** (1971). K semanticheskim harakteristikam razgovornyh glagolov v kodekse Marnina (*On the semantic characteristics of speaking verbs in the Marnin code*). Raboty po znakovym sistemam V, 5(284), 437-462.

РЕЗЮМЕ

ГЛАГОЛЫ ГОВОРЕНИЯ В СРЕДНЕАРМЯНСКОМ ЯЗЫКЕ

ТАТЕВИК АЗИЗБЕКЯН

Учитывая удельный вес глаголов в армянской грамматической системе, семантическое разнообразие, коммуникативное значение и коммуникативные способности, становится актуальным анализ семантической группировки глаголов и соединительных признаков лексических групп, что будет способствовать раскрытию лексического значения и синтаксически-конъюнктивные взаимосвязи.

В представленной статье мы стремимся представить границы, характеристики и коммуникативные возможности самой разнообразной группы глаголов в глагольной лексике – глаголов говорения в средне-армянском языке.

Анализ глаголов говорения в средне-армянском языке показывает, что этим глаголам присуще общее качество сообщения информации. Исходя из данного факта, в глаголах говорения выделяются следующие подгруппы: а) однонаправленные и б) взаимно-направленные (обратные) глаголы говорения. В группе исследуемых глаголов частотой употребления выделяется стилистически нейтральный глагол *сказать (shubj)*, исходя из многозначности указанного глагола. Как правило, глаголы говорения или другие глаголы, употребляющиеся в значении говорения, обладают либо приобретают качеством переходности с двумя дополнениями, одно из которых предполагается и продиктовано грамматическим разрядом залога (прямое дополнение), второе – значением глагола (косвенное дополнение). Иначе говоря, глаголы исследуемой группы принимают два

дополнения.

Ключевые слова: глаголы говорения, первичное значение, цитата (цитируемое высказывание), переходность, двоякость, глаголы, имеющие два залога, средне-армянский язык, действительный залог, семантическая группа, устная речь.

ABSTRACT

'SPEAKING' VERBS IN MIDDLE ARMENIAN

TATEVIK AZIZBEKYAN

Identifying specific weight of verbs in the Armenian grammatical system, semantic diversity, communicative value, and communicative abilities, it is imperative to analyze the semantic grouping of verbs and the connective features of lexical groups, which will contribute to the discovery of lexical meaning and syntactic-conjunctive interrelationships. The purpose of this article is to show the boundaries, features, and linguistic potential of the most diversified collection of verbs in the lexicon-proverbial verbs.

The analysis of verbs denoting 'speaking' in Middle Armenian brings to the conclusion that these verbs possess a common quality - that of telling information. Based upon this fact one can say that there are two subgroups within these verbs: a) single-stream and b) reciprocal verbs denoting speaking. Within the studied verbs, the stylistically neutral verb 'say' which is the most frequently used one due to its polysemy. As a rule, the verbs denoting speaking or other verbs used in the same meaning possess or gain the transitivity with two objects, one of which is presupposed or imposed by the grammatical rank of the verb (direct object) and the second – by the meaning of the verb (indirect object). In other words, the verbs of the studied group take two objects.

Keywords: words denoting speaking, the primary meaning, quotation, transitivity, duality, double-voice verbs, middle Armenian, active voice, semantic group, oral speech.

Հոդվածը ստացվել է ' 14.04.2022 :

Հոդվածը ուղարկվել է գրախոսման՝ 05.05.2022:

Հոդվածը երաշխավորվել է հրատարակման՝ 23.06.2022:

ԿԱՐԵՆ ՄԱՆՈՒՉԱՐՅԱՆ,

Լոռու մարզային գրադարան, ՀՀ, Լոռի,

էլ.հասցե՝ 098150411@mail.ru

DOI: 10.24234/scientific.vli43.14

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում ուսումնասիրված է Գուրգեն Խանջյանի «Սպանել Փրկչին» վիպակի պատումի կերպը: Կառուցվածքաբանական մեթոդի օգնությամբ ներկայացրել ենք մեկ կերպարի տեսանկյան տեխնիկական առանձնահատկությունները: Դա պատումի այն եղանակն է, երբ հեղինակի պայմանական ամենագետությունը սահմանափակվում է մեկ կերպարի դիտանկյունով: Հեղինակը տեսնում և պատմում է այնքան, որքան տեսնում է կերպարը: Պատումի կերպը որոշակիորեն պայմանավորված է նաև գրական ստեղծագործության բովանդակությամբ և կերպարային տիպերով:

Վիպակի հիմնական կոնֆլիկտը հեթանոսական և քրիստոնեական աշխարհընկալումների միջև է: Այն բազմիցս դրսևորվել է հայ և համաշխարհային գրականության մեջ: Գ. Խանջյանի մոտ այդ բախումը որոշակիորեն արդիականացված է և անցկացված անկախ Հայաստանի հասարակական-քաղաքական անցուդարձի բովով: «Սպանել Փրկչին» վիպակը ներկայացնում է գլխավոր կերպար Չունակի՝ Փրկչին որոնելու գործողությունների շղթան: Փրկչին սպանելու հրաման ստացած Չունակը հանդիպում է տարբեր մարդկանց, որոնք մեծ մասամբ թեական-ծաղրական հնչերանգով տեղեկություններ են հաղորդում Հիսուսի մասին: Գործողությունների ողջ ընթացքում Փրկչին այդպես էլ չի հայտնվում ընթերցողի տեսադաշտում: Նա ամբողջությամբ տեղավորվում է բացակայող կերպարի պայմանաձևում: Փրկչի՝ մշտապես քողարկված մնալը նպաստում է նրա կերպարի խորհրդավորությանը: Այս ամենը գեղարվեստորեն ներկայացնելու համար Գ. Խանջյանն ընտրել է մեկ կերպարի տեսանկյունը: Ողջ վիպակում

պահպանված են այդ մեթոդի առանձնահատկությունները: Արդյունքում ստացվել է անկաշկանդ և միասնական պատմություն, որը, մեթոդի հատկություններով պայմանավորված, ունի չլուսաբանված կողմեր, քիչ երևացող կամ ընդհանրապես չերևացող կերպարներ: Վերջիններս կազմում են վիպակի հետին՝ խորքային պլանը: Վիպակը հեթանոսականի և քրիստոնեականի բախման նորովի արտահայտություն է:

Բանալի բառեր՝ Գուրգեն Խանջյան, «Սպանել Փրկչին», վիպակ, պատում, կերպար, Չունակ, հեթանոսություն, քրիստոնեություն, տեսանկյուն, ներքին կենտրոնացում:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Հոդվածի **նպատակը** մեկ կերպարի տեսանկյան մեթոդի ուսումնասիրությունն է Գ. Խանջյանի «Սպանել Փրկչին» վիպակում: Խնդիրներն են վիպակի գաղափարական բովանդակության և պատումի կերպի փոխպայմանավորվածությունը ներկայացնելը, երկի իրադարձային շղթայում առաջին և հետին պլաններում ընդգրկվածի հարաբերակցության քննությունը: Հետազոտության առարկան Գ. Խանջյանի «Սպանել Փրկչին» վիպակն է:

Այս վիպակին անդրադարձել են Հասմիկ Խեչիկյանը, Հայկանուշ Շարուրյանը և այլք: Հասմիկ Խեչիկյանը վիպակը քննել է պոստմոդեռնիզմին բնորոշ միֆաքայքայումների (Խեչիկյան Հ.& Սարիբեկյան Հ., 2019), իսկ Հայկանուշ Շարուրյանը՝ «հիսուսյան վեպերի» շրջանակներում (Շարուրյան Հ., 2021): Վիպակը դեռևս չի ուսումնասիրվել կառուցվածքաբանական դիտակետով:

ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Կիրառել ենք վերլուծության և համադրության ընդհանուր տրամաբանական մեթոդները, կառուցվածքաբանական մեթոդը: Մեր աշխատանքի կենտրոնում վիպակի ձևային-պատումային հատկանիշներն են, բայց դրանց հետազոտությունը կտրված չէ բովանդակային վերլուծությունից: Ուշադրության կենտրոնում գաղափարական բովանդակության, կոնֆլիկտի և պատումի կերպի առնչություններն են:

ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

Մեկ կերպարի տեսանկյան մեթոդի առանձնահատկությունները:

Ֆրանսիացի գրականագետ Ժերար Ժենետն առանձնացնում է պատումի հայեցակետի կենտրոնացման երեք եղանակ՝ զրոյական կենտրոնացում, ներքին կենտրոնացում և արտաքին կենտրոնացում: Զրոյական կենտրոնացման դեպքում հեղինակը գիտի և ասում է ավելի շատ, քան կերպարներից յուրաքանչյուրը: Ներքին կենտրոնացման եղանակը ենթադրում է հեղինակի և կերպարի հայացքների պայմանական միաձուլում: Հեղինակը գիտի և ասում է այնքան, որքան գիտի կերպարը: Արտաքին կենտրոնացումը պատումի այն եղանակն է, երբ հեղինակն ասում է ավելի քիչ, քան գիտի կերպարը: Ժ. Ժենետն առանձնացնում է ներքին կենտրոնացման երեք ենթատեսակ՝ ֆիքսված, փոփոխական և բազմակի: Ֆիքսվածի դեպքում ամբողջ պատմության ընթացքում հեղինակը չի հեռանում մեկ կերպարից: Ողջ ընթացքում չի փոխվում տեսանկյունը: Փոփոխականի դեպքում հեղինակը ժամանակ առ ժամանակ հեռանում է կերպարից և նորից վերադառնում: Բազմակին ներկայացնում է նույն իրադարձության պատկերումը տարբեր կերպարների ներքին կենտրոնացմամբ (Женетт Ж., 1998):

Այս հարցերը փոքր-ինչ այլ բնորոշումներով լայնորեն լուսաբանված են նաև Լևոն-Զավեն Սյուրմելյանի «Արձակի տեխնիկա. չափ և խենթություն» աշխատության մեջ: Այսպես՝ վերը նշված զրոյական կենտրոնացումը, Լ.-Զ. Սյուրմելյանի բնորոշմամբ, ամենագետությունն է: Ի հակադրություն ամենագետության՝ մեկ կերպարի տեսանկյունը պայմանական սահմանափակում է: Եթե ամենագետ պատմողը կարող է հեշտությամբ հաղթահարել տարածական և ժամանակային խոչընդոտները, իմանալ և ներկայացնել բոլոր կերպարների ապրումները, մտքերը, ապա մեկ կերպարի տեսանկյունից պատմող հեղինակը գիտի և ասում է միայն այնքան, որքան գիտի այդ կերպարը: Կերպարը, հետևաբար նաև հեղինակն ու ընթերցողը կարող են զուտ ենթադրությունների օգնությամբ դատել այլ կերպարների ներաշխարհում կատարվողի մասին (Սյուրմելյան Լ., 2008): Այս եղանակը համապատասխանում է ներքին կենտրոնացման առաջին ենթատեսակին (ֆիքսված ներքին կենտրոնացում):

Սա ոչ ուղղակի իմաստով հիշեցնում է Նիկոլա Բուալոյի «Քերթողական արվեստ» աշխատության մեջ ձևակերպված «եռամիասնության» օրենքը, համաձայն որի՝ դրամատիկական տեքստի գործողությունները պետք է լինեն

միասնական, տեղի ունենան նույն վայրում և առավելագույնը՝ մեկ օրվա շրջանակներում (Բուալո Ն., 1980): Տեղաժամանակային այս սահմանափակումը թելադրում է արտաբեականը բեմական տիրույթ բերելու հնարների որոնում: Հենց դա է պատճառը, որ անտիկ և կլասիցիստական դրամատիկական երկերում բերվում էին «պատմող» կերպարներ, որոնք ընթերցող-հանդիսատեսին ներկայացնում էին արտաբեական գործողությունները: Արձակում մեկ կերպարի տեսանկյունը չի պարտադրում 24-ժամյա կամ միասնական տեղի կայուն օրենք: Բայց այդ տեղը և ժամանակը սահմանափակված են մեկ կերպարի ընկալումներով, իսկ գործողության միասնությունն ինքնին ապահովված է այդ նույն կերպարի մշտական ներկայությամբ: Այսինքն՝ պայմանական բնութագրմամբ՝ բեմական տիրույթը մեկ կերպարի շուրջ և ներսում տեղի ունեցողն է՝ հեղինակին և ընթերցողներին տեսանելի իրադարձային շղթան: Արտաբեականը կազմում է հետին պլանը՝ անտեսանելին, բայց ակնարկվողը և պատմվողը: Եվ արձակագրի առջև արտաբեականը բեմական տիրույթում ներկայացնելու խնդիր է առաջանում: Դա որոշակիորեն կոտրում է միապաղաղության և միագծության տպավորությունը:

«Սպանել Փրկչին» վիպակի գաղափարական բովանդակության և պատումի կերպի փոխապայմանավորվածությունը. առաջին և հետին պլաններ:

«Սպանել Փրկչին» վիպակը քննելի է Գ. Խանջյանի աստվածաշնչյան տարընթերցումների համատեքստում: Այդ ստեղծագործությունները ներկայացնում են Փրկչի կերպարի հեղինակային ընկալումները՝ ներբերված սոցիալ-հասարակական, գաղափարական և հոգեբանական տարածք բախումների թնջուկում: Հ. Շարուրյանը գտնում է, որ «Գուրգեն Խանջյանի տեսանկյունից դեպի Աստծո Որդին տանող ճանապարհն ուրվագծվում է հեթանոսության և քրիստոնեության արտահայտիչ հակադրմամբ» (Շարուրյան Հ., 2021): Համաշխարհային գրականության մեջ լայնորեն դրսևորված բախման այս ձևը Գ. Խանջյանի մոտ անցնում է անկախ Հայաստանի հասարակական-քաղաքական անցուդարձի բովով: Ժամանակակից գրական միտումներին բնորոշ միֆաքայքայումը, առասպելի առօրեականացումն ինչ-որ առումով ներկայացնում են վերափոխված բարոյական արժեքները: Հեթանոսության և քրիստոնեության բախումը Գ. Խանջյանի ստեղծագործություններում նախ և առաջ հակադիր

արժեհամակարգերի բախում է: Դրանով են բացատրվում քրիստոնեական իրադարձությունների հեզնախառն վերապատմումները: Քրիստոնեական իրողությունների առօրեականացումը բարձր արժեհամակարգերի անկման արտահայտություն է: Այս համակարգում է տեղավորվում նաև Փրկչի կերպարի ապաաստվածականացում-մարդացումը:

«Ապանել Փրկչին» վիպակի կերպարային համակարգի կենտրոնում քրմերի կողմից ուղարկված Չունակն է, որ գործողությունների ողջ ընթացքում սպանելու նպատակով փնտրում է Փրկչին, բայց այդպես էլ չի հանդիպում նրան: Չունակին հանդիպող աստվածաշնչյան և ոչ աստվածաշնչյան կերպարները տարբեր պատմություններ են պատմում Փրկչի մասին: Ավետարանական պատումը հենց այդ երկխոսությունների օգնությամբ է ամբողջանում: Դրանց մի մասում և գլխավոր կերպար Չունակի ներքին խոսքում առկա է խոր հեզնանք Փրկչի անձի և հրաշագործությունների մասին տարածվող պատմությունների նկատմամբ: Հեզնանքը, անհավատությունը պայմանավորում են «եղել է, չի եղել» երկընտրանքը: Գ. Խանջյանն այս ամենի գեղարվեստական իրացմանը հասնելու համար ընտրում է մեկ կերպարի տեսանկյունը: Ձուլվում են հեղինակի և Չունակի հայացքները: Հեղինակն ընթերցողին փոխանցում է իրադարձային շղթայի միայն այն մասը, որ տեսել և ընկալել է Չունակը: Առաջ է քաշվում հեղինակ=Չունակ բանաձևը: Վիպակի տարածաժամանակային տիրույթը ներկայացվում է Չունակի ընկալումներին համատասխան: Տեղաժամանակային այս պայմանական սահմանափակումը արդյունավետ հնար է կասկածը, անհավատությունը և երկբայությունն արտահայտելու համար: Ամենագետության սահմանափակումը բերում է չլուսավորված տիրույթներ, քիչ երևացող, ակնարկայնորեն գծագրվող կամ ընդհանրապես չերևացող կերպարներ, որոնք ավելի են ընդգծում հեզնանքը և երկբայության հնչերանգը: Մեկ կերպարի տեսանկյունը առաջին պլան է բերում իրադարձային այնպիսի շղթա, որից դուրս են մնում քրիստոնեական հրաշքները, մարդկանց բժշկելու տեսարանները և ընդհանրապես Փրկչի կերպարը: Չունակին հանդիպող անձինք պարբերաբար տեղեկություններ են հաղորդում Փրկչի մասին՝ մեծ մասամբ հեթանոսական-ծաղրական հնչերանգով: Այդ կերպարների մեծամասնությունը նույնիսկ ականատես չէ Փրկչի գործողություններին, պատմում է

իբրև երկրորդ կամ երրորդ օղակ՝ «չեմ տեսել, պատմել են» շեշտադրումով: Այս հնարը ավելի է հեռացնում ընթերցողական տեսադաշտից վիպակի հետին պլանում ծավալվող քրիստոնեական իրադարձությունների շղթան: Այսպիսով՝ առաջին պլանում զուտ Չունակն է և նրա դիտանկյունը. իրադարձային շղթան ներկայացնում է Չունակի՝ Փրկչին որոնելու ապարդյուն գործողությունների շարքը: Հետին՝ խորքային պլանում Քրիստոսի հրաշագործություններն են, Հուդայի դավաճանությունը, խաչելության տեսարանը, որոնք դուրս են Չունակի, հետևաբար նաև հեղինակի ու ընթերցողի տեսադաշտից, բայց առանց տեսանկյան խախտման ծավալվում են ողջ վիպակում՝ հեզնանքով գերհագեցած և անպայման անցկացված Չունակի պրիզմայով: Քողարկվածությունը պայմանավորում է և՛ հեզնանք, և՛ խորհրդավորություն:

Մեկ կերպարի տեսանկյունը ներդաշն է բացակայող կերպարի պայմանաձևին: «Սպանել Փրկչին» վիպակում բացակայող կերպարը հենց Փրկիչն է: Նա գործում է զուտ հետին պլանում: Սակայն սա չի խանգարում, որ գործառության ին տեսանկյունից Փրկիչը դառնա վիպակի կառուցվածքային կենտրոնը: Ի վերջո նա է բոլոր գործողությունների հիմնական ազդակը: Փրկչին բացակայության կարգավիճակ է հաղորդում զուտ պատումի մեթոդը՝ մեկ կերպարի տեսանկյունը: Միայն Չունակի տեսադաշտից Փրկչին դուրս թողնելով՝ Գ. Խանջանն ստանում է արտաբեմական կերպար՝ ամբողջացված հեզնախառն բնութագրումներով, անորոշությամբ ու անհայտությամբ պայմանավորված խորհրդավորությամբ:

Վիպակի համատեքստում խիստ կարևոր է Աբգար արքայի՝ Մ. Խորենացու «Հայոց պատմությունից» հայտնի Փրկչին ուղղված նամակի ներբերումը: Այդ նամակը՝ իբրև արտաբեմական իրողություն, բեմական տիրույթ է բերվում հիշողություն-դետալի օգնությամբ: Չի խախտվում մեկ կերպարի տեսանկյունը: Նամակը «բեկվում է» Չունակի տեսանկյան մեջ և հանդես գալիս իբրև նրա հիշողության արտահայտություն. «Չունակն անգիր գիտեր այդ նամակը. ինքն էր գրառել Աբգարի թելադրանքից....» (Խանջան Գ., 2020): Փրկչի՝ նամակին պատասխանելու որոշումը, որ դարձյալ հայտնի է Մ. Խորենացու «Հայոց պատմությունից» (Խորենացի Մ., 1981, 177), նույնպես հմտորեն բերվում է բեմական տիրույթ: Հնարը երկխոսություն-«պատմությունն» է, բայց այս անգամ Չունակը

հանդես է գալիս իբրև խոսակցության թաքնված ունկնդիր, այլ ոչ իբրև մասնակից: Չունակի նախկին ուղեկիցներ Անանը և Մարը Քրիստոսի աշակերտներին են փոխանցում Աբգար արքայի խնդրանքը (Խանջյան Գ., 2020): Հեղինակը ներկայացնում է երկխոսության միայն այն մասը, որն ունկնդրել է Չունակը: Մնացածը դուրս է Չունակի (=հեղինակի, ընթերցողի) լսողության տիրույթից (Խանջյան Գ., 2020): Սակայն Չունակի լսածն արդեն բավական է, որ բեմական տիրույթում ակնարկվի Փրկչի հրամանով Թովմասի՝ Աբգարին պատասխան թուղթ գրելու իրողությունը: Հուդայի մատնության տեսարանը նույնպես ներկայացվում է մեկ կերպարի տեսանկյանը բնորոշ «կտրտվածությամբ» և «կիսատությամբ»: Դրա մի մասը բեմական տիրույթում է, մյուսը՝ արտաբեմական: Այսպես՝ Չունակը (=հեղինակը, ընթերցողը) տեսնում է տաճար մտնող ու տաճարից դուրս եկող Հուդային: Տաճարում կատարվող մատնության բուն դրվագը մնում է արտաբեմական դաշտում, քանի որ դուրս է Չունակի (=հեղինակի, ընթերցողի) տեսադաշտից: Հուդայի, ինչպես նաև մյուս կերպարների հոգեբանական ներվիճակները լուսաբանված չեն, նրանք չունեն ներքին խոսք: Արտաբեմական մատնության և Հուդայի հոգեբանական դրության մասին պատկերացում է ստեղծվում միայն արտաքին ցուցիչների և դրանց վերաբերյալ Չունակի ենթադրությունների օգնությամբ. «....զգուշավոր էր, քայլելիս ժամանակ առ ժամանակ նայում էր շուրջը ու նաև՝ հետ....» (Խանջյան Գ., 2020): Նույն սկզբունքով է կառուցված նաև Փրկչի ձերբակալության տեսարանը: Չունակի սահմանափակված տեսալսողական տարածությունը ներկայացնում է Փրկչի ձերբակալության միայն «կտրտված» և «մասնատված» պատկերը, որ, ըստ էության, դարձյալ մնում է արտաբեմականի՝ հետին պլանի տիրույթում. «Սակայն կրակներ տեսավ անտառում, ապա նաև ձայներ լսեց ու կանգ առավ.... Լսվեցին հայիոյանքներ, գոռոցներ... «Ձինվորներ են, փախեք», - աղաղակեց մեկը» (Խանջյան Գ., 2020): Հետին պլանում է նաև Փրկչի խաչելության տեսարանը, որ ամբողջանում է նախորդ դրվագներից արդեն ծանոթ երկխոսություն-«պատմություններով», դարձյալ «ցաքուցրիվ» խոսքերով և պատկերներով. «-Հրեաների արքային են խաչում....Խոստովանել է, որ ինքն է արքան ու աստծո որդին» (Խանջյան Գ., 2020):

Փրկիչը հետին պլանում է անգամ մահից հետո, քանի որ Չունակը տեսնում է

միայն պատանջված մարմինը: Եվ վիպակի սկզբից ծավալվող երկբայական հնչերանգն ամենաուժգին շեշտադրմամբ դրսևորվում է Չունակի ներքին խոսքում. «...ինչպիսի՞ն էր Նա....Եվ, առհասարակ, իրականում գոյություն ունե՞ր...» (Խանջյան Գ., 2020): Հետին պլանում ծավալվող քրիստոնեական իրադարձությունների շղթան ստանում է «ներդիր» տեքստի արժեք: Բեմական տիրություն վարպետորեն բերված ակնարկները և դետալներն ամբողջությամբ վերականգնում են հետին պլանի գործողությունների շղթան:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Այսպիսով՝ Գ. Խանջյանի «Սպանել Փրկչին» վիպակը ներկայացնում է միմյանց հակադիր աշխարհընկալումների և արժեհամակարգերի բախում: Հեթանոսականի և քրիստոնեականի սուր հակադրությունն այստեղ պայմանավորել է առաջին և հետին պլանների առկայություն: Առաջին պլանում ծավալվող «հեթանոսական» դիպաշարի թիկունքում քրիստոնեական իրադարձությունների շղթան է: Վերջինս ներկայացվում է կասկածի, հեգնանքի և թեականության հնչերանգներով, իսկ դրա տեխնիկական լուծման լավագույն տարբերակը հենց մեկ կերպարի տեսանկյունն է (\$իքսված ներքին կենտրոնացում): Հեղինակի տեսանկյունը պայմանավորեն միաձուլվում է գլխավոր կերպար Չունակի տեսանկյանը: Քրիստոնեական իրադարձությունների անտեսանելիությունը և քողարկվածությունը հեգնանքի և խորհրդավորության պարարտ հող են ստեղծում, իսկ վիպակի վերջնահատվածում Չունակի ներքին խոսքը ներկայացնում է կասկածի ամենաուժգին հնչերանգը. եղե՛լ է արդյոք Փրկիչը, թե՞ ամբողջը զուտ հորինվածք էր:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

Բուալո Ն. (1980). *Քերթողական արվեստ*. Երևան: Սովետական գրող հրատ.

Խանջյան Գ. (2020). *Սպանել Փրկչին, Հիսուսերիսներ*, Երևան: Անտարես հրատ.

Խեչիկյան Հ. Սարիբեկյան Հ. (2019). *Մոդեռնիզմի դրսևորումները 20-րդ դարի հայ գրականության մեջ*. Երևան: Էդիթ պրինտ հրատ.

Խորենացի Մ. (1981). *Հայոց պատմություն.*, Երևան: ԵՊՀ հրատ.

Շարուրյան Հ. (2021). *Հիսուսյան վեպերը գրական զուգահեռներում*. Երևան: Արմավ հրատ.

Սյուրմենյան Լ. Զ. (2008). *Արձակի տեխնիկա. չափ և խենթություն*,. Երևան: ՀՀ ԳԱԱ Գիտություն հրատ.

Женетт Ж. (1998). *Числа. Сочинения по поэтике в 2-х томах, том 2*,. Москва: изд. Сабашников.

REFERENCE LIST

Bualo N. (1980). *Iskusstvo zachistki. (Literary art)*. Erevan. sovetskij pisatel' izd.

Handzhyan G. (2020). *Ubej Spasitelya, Isteriya. (Kill the Savior, Hysteria)*. Erevan. Antares izd.

Hechikyan G., Saribekyan O. (2019). *Proyavleniya modernizma v armyanskoy literature HKH veka. (Manifestations of Modernism in Armenian Literature of the 20th Century)*. Erevan. Redaktirovat' pechatnoe izd.

Horenaci M. (1981). *Armyanskaya istoriya. (Armenian history)*. Erevan. izd. EGU.

SHaruryan H. (2021). *Romany ob Iisuse v literaturnyh parallelyah. (Novels about Jesus in literary parallels)*. Erevan. Armav izd.

Surmelyan L. Z. (2008). *Prozaicheskaya tekhnika. razmer i bezumie. (Prose technique. size and madness)*. Erevan. NAN RA izd.

ZHenett Dzh. (1998). *Nomera: Poeticheskie proizvedeniya v 2-h tomah. (Numbers: Poetic works in 2 volumes)*, tom 2. Moskva. izd. Sabashnikov.

РЕЗЮМЕ

ОБРАЗ ПЕРСОНАЖА РОМАНА ГУРГЕНА ХАНДЖЯНА «УБИТЬ СПАСИТЕЛЯ»

КАРЕН МАНУЧАРЯН

В статье представлен стиль повествования «Убей Спасителя» Гургена Ханджяна. С помощью структурного метода мы представили технические особенности перспективы одного персонажа. Модус повествования – условное всезнание автора, ограниченное точкой зрения одного персонажа.

Основной конфликт романа - между языческим и христианским

мировоззрениями, неоднократно проявлявшийся в армянской и мировой литературе. По словам Ханджяна, это столкновение в определенной степени модернизировалось и велось в связи с общественно-политическим переходом независимой Армении. В романе «Убить Спасителя» представлена цепь действий главного героя Чунака в поисках Спасителя. Получив приказ убить спасителя, Чунак знакомится с разными людьми, которые по большей части передают информацию об Иисусе в издевательском тоне. На протяжении всего действия Спаситель ни разу не появляется в поле зрения читателя. Он полностью вписывается в условность пропавшего персонажа. Тот факт, что Спаситель всегда скрыт, также способствует таинственности его характера. Чтобы представить все это более художественно и убедительно, Г. Ханджян выбрал перспективу одного персонажа. Черты этого метода последовательно сохраняются на протяжении всего романа.

Ключевые слова: Гурген Ханджян, «Убить Спасителя», роман, сюжет, персонаж, Чунак, язычество, христианство, перспектива, внутренний мир.

ABSTRACT

THE IMAGE OF ONE CHARACTER IN GURGEN KHANJYAN'S "KILL THE SAVIOR" NOVEL

KAREN MANUCHARYAN

The article discusses the narrative style of "Kill the Savior" by Gurgен Khanjyan's. With structural method, we presented technical features of one character's perspective. The mode of the story is conditional omniscience of the author limited to the point of view of one character.

The main conflict of the novel is between pagan and Christian worldviews which has been shown for many times in Armenian and world literature. According to Khanjyan, that clash has been modernized to a certain extent and was conducted due to the socio-political transition of independent Armenia. The novel "Kill the Savior" presents the main character Chunak's chain of actions in search of the Savior. Having received an order to

kill the savior, Chunak meets various people who, for the most part, convey information about Jesus in a mocking tone. Throughout the action, the Savior never appears in the reader's view. He completely fits into the convention of the missing character. The fact that the Savior is always hidden also contributes to the mystery of his character. In order to present all this more artistically and convincingly G. Khanjyan chose the perspective of one character. The features of that method are consistently preserved throughout the novel.

Keywords: Gurgen Khanjian, "Kill the Savior", novel, plot, character, Chunak, paganism, Christianity, perspective, inner focus.

Հոդվածը ստացվել է՝ 15.04.2022

Հոդվածը ուղարկվել է գրախոսման՝ 25.04.2022:

Հոդվածը երաշխավորվել է հրատարակման՝ 31.05.2022:

ՖՐԱՆՍՈՒԱ ԴԵԼՍԱՐՏԻ ՈՒՍՄՈՒՆՔԸ
ՈՐՊԵՍ ՄՈԴԵՌՆ ՊԱՐԻ ՍՏԵՂԾՄԱՆ ՀԻՄՆԱՔԱՐ

ՌԻՄԱ ՊԻՊՈՅԱՆ,

*Խ.Աթովյանի անվ. հայկական պետական մանկավարժական համալսարան, ՀՀ,
Երևան,*

Էլ.հասցե՝ rimapipoyan@gmail.com

DOI: 10.24234/scientific.v1i43.15

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածը նվիրված է Ֆրանսուա Դելսարտի ուսմունքի ուսումնասիրությանը, որտեղ ժենևիվ Ստեբինի և Սերգեյ Վոլկոնսկու երկու ստեղծագործությունների համեմատության հիման վրա փորձ է արվում հասկանալ տարբեր երկրներում ժամանակակից պարի ծագման և զարգացման փուլերը: Հոդվածում նկարագրվում է, թե ինչպես Դելսարտի սաների շնորհիվ այս ուսմունքը տարածվեց ԱՄՆ-ում և Գերմանիայում՝ նպաստելով այստեղ ժամանակակից պարի առաջացմանը և ինչպես այն ներթափանցեց Ռուսաստան՝ հիմք հանդիսանալով ռիթմոպլաստիկ պարային ստուդիաների ստեղծման համար: Ֆրանսուա Դելսարտի գաղափարները մեծ նշանակություն ունեցան և հեղափոխական դեր խաղացին թե՛ պարարվեստում, թե՛ թատրոնում, թե՛ երաժշտական արվեստում: Յուրաքանչյուր երկիր, ունենալով իր սովորույթները, աշխարհայացքներն ու պատմությունը, Դելսարտի այս անգնահատելի համակարգը մեկնաբանեց տարբեր ձևերով՝ օգտագործելով այն իր գաղափարների օգտին՝ խոսելու իրենց խնդիրների և դրանց հաղթահարման մասին: Նորագույն պարի ձևավորման և զարգացման գործում ունենալով մեկ միջուկ՝ ԱՄՆ-ում այն կոչվեց ժամանակակից պար, Գերմանիայում՝ արտահայտիչ պար, իսկ Ռուսաստանում՝ ռիթմոպլաստիկ: Ռուսաստանում և հարևան երկրներում Delsarte համակարգի տարածումից հետո զանգվածաբար սկսեցին բացվել ռիթմոպլաստիկ ստուդիաներ՝ շարժման մեջ նոր արտահայտություններ որոնելու համար: Ֆրանսուա Դելսարտ համակարգի ուսումնասիրության մեջ մարմնավորված

բոլոր գաղափարները լավ հիմք ծառայեցին 19-րդ դարի վերջին նոր պարային ուղղության զարգացման համար, որն ազատեց մարմինը և խոսեց ժամանակակից լեզվով: Այսօր այս նոր պարային ուղղությունը բոլորին հայտնի է որպես ժամանակակից պար:

Բանալի բառեր՝ մոդեռն պար, ռիթմապլաստիկ պար, Դելսարտի համակարգ, էստեթիկ մարմնամարզություն:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

19-րդ դարի կեսերին մոդեռն պարի հիմնական գաղափարները նկարագրել է ֆրանսիացի երգիչ, թատրոնի դերասան, կոմպոզիտոր, բեմական շարժման և վոկալի տեսաբան (*Балет. Энциклопедия.*, 1981), էսթետիկ մարմնամարզության նախահայր Ֆրանսուա Դելսարտը, ում գաղափարները 19-րդ դարի վերջից սկսած մեծ ազդեցություն ունեցան ֆիզիկական կուլտուրայի տարածման, պարարվեստի, թատերարվեստի, երգարվեստի զարգացման մեջ (Thomas, H., 1995): Դելսարտը մշակեց և հիմնադրեց շարժման հիմնական սկզբունքների ու արտահայտչաձևերի մի նոր համակարգ, որի հիման վրա ստեղծված դպրոցները սկիզբ հանդիսացան շարժման նոր մշակույթի ձևավորման համար՝ ինչպես թատերարվեստում, երգարվեստում, զանգվածային արվեստում, այնպես էլ պարարվեստում: «Ֆ. Դելսարտը կանխատեսեց մոդեռն պարը, հիմք դրեց դերասանական մարզումներին և շատ հարցերում կանխորոշեց 20-րդ դարի արվեստի զարգացումը» (Князева М. Л., 1990) Դելսարտի ուսումնասիրություններն արտահայտչականության ասպարեզում ներառում էին հոգեբանություն, մարդաբանություն, ոգեղենություն և մետաֆիզիկա, վերջինի ուսումնասիրությունը հանգեցրեց Դելսարտին այն գաղափարին, որ շարժումը մարդու հիմնական լեզուն է (Franck, W., 2017): Դելսարտի ուսմունքը 20-րդ դարի սկզբին տարածվեց Սան Ֆրանցիսկոյից մինչև Սանկտ Պետերբուրգ: Նախատեսված լինելով դերասանների և երաժիշտների համար՝ Դելսարտի հետևորդների և նրանց ջանքերի շնորհիվ այս տեսությունից սկսեցին օգտվել նաև պարի մասնագետները: Չնայած Դելսարտի ուսմունքի հրապարակումների երկու երրորդը նվիրված է թատրոնին և հանրային խոսքին, սակայն միաժամանակ ներխուժելով ամերիկյան հասարակության խորը շերտեր, այն առիթ հանդիսացավ ազատագրելու մարմինը՝ մասնավորապես օգնեց կանանց

ազատվել Վիկտորիանական ավանդույթներից (Fahey, Joseph, 2005):

ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1834թ. Ֆրանսուա Դելսարտը սկսում է զբաղվել «մարդու մարմնի գեղագիտությամբ» հիմնադրելու գաղափարներով: 1839թ. բացվում են Դելսարտի հայտնի դասընթացները և միանգամից սկսում մեծ հեղինակություն վայելել: Հետագոտելով մարդկանց ապրելակերպը տարբեր հասարակական վայրերում՝ Դելսարտը բացահայտում է որոշակի արտահայտչաձևեր, որոնք հետագայում ստանում են «Կիրառական Գեղագիտություն» (ֆր. “Esthétique Appliquée”) անվանումը: Այս գիտությունն իրենից ներկայացնում էր ծայնի, շնչառության, շարժման դինամիկայի և մարդու մարմնի արտահայտչաձևերի միաձուլում: Նրա մոտ ուսանելու էին գալիս աշակերտներ աշխարհի տարբեր ծայրերից՝ ԱՄՆ-ից, Եվրոպայից, Ռուսաստանից: Ցավոք Դելսարտն իր ուսմունքին վերաբերող որևէ ձեռագիր չի թողել և նրա ուսմունքի տարածումը հնարավոր է դարձել Դելսարտի որդու ու աշակերտների շնորհիվ: Ուսմունքի տարածման մեջ մեծ ներդրում է ունեցել ամերիկացի հայտնի դրամատուրգ, դերասան, թատերական գործիչ Սթիվ Մակքեյը (James Morrison Steele MacKaye, 1842-1894), որը մոտ մեկ տարի Դելսարտի մոտ ուսանելուց հետո, 1871-թ.ին դելսարտյան ուսումունքը ներմուծում է ԱՄՆ՝ դասախոսություններ կարդալով Նյու Յորքում և Բոստոնում: 1884թ.-ին Նյու Յորքում նա հիմնադրում է դրամատիկական ուսուցման դպրոց, որն այնուհետև վերածվում է Ամերիկյան Դրամատիկական Արվեստների Ակադեմիայի: Նրա աշակերտուհի Ժնևիվ Սթեբինսը (Genevieve Stebbins, 1857-1934) գնալով ուսուցչի հետքերով՝ զարգացնում է էսթետիկ մարմնամարզության համակարգը (Thomas, H., 1995) իր ներկայացումների, ձեռագրերի և դասավանդման մեթոդների շնորհիվ դառնալով Դելսարտի ուսմունքի տարածման ականավոր դեմքերից մեկը: Նա առաջինն էր, որ 1885թ.-ին Դելսարտի ուսմունքին նվիրված գիրք հրատարակեց՝ կոչելով այն «Դելսարտի արտահայտչականության համակարգը» (անգլ. Delsarte System of Expression), որն այնուհետև վեց անգամ լույս տեսավ մինչև 1902թ.-ը: Սթեբինսի գործունեությունը մեծ դեր խաղաց ամերիկյան մոդեռնի ծագման և ծնավորման վրա: 19-րդ դարի վերջում նրա շնորհիվ կանայք սկսեցին զբաղվել ֆիզկուլտուրայով, հետաքրքրվել պարով: Նրա աշխատանքը նվիրված Դելսարտի ուսմունքին

նպաստեց մոդեռն պարի զարգացմանը 20-րդ դարի ԱՄՆ-ում և Եվրոպայում (Garraty, J. A. & Mark C. C, 1999):

Հենրիետա Հովեյը (Henrietta Hovey, 1849-1918) Դելսարտի ուսմունքի դասավանդման մյուս խոշոր ներկայացուցիչն է: Նա այցելել է Մակքեյի դասախոսություններին, որից հետո մեկնել է Փարիզ, որտեղ մեկ տարի աշակերտել է Գյուստավ Դելսարտին և թարգմանել վերջինիս դասախոսությունները ֆրանսերենից անգլերեն՝ դառնալով նրա օգնականը: Հովեյն առաջին ամերիկուհին էր, որը տարածեց Դելսարտի ուսմունքը դերասանության և հռետորության ոլորտներից դուրս: Նրա հիմնական գաղափարներից մեկն էր ողջ կյանքը դիտարկել որպես արվեստ և բարելավել այն՝ Դելսարտյան էսթետիկայի սկզբունքներից ելնելով: Հովեյը չնայած հիմնականում դասավանդում էր կանանց հասարակության շրջանակներում, սակայն նա մոդեռն պարի ստեղծման ու զարգացման հարցում իր դերն ունեցավ դասավանդելով Թեդ Շոնի և Ռուֆ Սեն-Դենիսի դպրոցում՝ Դենիշոնում (Franck Waille, 2017-18): Ֆ.Դելսարտի տեսությունը հիմք հանդիսացավ Իզադորա Դունկանի ստեղծագործական որոնումների համար, հիմք դարձավ ամերիկյան մոդեռն պարի հիմնադրման համար և մեծ ազդեցություն ունեցավ ԱՄՆ-ում Դենիշոն դպրոցի ներկայացուցիչներ՝ Ռուֆ-Սեն Դենիսի, Թեդ Շոնի և այդ դպրոցում սովորող մի շարք աշակերտների աշխարհայացքի ձևավորման վրա, որոնք այնուհետև պետք է դառնան մոդեռն պարի ամենավառ ներկայացուցիչները: Եվրոպայում, մասնավորապես Գերմանիայում, դելսարտիզմը զարգանում էր ամերիկյան դելսարտյան ուսմունքից անկախ: Կարելի է ենթադրել, որ գերմանական մարմնամարզության շարժումը սկսել է հենց Դելսարտից (Ruyter, N. L., 1999): Էվոլյուցիոնիստ հիմնադիր Էմիլ Ժակ-Դալկրոզը, որի շարժման երաժշտականության տեսությունը մեծ ազդեցություն ունեցավ մոդեռն պարի զարգացման հարցում, ուսումնասիրել է Դելսարտի մեթոդը՝ Դելսարտի անմիջական աշակերտի՝ Ժնևիվ Սթեբինսի, այնուհետև վերջինիս եվրոպացի աշակերտների միջոցով: Հետևաբար, Ժակ-Դալկրոզը կրել է նաև ամերիկյան դելսարտիզմի ոչ ուղիղ ազդեցությունը: Դելսարտի ուսմունքն իր ուրույն հետքն է թողել նաև Ռուդոլֆ Լաբանի և Մարի Վիգմանի գործունեության վրա:

Ռուսաստանում Դելսարտի գաղափարների տարածումը հնարավոր դարձավ

ռուս թատերական գործիչ, քննադատ արքայազն Սերգեյ Վոլկոնսկու (ռուս. Князь Сергей Михайлович Волконский 1860-1937) շնորհիվ, որը 1899-1901թթ.-ին հանդիսանում էր Կայսերական Թատրոնների տնօրենը: Վոլկոնսկին, 1910թ.-ին գտնվելով Եվրոպայում, խորապես ուսումնասիրում է Դալկրոգի Էվոլյուցիոնական և Դելսարտի ուսմունքը: 1911թ.-ին Սանկտ Պետերբուրգում սկսում է դասավանդել Դելսարտի տեսություն, որը շարունակվում է նաև Ռուսական հեղափոխությունից հետո: Վոլկոնսկու միջոցով Դելսարտի ուսմունքը Ռուսաստանում մեծ ազդեցություն է ունեցել պարի և թատրոնի վրա, և մեկը մյուսի հետևից այստեղ սկսեցին բացվել դիմի և պլաստիկայի ստուդիաներ (Picon-Vallin, B., 1993):

Դելսարտի համակարգն ուսումնասիրելը թույլ է տալիս հիմքից ընկալել և ճանաչել մոդեռն պարը: Աշխատանքում բերված են Ժնևիվ Սթեբինսի և Սերգեյ Վոլկոնսկու Դելսարտյան համակարգին նվիրված աշխատությունների համառոտ նկարագրերը, որոնք ենթարկվել են համեմատական վերլուծության և վեր են հանվել դրանց միջև առկա տարբերություններն ու նմանությունները:

ՔՆՆԱԴԿՈՒՄ

Ռուս թատերական գործիչ, քննադատ, արվեստի տեսաբան Սերգեյ Վոլկոնսկին, որը համարում էր Դելսարտին մարմնի արտահայտչականության գիտության ստեղծողը, որը կապ ստեղծեց մարդու հուզական վիճակի և մարմնի շարժման միջև (Волконский С., 1913): 1913թ.-ին լույս տեսած իր «Արտահայտիչ մարդ: Ժեստի բեմական դաստիարակություն ըստ Դելսարտի» գրքում, Դելսարտի գործունեության տարածման և պահպանման մասին խոսելիս անդրադառնում է Դելսարտի աշակերտ, ամերիկացի Սթիվ Մակքեյին, որը յուրացնելով Դելսարտի ուսմունքը՝ շարունակում է դրա տարածումը և պրոպագանդան Ամերիկայում: Մակքեյի տաղանդավոր աշակերտների թվում էր Ժնևիվ Սթեբինսը, որը Դելսարտի ուսմունքը հիմքից ուսումնասիրելու համար մեկնում է Ֆրանսիա և մանրակրկիտ ուսումնասիրում է Դելսարտի, իր աշակերտներին և զավակներին թողնված թղթերը: «Մենք պարտական ենք Սթեբինսին ոչ միայն Դելսարտի ուսմունքի շարադրման համար, այլև այդ ամենը գործնականորեն մշակելու համար: Նաև մենք պարտական ենք նրան, որ Ֆրանսիայում մոռացված Դելսարտի ուսմունքը վերակենդանացավ...» (Волконский С., 1913): Այստեղ Վոլկոնսկին նշում է և կարևոր է համարում

Դելսարտի աշակերտ, նախկինում օպերային երգիչ, Փարիզի կոնսերվատորիայի պրոֆեսոր, Ժիրոդեի Դելսարտի ուսմունքին նվիրված աշխատությունը: Վոլկոնսկին համարում է, որ Ժիրոդեի այս գործը գիտականորեն ամենածավալունն է և հիմնավորը: Ժիրոդեն նույնիսկ փորձ է արել շարժման գրանցման համակարգ ստեղծել: Սակայն Ժիրոդեի աշխատության մեջ Դելսարտի համակարգի նկարագրության գործնական մասին շատ քիչ տեղ է հատկացվում ի տարբերություն Սթեբինսի աշխատությանը: Սրբուհի Լիսիցյանի 1940թ.-ի «Շարժման գրանցում /կինետոգրաֆիա/» աշխատության առաջին մասում, որում անդրադարձ է կատարվում շարժման գրանցման տարբեր համակարգերի հակիրճ նկարագրությանը և վերլուծությանը, Լիսիցյանը Դելսարտյան համակարգի մասին խոսելիս, նշում է Ա. Ժիրոդեի «Mimique, Phisionomie et Geste» 1985թ.ին Փարիզում հրատարակված գիրքը (Giraudet A, 1895): Այստեղ մասնավորապես ասվում է, որ Ժիրոդեն հավաքագրել է Դելսարտի ուսմունքի իրեն հասանելի բոլոր նյութերը, և որոշ ավելացումներով ու փոփոխություններով փրկել Դելսարտյան համակարգը կորստից: «Հետաքրքիր է, որ շարժման ամրագրման փորձերը և կոմպոզիցիայի տեսության զարգացման ուսումնասիրություններն ուղղված են ոչ թե պարողներին, պար դասավանդողներին կամ բալետմայստերներին, այլ երգարվեստի ու ասմունքի վարպետներին...Դելսարտի համակարգում մենք կգտնենք մարմնի դրությունների մի շարք չափազանց արժեքավոր աղյուսակներ, մարդու բնական ժեստի և դիմախաղի մի շարք արժեքավոր դիտարկումներ, որի վրա հետագա աշխատանքները կարող են հանգեցնել ձեռագիր և կինետիկ խոսքի ակունքներին» (Лисицкая С., 1940): Ի դեպ մոդեռն պարի նախահայր Թեդ Շոնն իր «Ամեն մի փոքր շարժում» գրքի երկրորդ հրատարակչության մեջ (1963թ.) նույնպես հիշատակում է կատարում Ժիրոդեի այս գիրքը՝ որպես Դելսարտի ուսմունքի պահպանման լավագույն նմուշ: Լիսիցյանը նմանեցնում էր Դելսարտին Չ.Դարվինի և այն գիտնականների հետ, որոնք աշխատել էին մարդու մարմնի և դիմախաղի ծագումնաբանությամբ: Շատ լավ տիրապետելով Ժիրոդեի և Վոլկոնսկու գրքերում նկարագրված Դելսարտյան համակարգին՝ Լիսիցյանն իր գործունեության ողջ ընթացքում կիրառում էր այն, ավելին, նա ընդունում էր այս համակարգը որպես հիմնաքար, որի վրա կառուցում էր իր գործունեությունը, ինչպես ժամանակին գրեթե բոլոր մոդեռն պարի վաղ

շրջանի ներկայացուցիչները:

Դելսարտի համակարգն ուսումնասիրող արդեն 3-րդ սերնդի մոտ, այն արտահայտվեց, որպես «Էսթետիկ մարմնամարզություն» ձևակերպմամբ, որին ավելացավ այնուհետև «ազատ պար» արտահայտությունը, ինչպես օրինակ՝ Իզադորա Դունկանի, Ռուֆ Սեն-Դենիսի և այլոց մոտ:

Ժնևիվ Սթեբինսի աշխատությունը, նվիրված Դելսարտյան ուսմունքին, հսկայական աշխատանք է և արժեքավոր հատկապես մարմնի շարժմանը նվիրված գլուխներում, որը նա կոչում էր Էսթետիկ մարմնամարզություն և որտեղ մանրակրկիտ նկարագրվում են տարբեր վարժություններ: Աշխատությունը գրված է կարծես դասընթացի տեսքով՝ Սթեբինսը խոսում է իր աշակերտների հետ, պատմում պատմություններ, խորհուրդներ տալիս, հանձնարարում կատարել վարժություններ և այլն: Այս ամենն անմիջական կապ է ստեղծում ընթերցողի հետ և աշխատությունը դարձնում մատչելի ըմբռնման համար:

1887թ.-ին լույս տեսավ Սթեբինսի «Դելսարտի արտահայտչական համակարգը» գրքի երկրորդ հրատարակչությունը, որը կազմված է 21 դասերից, յուրաքանչյուր դաս բաղկացած էսթետիկ խոսք և էստեթիկ մարմնամարզություն մասերից: «Էսթետիկ խոսք» հատվածում նկարագրվում է տվյալ թեմայի ընդհանուր գաղափարը, Դելսարտի մոտեցումը, առաջարկներ և խորհուրդներ, իսկ «Էսթետիկ մարմնամարզություն» մասում նկարագրվում են տվյալ թեմային վերաբերող վարժությունների հերթականությունը (Stebbins G., 1887): Առաջին դասը նվիրված է, առանձին վարժությունների միջոցով, մարմնին ճկունություն հաղորդելուն, որտեղ Էսթետիկ մարմնամարզություն բաժնում մանրամասն նկարագրում է, թե ինչպես է մարմնի տարբեր հատվածներ ըստ նշված հերթականության աշխատում: Յուրաքանչյուր վարժության ժամանակ կարևորում է մարմնի մասերի բնական ծանրության զգացողությունը: Երկրորդ դասը անդրադառնում է հարմոնիկ հավասարակշռությանը, որտեղ 12 վարժությունների միջոցով փորձում է սովորեցնել մարմնի հավասարակշռության ճիշտ կարավառման ձևերին՝ կարևորություն տալով իրանի աշխատանքին: Շարժումների մի մասը կանգնած են կատարվում, որոշ մասը նստած՝ գլխի, ոտքերի և իրանի միաժամանակ աշխատանքով: Սթեբինսը նշում է, որ միայն երկարատև աշխատանքով կարելի է հասնել ցանկալի արդյունքի:

Եռամիասնության սկզբունքին Աթեքինսն անդրադառնում է 3-րդ դասի ժամանակ և սկսում է այն՝ մեջքերելով Դելսարտի խոսքերը. «Մեր գոյության հիմքում ընկած է կյանքի, մտքի և հոգու սկզբունքը, որը կազմում է եռամիասնություն, որովհետև միտքը և հոգինը միասին են, ինչպես և միտքն ու կյանքը, կյանքն ու հոգին և այդպես շարունակ»: Դելսարտը պնդում էր, որ ծայնից բխում է լեզուն, որը զգացական բնույթ ունի կամ ֆիզիկական կյանքն է խորհրդանշում, իսկ ժեստը, դա հոգու կամ զգացմունքների լեզուն է, իսկ հողաբաշխ արտասանությունը բանականության լեզուն է: Առաջինը նա անվանում էր վոկալ, երկրորդը՝ դինամիկա, երրորդը՝ բուկալ: Իսկ այս երեքից յուրաքանչյուրը համապատասխանում է երեք պնդումների՝ 1. Կյանքի զգացական վիճակ, 2. Հոգու բարոյական վիճակ, 3. Մտքի բանական վիճակ: Այս երեքի միասնությունից ձևավորում են անթիվ անհատականություններ, որոնցից յուրաքանչյուրն ունի իր անհատական կազմվածքը, կրթությունը, սովորույթները, բնավարությունը, տարիքը և այլն: Բոլոր շարժումները տարածական են, որը օբյեկտիվ են և կապ ունեն արտաքին աշխարհի հետ, այսպիսով դեպի դուրս տանող շարժումը Դելսարտն անվանում էր, որպես էքսցենտրիկ կամ արտակենտրոն: Մտքի սուբյեկտիվ վիճակը, որը շարժումներն ուղղորդում է դեպի կենտրոն, դեպի քեզ անվանում է համակենտրոն: Շարժումն ընկած այս երկու ծայրահեղությունների մեջ, որը լավ հավասարակշռված է, Դելսարտը տալիս է «նորմալ» կամ բնական վիճակ անվանումը: Ըստ էության, պատճառը բանական է, սերը բարոյական կամ կամային, զգայությունը կամ զգազմունքը կենսական կամ ֆիզիկական: Եթե սրանք փոխարկենք շարժման ապա կստանանք՝ համակենտրոնը բանականության համար, նորմալը՝ բարոյականության համար, արտակենտրոնը՝ կենսականի համար:

4-րդ գլխից սկսած նկարագրվում են կենսական բաժանումները՝ սկսելով ոտքերից և ըստ հերթականության անդրադառնալով մարմնի բոլոր մասերին: Որոշակի վարժությունների միջոցով Աթեքինսը արտացոլում է մարդկային զգացմունքներ, ինչպես օր՝ ցավ, զղջում, նախատինք և այլն: Շարժումներն անգլերենով նկարագրված են բառ առ բառ, օգտագործվում են այնպիսի բառեր ինչպես sway, rotate, decompose, recompose, bend, unbend, spiral movement, swing և այլն, որոնք Աթեքինսը օգտագործում է հստակ շարժումները նկարագրելու համար:

Մեր ժամանակների մոդեռն պարում այդ բառերի համադրությունը, տարիների ընթացքում կիրառության մեջ մտնելով և անըդհատ կրկնվելով, դարձել են տերմինաբանություն՝ շատերը կորցրել են իրենց նախնական կատարողական տեսքը, որոշներն էլ՝ այլ անվամբ են ներկայանում:

12-րդ գլխում Սթեֆինսն անդրադառնում է իրանի աշխատանքին, որը ներկայացվում է, որպես «բարոյական բաժին»: Հետաքրքրություն է ներկայացնում իրանի շարժումների նկարագրության այն հատվածը, որտեղ իրանի պայմանական դրությունները բաժանում է երեք մասի՝ 1. Ընդլայնում-Expansion՝ ցույց է տալիս կամքի ուժ, հուզմունք, կրքոտություն,, 2. Կծկում-Contraction՝ ցույց է տալիս ամաչկոտության տարբեր աստիճաններ, ջանք կամ ճիգ, ցավ կամ ջղաձգություն, 3. Թուլացում-Relaxation՝ ցույց է տալիս անձնատուր լինելու տարբեր աստիճաններ, ծուլություն, ինքնամոռացություն, ուժասպառություն կամ անզգայություն: Կարելի է ենթադրել, որ հետագայում մոդեռն պարում Մարթա Գրեհեմի տարածված contaction and release տեխնիկան, որը մինչ օրս կիրառվում է մոդեռն պարային տեխնիկա յուրացնելիս, ծագում է ստացել հենց այստեղից: Այսինքն Գրեհեմը, հիմք ընդունելով Դելսարտի համակարգը, այս տեխնիկան իր ձևով մեկնաբանեց:

Բարոյական բաժինն հաջորդում է բանական բաժինը: 13-17 դասերը նվիրված է գլխին, դեմքին, աչքերին, քթին, շրթունքներին և ծնոտին: Օրինակ՝ նկարագրվում է աչքի տարբեր շարժման կետեր և թե ակնագնդի դիրքից ինչպես կարող է հոգեվիճակ, արտահայտություն փոխվել: Նկարագրված է նաև քթի 9 արտահայտչաձև, որը մենք տեսնում ենք նաև աղյուսակի տեսքով: 18-րդ դասը կոչվում է մնջախաղի քերականություն, իսկ 19-ը մնջախաղի ատրահայտչաձևերի գամմա, որտեղ ներկայացված է ինը երևակայական տեսարան, յուրաքանչյուրին հաջորդում է մնջախաղային տեսարան, որտեղ հստակ նկարագրված է մարմնի շարժումները՝ այս կամ այն երևակայան տեսարանը վերարտադրելիս: 20 և 21 դասերը նվիրված են գույնին և ձայնին: Գրքի վերջում Սթեֆինսը նշում է վարժություններն ըստ իրենց կատարման հերթականության՝ սկսելով մարմնի առանձին հատվածների վարժություններից՝ մատներից մինչև ամբողջական ձեռք, ոտնաթափերից մինչև ոտքեր, գլուխ, իրան և այլն: Կեցվածի համար վարժություններ, քայլք, ձեռքերի վարժություններ, շնչառական վարժություններ,

ծայնավորի և բաղաձայնի արտասանություն:

Սերգեյ Վոլկոնսկին իր «Արտահայտիչ մարդ» աշխատության ներածության հինգերորդ գլխում նկարագրում է Դելսարտի համակարգը, (ի տարբերություն Սթեֆինսի աշխատության, որտեղ առաջինը նկարագրվում են մարմնի տարբեր մասերի վարժություններ)՝ սկսելով այն եռամիասնության օրենքի նկարագրումից: Այստեղ Վոլկոնսկու եռամիասնության մասին նկարագրությունները, փոքր ինչ տարբերությամբ, կրկնվում են ինչ Սթեֆինսի աշխատության երրորդ գլխում՝ եռամիասնության օրենքը նկարագրելիս: Այստեղ օրինակ է բերվում Դելսարտի կողմից սահմանված երեք տեխնիկական տերմինները, ըստ որի Կյանքն արտակենտրոն է (էքսցենտրիկ), միտքը համակենտրոն (կոնցենտրիկ), հոգին նորմալ, որից էլ ձևավարվում են մարմնի շարժման 9 արտահայտչաձևերը: Այս տերմինները Վոլկոնսկու մոտ հետագայում գործածվում են համառոտ, ինչպես օր.՝ *кон.-нор.*, *нор.-нор.* և այլն, որն էլ հետագայում տեսնում ենք, այս մեթոդով պար դասավանդող մասնագետների գրառումներում:

Ճոր գլխում Վոլկոնսկին անդրադառնում է ժեստի նկարագրությանը, բառի ամենա լայն իմաստով, որն ընդգրկում է իր մեջ մարմնի և դեմքի ցանակցած արտահայտիչ շարժում: Ժեստը կարելի է ուսումնասիրել երեք տեսանկյունից՝ որպես արտահայտչամիջոց, արտաքին նշան, որը համապատասխանում է այս կամ այն հոգեվիճակին, սա սեմիոտիկան է, երկրորդը համապատասխանում է մարդու մարմնի հավասարակշռության վերահսկողությանը, սա ստատիկան է, և երրորդը, որտեղ ժեստը կարելի է ուսումնասիրել այն օրենքների տեսանկյունից, որոնք կարգավորում են շարժման հաջորդականությունը, սա դինամիկան է: Գրքի հաջորդ երեք մեծ գլուխներում նկարագրվում է սեմիոտիկան, ստատիկան և դինամիկան, որոնք իրենց հերթին բաժանվում են ենթագլուխների:

Գրքի վերջում առանձին բաժնի մեջ հանձնարարված են վարժությունների հերթականություններ, որոնք նման են Սթեֆինսի գրքում նկարագրված վարժություններին, սակայն տարբեր գլուխներում լինելու և առանձին բացատրություն ունենալու փոխարեն՝ բոլորը նկարագրված են մեկ գլխի մեջ: Վարժությունները սկսվում են մարմնի մասերի ազատ ու իրարից անկախ շարժումներից (ինչպես նկարագրված է Սթեֆինսի մոտ), կարճես մարմնի բոլոր

մասերը գտնվում են ձգողականության ուժի ներգործության տակ, այնուհետև անդրադառնում է մարմնի առանձին մասերի դրություններին և շարժումներին՝ աչք, ունք, հայացք, քիթ, գլխի թեքումներ, իրան, ձեռքեր, քայլվածք, պտույտներ, խոնարհում, նստած դիրքեր, ծնկածալում, անկումներ, շնչառություն և այլն: Յուրաքանչյուր ենթագլխում նկարագրված են վարժություններ, որոնք խթանում են տվյալ մարմնի մասի ազատ տիրապետմանը՝ որոշակի գործողություն կատարելիս:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Այսպիսով, ուսումնասիրելով և համեմատելով Աթեքինսի և Վոլկոնսկու աշխատությունները, տեսնում ենք նույն համակարգի տարբեր ձևով շարադրման երկու մոտեցում, որոնք հետապնդում են միևնույն գաղափարը՝ ապագա արտիստին ուղղորդել դեպի մարմնի լիարժեք տիրապետմանը, մարմնի միջոցով հույզերը բնական արտահայտելուն և ցուցադրելուն: Դելսարտի համակարգի ուսումնասիրության մեջ զետեղված բոլոր մոտեցումները լավ հիմք էին 19-րդ դարի վերջում ձևավորելու նոր պարային ուղղություն, որը կազատագրեր մարմինը, կխոսեր ժամանակակից լեզվով: Այսօր այդ նոր պարային ուղղությունը բոլորիս հայտնի է որպես մոդեռն պար: Յուրաքանչյուր երկիր, ունենալով իր ուրույն սովորույթները, աշխարհընկալումները, պատմությունը, Դելսարտի համակարգը յուրովի մեկնաբանեցին՝ այն օգտագործելով ի շահ իրենց պատկերացումների՝ սեփական խնդիրների մասին խոսելու և դրանց հաղթահարման համար: Ունենալով նույն առանցքը՝ ԱՄՆ-ում այն կոչեցին մոդեռն պար, Գերմանիայում՝ արտահայտիչ պար, իսկ Ռուսաստանում՝ ռիթմապլաստիկ պար: Գերմանիան ուներ Դելսարտի համակարգի իր ուրույն մեկնաբանությունը, սակայն չլինելով միջազգային լայն տարածում ունեցող լեզու, դրանք գործածության մեջ չմտան: Այսօր Գերմանիայում և Եվրոպայի այլ երկրներում այս տերմինները նույնպես անգլերենով են գործածվում: Ռուսաստանում և հարակից երկրներում, Դելսարտի համակարգի տարածումից հետո, սկսեցին մասշտաբային կերպով բացվել ռիթմապլաստիկ ստուդիաներ, որոնք նպատակ ունեին շարժման մեջ նոր արտահայտչաձևեր գտնելու: Իսկ թե այնուհետև ինչ զարգացում ունեցավ նոր պարը տարբեր երկրներում՝ ցույց տվեց պատմությունը և ժամանակը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

- Балет. Энциклопедия. (1981).** Москва: Советская Энциклопедия.
- Волконский С. М. (1913).** *Выразительный человек. Сценическое воспитание жеста.* СПб: Аполлон.
- Князева М. Л. (1990).** *Ключ к самосозиданию.* Москва: Молодая гвардия.
- Лисициан С. (1940).** *Запись Движения (Кинетография),* Москва-Ленинград: Искусство.
- Franck, W. (2017).** Delsarte and the History of Modern Dance. *Journal of the Mind/Body Arts and Sciences*, 18(1), 10–14.
- Fahey, Joseph. (2005).** "Quiet Victory: The Professional Identity American Women Forged Through Delsartism. *Mime Journal*, 23, 43–83.
<https://doi.org/10.5642/mimejournal.20052301.05>
- Garraty, J. A., Mark C. C. (1999).** *American National Biography.* (Vol. 24). New York: Oxford University.
- Giraudet A. (1895).** *Mimique, physionomie et gestes. Methode pratique d'apres le systeme de F. Delsarte.* Paris: Librairies imprimeries reunies.
- Picon-Vallin, B. (1993).** *Amère revanche des corps a l'Est. Le corps en jeu: Spectacles, histoire, société.,* Paris, France.
- Ruyter, N. L. (1999).** *The cultivation of body and mind in 19th century American Delsartism.* Westport Connecticut. London: Greenwood Press.
- Stebbins, G. (1887).** *Delsarte System of Expression.* Second Edition, New York: Werner.
- Thomas, H. (1995).** *Dance, Modernity, and Culture: Explorations in the Sociology of Dance.* London-New York: Routledge.

REFERENCE LIST

- Balet. Enciklopediya (Ballet. Encyclopedia). (1981).** Moskva: Sovetskaya Enciklopediya.
- Volkonskij S. M. (1913).** *Vyrazitel'nyj chelovek. Scenicheskoe vospitanie zhesta (Expressive person. stage gesture education).* SPb: Apollon.
- Knyazeva M. L. (1990).** *Klyuch k samosozidaniyu (Key to self-creation).* Moskva: Molodaya gvardiya.

- Lisician S.** (1940). Zapis' Dvizheniya (Recording of movements). (*Kinetografiya*)., Moskva-Leningrad: Iskusstvo.
- Franck, W.** (2017). Delsarte and the History of Modern Dance. *Journal of the Mind/Body Arts and Sciences*, 18(1), 10–14.
- Fahey, Joseph.** (2005). "Quiet Victory: The Professional Identity American Women Forged Through Delsartism. *Mime Journal*, 23, 43–83.
<https://doi.org/10.5642/mimejournal.20052301.05>
- Garraty, J. A., Mark C. C.** (1999). *American National Biography*. (Vol. 24). New York: Oxford University.
- ZHirode A.** (1895). *Mimika, fiziognomika i zhesty. Prakticheskij metod po sisteme F. Del'sarta (Mimicry, physiognomy and gestures. Practical method according to the system of F. Delsarte)*. Parizh: vossoedinenie knizhnyh magazinov.
- Pikon-Vallin, B.** (1993). *Gor'kaya mest' tel na Vostoke. Telo v igre: SHou, istoriya, obshchestvo (Bitter revenge of the bodies in the East. The body at play: Shows, history, society)*. Parizh, Franciya.
- Ruyter, N. L.** (1999). *The cultivation of body and mind in 19th century American Delsartism*. Westport Connecticut.London: Greenwood Press.
- Stebbins, G.** (1887). *Delsarte System of Expression*. Second Edition, New York: Werner.
- Thomas, H.** (1995). *Dance, Modernity, and Culture: Explorations in the Sociology of Dance*. London-New York: Routledge.

РЕЗЮМЕ

УЧЕНИЕ ФРАНСУА ДЕЛЬСАРТА КАК ОСНОВА ДЛЯ СОЗДАНИЯ ТАНЦА МОДЕРН РИММА ПИПОЯН

В статье рассматривается исследование учения Франсуа Дельсарта, в котором делается попытка понять этапы зарождения и развития современного танца в разных странах. Это учение распространилось на две страны: США, Германию, затем оно проникло в Россию и стало основой для создания ритмико-пластических

танцевальных этюдов. Все идеи, заложенные в изучении системы Франсуа Дельсарта, послужили хорошей основой для развития нового танцевального направления в конце XIX века. Сегодня это новое танцевальное направление известно всем нам как танец модерн. Каждая страна, имея свои обычаи, мировоззрение и историю, интерпретировала его по-разному: в США это называли современным танцем, в Германии - экспрессивным танцем, а в России - ритмопластическим танцем.

Эти фразы имели разное назначение: несколько поколений современных танцоров в США использовали их идеи и разработали терминологию современного танца на английском языке. В Германии была своя интерпретация, но, поскольку это не был широко используемый международный язык, термины не вошли в обиход. Сегодня в Германии и других странах Европы эти термины также используются в английском языке.

Ключевые слова: танец модерн, ритмопластический танец, система Дельсарта, эстетическая гимнастика.

ABSTRACT
FRANÇOIS DELSARTE'S DOCTRINE
AS THE BASIS FOR THE CREATION OF MODERN DANCE
RIMA PIPOYAN

The article discusses the study of the teachings of François Delsarte, in which an attempt is made to understand the stages of the origin and development of modern dance in different countries. This teaching spread to two countries: the USA, Germany, then it penetrated into Russia and became the basis for the creation of rhythmic and plastic dance studies. All the ideas embodied in the study of the François Delsarte system served as a good basis for the development of a new dance direction at the end of the 19th century. Today, this new dance direction is known to all of us as modern dance. Each country, having its own customs, worldviews and history, interpreted it in different

ways: in the USA it was called modern dance, in Germany - expressive dance, and in Russia - rhythmoplastic dance.

These phrases had different purposes: several generations of modern dancers in the USA used their ideas and developed the terminology of modern dance in English. Germany had its own interpretation, but since it was not a widely used international language, the terms did not come into use. Today, in Germany and elsewhere in Europe, these terms are also used in English.

Key words: modern dance, rhythmic and plastic dance, François Delsarte, Sergei Volkonsky, aesthetic gymnastics

Հոդվածը ստացվել է՝ 07.04.2022

Հոդվածը ուղարկվել է գրախոսման՝ 03.05.2022:

Հոդվածը երաշխավորվել է հրատարակման՝ 23.06. 2022:



Խ.ԱՐՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱԿԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ
АРМЯНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Х.АБОВЯНА
ARMENIAN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY AFTER KH. ABOVYAN

<http://scientificnews.aspu.am/>