ISSN 1829-4804

ՀՀ ԿԳ ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ

ՎԱՆԱՁՈՐԻ Հ. ԹՈՒՄԱՆՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ
ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ

ՎԱՆԱՁՈՐԻ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ

ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ

Պրակ Ա

Երևան – 2016

ՀՀ ԿԳ ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ

ՎԱՆԱՁՈՐԻ Հ. ԹՈՒՄԱՆՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ
ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ

ՎԱՆԱՁՈՐԻ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ

ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ

Պրակ Ա

(հասարակական գիտություններ, դասավանդման մեթոդիկա)

ԱՁ «Արման Ասմանգուլյան»

Երևան – 2016

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РА

ВАНАДЗОРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. О. ТУМАНЯНА

УЧЕНЫЕ ВЕДОМОСТИ

ВАНАДЗОРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Выпуск А

(общественные науки, методика преподавания)

«Арман Асмангулян» ЧП

Ереван – 2016

RA THE MINSITRY OF EDUCATION AND SCIENCE

VANADZOR STATE UNIVERSITY
AFTER H. TOUMANYAN

SCIENTIFIC PROCEEDINGS OF

VANADZOR STATE UNIVERSITY

Issue A

(social sciences, methods of teaching)

"Arman Asmangulyan" Individual Entrepreneur

Yerevan – 2016

Տպագրվում է Վանաձորի Հ. Թումանյանի անվան
պետական համալսարանի գիտական խորհրդի որոշմամբ

Խմբագրական խորհուրդ

Գ. Կ. Խաչատրյան, բ.գ.դ. (խմբագրական խորհրդի նախագահ)
Ա. Մ. Սանթոյան, բ.գ.թ. (խմբագրական խորհրդի նախագահի տեղակալ)
Ա. Ժ. Պողոսյան, բ.գ.թ. (պատասխանատու քարտուղար)

Խմբագրական խորհրդի անդամներ

Ս. Մ. Թումանյան, բ.գ.թ., **Վ. Ա. Եղիազարյան**, բ.գ.դ., **Թ. Ս. Շահվերդյան**, բ.գ.դ.,
Ֆ. Վ. Մովսիսյան, պ.գ.դ., **Պ. Հ. Գևորգյան**, մ.գ.դ., **Մ. Պ. Մկրտումյան**, մ.գ.դ.,
Ա. Ն. Վաղարշյան, իր.գ.դ., **Ս. Ա. Զաքարյան**, փ.գ.դ., **Գ. Մ. Քեռյան**, ք.գ.դ.,
Ա. Ե. Մկրտիչյան, ս.գ.դ., **Գ. Լ. Եթիմյան**, պ.գ.դ., **Կ. Ս. Առուստամյան**, բ.գ.թ.,
Ռ. Ա. Ավագիմյան, հ.գ.թ., **Վ. Ա. Փիլոյան**, բ.գ.թ., **Հ. Պ. Հարությունյան**, բ.գ.թ.,
Ս. Հ. Սարգսյան, բ.գ.թ.:

ՎԱՆԱՁՈՐԻ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ,
Ա ՊՐԱԿ / հասարակական գիտություններ, դասավանդման մեթոդիկա/
/ ՀՀ ԿԳՆ, Վանաձորի պետական համալսարան/: Խմբ. խորհուրդ՝
Գ. Խաչատրյան և ուրիշն. – Երևան: ԱՋ «Արման Ասմանգուլյան», 2016. –352 էջ:

Ժողովածուն ամփոփում է հասարակական գիտությունների տարաբնույթ հարցերի, ինչպես նաև դասավանդման մեթոդիկային վերաբերող գիտական հոդվածներ, որոնք խմբագրական խորհրդի անդամների կողմից գրախոսվել, խմբագրվել և երաշխավորվել են տպագրության:

ISSN 1829-4804

© Հեղինակային խումբ, 2016
© Վանաձորի Հ. Թումանյանի անվան
պետական համալսարան, 2016

Печатается по решению ученого совета
Ванадзорского государственного университета им. О. Туманяна

Редакционный совет

Г. К. Хачатрян, д.ф.н. (председатель редакционного совета)
А. М. Сантоян, к.ф.н. (заместитель председателя редакционного совета)
А. Ж. Погосян, к.ф.н. (ответственный секретарь)

Члены редакционного совета

С. М. Туманян, к.ф.н., **В. А. Егиазарян**, д.ф.н., **Т. С. Шахвердян**, д.ф.н.,
Ф. В. Мовсисян, д.и.н, **П. О. Геворкян**, д.п.н., **М. П. Мкртумян**, д.п.н.,
А. Н. Вагаршян, д.ю.н., **С. А. Закарян**, д.филос.н., **Г. М. Керян**, д.п.н., **А. Е. Мкртчян**, д.с.н., **Г.Л. Етимян**, д.и.н., **К. С. Арустамян**, к.ф.н., **Р. А. Авагимян**, к.псих.н.,
В. А. Пилоян, к.ф.н., **А. П. Арутюнян**, к.ф.н., **С. Г. Саргсян**, к.ф.н..

НАУЧНЫЕ ВЕДОМОСТИ ВАНАДЗОРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА, ВЫПУСК А/ общественные науки, методика преподавания// Министерство образования и науки РА, Ванадзорский государственный университет/ Ред. совет – Г. Хачатрян и др. – Ереван, «Арман Асмангулян» ЧП, 2016.– Стр. 352.

В сборнике обобщены статьи, относящиеся к вопросам общественных наук, а также методики преподавания, которые были рецензированы, отредактированы и рекомендованы к печати по решению редакционного совета.

ISSN 1829-4804

© Авторская группа, 2016
© Ванадзорский государственный университет им. О. Туманяна, 2016

Printed by resolution of the Academic Council of
Vanadzor state University after H. Toumanyan

Editorial Board

G. K. Khachatryan Doctor of Philological Sciences (Chairman of Editorial Board)
A. M. Santoyan Candidate of Philological Sciences (Deputry Chairman of the Editorial Board)
A. Zh. Poghosyan Candidate of Philological Sciences (Secretary-in-charge)

Editorial Board Members

S. M. Tumanyan, Candidate of Philological Sciences**, V. A. Yeghiazaryan**, Doctor of Philological Sciences, **T. S. Shahverdyan**, Doctor of Philological Sciences, **F. V. Movsisyan**, Doctor of Historical Sciences, **P. H. Gevorgyan**, Doctor of Pedagogical Sciences, **M. P. Mkrtumyan**, Doctor of Pedagogical Sciences, **A. N. Vagharshyan,** Doctor of Law, **S. A. Zakaryan**, Doctor of Philosophical Sciences, **G. M. Keryan**, Doctor of Political Sciences, **A. E. Mkrtchyan,** Doctor Sociological Sciences, **G. L. Piloyan**, Doctor of Historical Sciences, **K. S. Arustamyan**, Candidate of Philological Sciences, **R. A. Avagimyan**, Candidate of Psychological Sciences, **V. A. Piloyan,** Candidate of Philological Sciences**, H. P. Harutyunyan**, Candidate of Philological Sciences, **S. H. Sargsyan**, Candidate of Philological Sciences.

SCIENTIFIC PROCEEDINGS OF VANADZOR STATE UNIVERSITY, ISSUE A /social sciences, methods of teaching// RA Ministry of Education and Science, Vanadzor State University/. Editorial Board: G. Khachatryan, etc. – Yerevan. "Arman Asmangulyan" Individual Entrepreneur, 2016. – 352 p.

The collection summarizes scientific articles on various issues of social sciences as well as methods of teaching, which have been reviewed, edited and recommended for publication by the members of the editorial board.

ISSN 1829-4804

© Group of authors, 2016
© Vanadzor State University
after H. Toumanyan, 2016

ԼԵԶՎԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

LINGUISTICS

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ПОВЕСТИ В. РАСПУТИНА «ПОЖАР» НА АРМЯНСКИЙ ЯЗЫК

Алавердян Сона
Ванадзорский государственный университет

Ключевые слова: *фразеологические особенности, переводчик, оригинал, фразеологизм, неустойчивые выражения, эквивалентная единица, адекватность.*

Перевод – это творческий процесс. Переводчик должен не только владеть языком, с которого осуществляет перевод, и тем языком, на который переводится текст, а владеть языком - значит быть осведомленным в его исторических, языковых, стилистических особенностях и знать психологию данного народа – носителя языка. То есть переводчик должен стремиться получить перевод, равноценный оригиналу. Это довольно сложный процесс, поскольку каждый язык имеет свои типологические особенности, а народы – специфическую ментальность.

Мы попробовали в рамках данной статьи представить ряд наблюдений, связанных с переводом повести «Пожар» одного из ярких представителей современной русской литературы – В. Распутина (переводчик – С. Хачатрян). Выбор обусловлен тем, что повесть богата выражениями, речевыми оборотами, фразами, которые были присущи как языку советского периода, так и общие для всех эпох развития русской литературы.

Учитывая все особенности текста, переводчик смог правильно сориентироваться в вопросе адекватного выбора армянских эквивалентов, тонко прочувствовать все нюансы авторского чтения, чтобы также гениально передать через неродной язык лирику художественного текста: комедийность и трагизм одновременно.

Итак, в одном из отрывков произведения герой, который по сути является конформистом, однажды, не перенеся несправедливости, после продолжительных споров, возвращается домой, моется и засыпает. Можно только представить насколько может помочь горячая ванна уставшему, раздраженному, ослабевшему человеку. В итоге герой так глубоко засыпает, что даже не чувствует возгорания в ванной комнате. Такое состояние героя автор выразил следующим образом: «топил ведь и мылся, а потом завалился и дрыхнул *без задних ног*». Подчеркнутые слова в русском языке имеют значение «*спать глубоким, как правило, здоровым, спокойным сном (часто вследствие усталости), не реагируя на внешние раздражители (посторонний шум, яркий свет и под.), так, что их трудно разбудить*» [3,29]. Переводчик нашел равноценный армянский вариант: «….տաքացրել էր ու լողացել, իսկ հետո ընկել *էր* ու *քնել մեռածի նման*» (ՎՈՒՀ - 280).

В повести один из высокопоставленных персонажей рассержен безответственными и нереальными планами, которые навязаны сверху. Приближается конец месяца, и, как всегда, планы не будут выполнены, и он окажется в роли виновного. При общении с коллегой он говорит: «*Тебя бы в мою шкуру*». (ВРП-304) Этот

оборот в языке обозначает: «*այնպիսի վիճակի մեջ ընկնել, որպիսի վիճակում եղել է կամ գտնվում է մի ուրիշը* (находиться в таком состоянии, в котором находился или пребывает кто-то другой)» [1,587]. В армянском варианте С. Хачатрян перевел дословно: «*Պիտի իմ կաշվի մեջ լինեիր*, որ հասկանայիր» (ՎՌՀ - 282). Этот вариант наиболее приемлем в контексте перевода, оно не свойственно армянскому языку и должно звучать так: *դու պիտի իմ տեղում (տեղը) լինեիր.*

В случае необходимости переводчик использует для перевода русских неустойчивых выражений армянские фразеологизмы для более полной и выразительной передачи авторской мысли. Так, герой, проработавший 20 лет, придя с работы, чувствует, что сильно устал за долгие годы однообразия какой-то серой, беспросветной жизни. «И с чего так устал? *Не надрывался* сегодня, *обошлось* даже и *без нервотрепки*, без крика» (ВРП-285) Переводчик нашел оригинальное и интересное решение, используя армянские выражения, присущие разговорному стилю: «Եվ ինչո՞ւ, ինչի՞ց հոգնեց այսպես: *Կաշվից դուրս չէր եկել* այդ օրը, մինչև անգամ *յուղ էր գնացել առանց հերսոտելու*, առանց գոռգոռոցի» (ՎՌՀ - 249): Идея переводчика оправдала себя, и сказанное звучит убедительно.

В начале повести, описывая возвращающегося с работы уставшего героя, автор невзначай роняет фразу: «Нет, не несли больше ноги, даже и домой не несли». (ВРП-285). Выражение, которое в русском имеет значение «кто-либо очень устал, утомился; кто-либо ослаб, изнурен» [5,282], читателю дает представление о степени усталости. В переводе представленное выражение дано дословно: «Չէ, էլ *չէին տանում ոտքերը,* նույնիսկ տուն չէին տանում» (ՎՌՀ - 249). Считаем, что армянская версия не вполне удачна и не свойственна армянскому мышлению. Необходимо было использовать выражения иного рода: *ոտքերը հազիվ շարժել, ոտքերը հազիվ քարշ տալ, ոտքերը հազիվ փոխել* или синонимичные им фразеологические единицы, которые предлагает словарь [1,310].

В продолжении повести сын героя произведения В. Распутина женился и вместе с женой переехал в город. Супруги очень хотят, чтобы отец семейства стал жить с ними. Однако тот не может оставить родную деревню, несмотря на то, что и там постоянно сталкивается с несправедливостью, которую не может переносить, и по этой причине постоянно попадает в конфликтные ситуации. Душевное состояние героя автор выразил принятым в русском языке оборотом: «И встревал, и *лез на рожон*….» (ВРП - 314). Оборот «*Лез на рожон*» в русском языке имеет значение «*Предпринимать что-либо рискованное, заведомо обреченное на неудачу, чреватое неприятностями*» [5,224]. Переводчик нашел интересный выход, переведя выделенный фрагмент с помощью распространенного в армянском языке оборота: «Եվ մեջ *էր* ընկնում, և *ամեն գլուխը փորձանքի տակ դնում*…. » (ՎՌՀ - 299), что, безусловно, в этом констекте оправданно.

Дальше автор мастерски вводит нас в тяжелые воспоминания героев о военном и послевоенном времени, когда жизнь была просто невыносимой. Одно из таких воспоминаний автор обобщил одним предложением: «Когда едва справля-

лись с налогами, когда у «нерадивых» обрезали огороды, чтоб обрезанное зарастало крапивой, и не позволяли до *белых мух* покосить, на свою коровенку?» (ВРП - 300). Выделенный оборот в русском языке обозначает «*Снег, снежинки*» [5,256]. Эквивалентного выражения в армянском языке нет. Считаем, что переводчик нашел правильное решение, когда перевел данное предложение следующим образом: «Երբ բեռնում էին հարկերով, կտրում պակասեցնում էին բանջարանոցները, որ կտրված մասերը պատվեին եղինջով, և թույլ չէին տալիս մինչև *ձյունները* խոտ հնձել երեխաների միակ կերակրողի՝ սմքած կովի համար» (ՎՌՀ - 275).

Следующая картина драматична: горят склады, и герой начинает задумываться над их безопасностью. И приходит к выводу, что только после беды люди начинают думать, что постройка не имела необходимых гарантий безопасности. Это всегда было так, потому что «….русский человек и всегда-то умен был *задним умом….*» (ВРП - 287). Выделенный оборот, который в русском языке означает «*характеризующийся запоздалой реакцией на что-либо; не способен вовремя сообразить, найти ответ, принять нужное решение и т.п.*» [5,212] в армянском языке звучит аналогично. Несомненно, переводчик нашел эквивалент, переведя эту мысль так: «….ռուս մարդը միշտ էլ խելոք է եղել *հետին խելքով….*» (ՎՌՀ - 253).

Не во всех случаях выбор переводчика оправдан. В отдельных случаях армянская версия кажется спорной. Так, несмотря на то, что уже двадцать лет родная деревня ушла под воду, герой повести не может забыть свой родной край и момент ухода оттуда. Автор так представляет его душевное состояние: «Правда, и о затоплении знали загодя, а тут уж не до новостроек, тут уж *ноги в руки* и гляди, куда править….» (ВРП - 295). Считаем, что перевод этого отрывка не совсем удачен: «Ճիշտ է, ջրածածկ անելու մասին գիտեին նախօրոք, և դրանից հետո՝ էլ ի՛նչ նոր շինություն, ինչ բան, *դու էս ու քո ձեռքերն ու ոտքերը,* միայն պիտի որոշես, թե որ կողմն ուղղես դրանք….» (ՎՌՀ - 267). В русском языке словосочетание *ноги в руки* имеет значение «*Спешить, торопиться. Подразумевается необходимость немедленно отправляться куда-либо. Имеется в виду, что лицо или группа лиц, преследуя определенные цели, срочно и очень быстро покидает место своего пребывания*» [3,488]. По нашему мнению, в армянском варианте вместо формулировки *դու էս ու քո ձեռքերն ու ոտքերը* можно использовать выражение *թող ու փախիր*.

На протяжении всего повествования герой часто размышляет о человеческих отношениях, о трансформации с течением времени. Если раньше были хорошие и плохие люди, то теперь каждый пытается ни во что не встревать, никому и ни в каком вопросе не мешать, ни для кого не быть плохим, и в любой ситуации увиливать и избегать острых углов. Как размышляет герой: ««Хата с краю» с окнами на две стороны перебралась в центр» (ВРП - 325). В армянской версии эта мысль сформулирована так: ««Ինձ ինչ»-ը, երկու կողմ դարձած պատուհաններով այդ «ծայրի խրճիթը» տեղափոխվել է կենտրոն» (ՎՌՀ - 317). Нам кажется, что перевод получился довольно громоздким и не совсем понятным. Его можно сформулировать следующим образом: ««Ինձ ինչ»-ը այժմ փոխարինվել է երկկողմյա հնարավո-

րություններ ունեցող ոսկե միջինով։.

Из всего этого следует, что во время перевода фразеологизмов нужно найти эквивалентную единицу, чтобы без нагромождения мыслей точно и легко преподнести читателю замысел автора. Так, в одном из эпизодов герой размышляет о благополучной жизни: «Но достаток – это не только запас в себе, на себе и за себя, не только то, что требуется сегодня и потребуется завтра для удовлетворения живота, а также для удовлетворения самому выйти и *другим нос утереть*» (ВРП - 323). Подчеркнутый оборот в русском языке имеет значения «*подчеркнуть, показать, доказать свое превосходство в чем-либо перед кем-либо*» [5,499]. В переводе мысль звучит так: «Սակայն բարեկեցությունը միայն պաշար չէ քո ներսում, քեզ վրա և քեզանից հետո, միայն այն չէ, որ պահանջվում է այսօր և կպահանջվի վաղը ստամոքսը բավարարելու համար, ինչպես նաև ինքդ առաջ գնալու և *ուրիշներից առաջ անցնելու ցանկությունը բավարարելու համար*» (ՎՌՀ - 314). В русском варианте видно, что желание героя заключается не только в том, чтобы обойти всех, он хочет увидеть их униженными. Поэтому эту мысль надо выразить с помощью равнозначных оборотов, таких как *քիթը տրորել, քիթը աղաղել* и т.д.

Итак, можно резюмировать, что С. Хачатрян в целом справился с поставленной перед ним задачей. Повесть В. Распутина «Пожар» при переводе на армянский язык не потеряла своей привлекательности и целостности, так как переводчику в большинстве случаев удалось найти равноценную замену русским фразеологизмам. Объективности ради надо признать, что в отдельных случаях ему все же не удалось добиться эквивалентного выражения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ռուս-հայերեն դարձվածաբանական բառարան, խմբագիրներ Ռ.Լ. Մելքումյան, Պ.Մ. Պողոսյան, Երևան, Երևանի համալսարանի հրատարակչություն, 1975, էջ 587, 615 էջ:
2. Վ. Ռասպուտին, Հրդեհ, Երևան, «Խորհրդային գրող», 1989, 480 էջ - ՎՌՀ:
3. Большой фразеологический словарь русского языка, ответственный редактор Телия В.Н. Москва, АСТ-ПРЕСС, 2006, стр. 29, 782 стр.
4. Распутин В., Повести. Москва, Просвещение, 1990, 334 стр. – ВРП.
5. Фразеологический словарь русского языка под редакцией Молоткова А.И, Москва, Русский язык, 1986, стр. 282, 543 стр.

Վ. ՌԱՍՊՈՒՏԻՆԻ «ՀՐԴԵՀ» ՎԻՊԱԿԻ ԴԱՐՁՎԱԾԱՅԻՆ ՄԻԱՎՈՐՆԵՐԻ ՀԱՅԵՐԵՆ ԹԱՐԳՄԱՆՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Ալավերդյան Սոնա
Վանաձորի պետական համալսարան

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հանգուցային բառեր. *ոճական առանձնահատկություններ, թարգմանիչ, բնօրինակ, դարձվածք, ոչ կայուն արտահայտություններ, համարժեք միավոր, համապատասխանություն:*

Թարգմանությունը ստեղծագործական գործընթաց է: Թարգմանիչը պիտի գերազանց տիրապետի և մայր լեզվի քերականական բոլոր նրբություններին, բառապաշարին, որից կատարվում է թարգմանությունը, և այն լեզվի առանձնահատկություններին, որով կատարվելու է գործընթացը:

Հոդվածում մի քանի դիտարկում է արված Վ.Ռասպուտինի «Հրդեհ» վիպակի՝ Ս.Խաչատրյանի կողմից կատարված հայերեն թարգմանության ընթացքում գործածված որոշ դարձվածային արտահայտությունների վերաբերյալ: Նշվում են և՛ հաջողված, և՛, մեր կարծիքով, վիճելի դրվագներ: Երկրորդ դեպքում նշվում են նաև մեր կողմից առաջարկվող տարբերակներ:

THE PECULIARITIES OF THE TRANSLATION OF PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE NOVELETTE “FIRE”BY V. RASPUTIN INTO ARMENIAN

Alaverdyan Sona
Vanadzor State University

SUMMARY

Key words: *stylistic peculiarities, translator, origin, phraseological unit, non-set expressions, adequate unit, correspondence.*

Translation is a creative process. The translator should perfectly master his mother tongue nuances, word stock, from which the translation is done. He should also master the peculiarities of the language, with which the process should be realized.

The article deals with a few observations that have been made on the phraseological keywords used in the translation of “The Fire” by Rasputin done by S. Khachatryan. Both successful and in our opinion argumentative episodes have been mentioned. We have also suggested some options that should be used in the latter (case).

ՍՓՅՈՒՌՔ ՀԱՍԿԱՑՈՒԹՅԱՆ ԱՆՎԱՆՈՒՄՆԵՐԸ ՀԱՅԵՐԵՆՈՒՄ

Աշուղյան Լուսինե
բ. գ. թ., ՀԱՊՀ Վանաձորի մասնաճյուղ

Հանգուցային բառեր. *սփյուռք, իմաստային դաշտ, բաղադրական հիմք, իմաստափոխություն, իմաստափոխության հիմունքներ:*

Բառապաշարը՝ որպես լեզվի ենթահամակարգ, կառուցված է ստորակարգային հատկանիշի հիման վրա, այսինքն՝ բաժանվում է որոշակի բառախմբերի՝ **իմաստային դաշտերի**, որոնք էլ իրենց հերթին դասդասվում են ավելի փոքր իմաստային խմբերի, բառախմբերի և առանձին բառերի: **«Իմաստային դաշտը լեզվական միավորների (հիմնականում բառային) ամբողջություն է, որի տարրերը միավորված են բովանդակային (երբեմն նաև՝ ձևային ցուցիչների) ընդհանրության հիման վրա և արտահայտում են նշանակվող երևույթների հասկացական, առարկայական կամ գործառական ընդհանրություններ»**[1]:

Սույն աշխատանքի արդիականությունը պայմանավորված է համաշխարհային լեզվաբանության մեջ իմաստային դաշտերի տեսությանը մեծ տեղ հատկացնելու և կարևորելու հանգամանքով: Այս բնագավառում հայ լեզվաբանության մեջ ևս որոշակի աշխատանք է կատարվել: Այդ առումով առանձնահատուկ պետք է նշել Հր. Աճառյանի[2], Գ. Ջահուկյանի[3] և այլոց վաստակը: Այդ նպատակին է ծառայում նաև մեր աշխատանքը, որը հայերենի բառապաշարից ընտրված ***սփյուռք*** իմաստային խմբի ամբողջական նկարագրության առաջին փորձն է:

Աշխատանքը կատարվել է՝ հիմք ընդունելով հայերեն բացատրական [6, 1140, 1067; 8, 419, 470; 9, 608, 512, 614, 647; 7,601, 714, 574, 828; 2, 929, 930-1615] և ստուգաբանական [4, 699, 687, 635; 13] բառարանների ընձեռած լեզվական նյութը: Մեր կողմից քննության են ենթարկվել ինչպես իրենց բուն, հիմնական իմաստով ***սփյուռք*** արտահայտող, այնպես էլ բառիմաստի ճյուղավորման հետևանքով այդ իմաստն ստացած բառերը:

Սփյուռքը ժողովրդի (էթնիկական ընդհանրության) այն մասն է, որը բնակվում է հայրենիքից կամ բնօրրանից դուրս և պահպանում է իր ազգային դիմագիծը: Այն առաջանում է բռնի արտաքսման, ցեղասպանության քաղաքականության, որոշակի սոցիալ-պատմական գործոնների հետևանքով: ***Սփյուռք*** հասկացության հոմանիշն է ***դիասպորա*** հունարեն բառը, որ թարգմանաբար նշանակում է «սփռում, տարածում»:

Սփյուռք հասկացությունը հայերենում արտահայտվում է ***աքսոր(ք), աքսորավայր, աքսորատեղի, գաղթանոց, գաղթաշենք, գաղթաշխարհ, գաղթավայր, գաղթարան, գաղթօջախ, գաղութ, խուրպէթ, պանդխտավայր, պանդխտություն, սփյուռք, օտարաստան, օտարություն*** անվանումներով:

Խմբի բառակազմական քննությամբ պարզվում է, որ առկա են և՛ պարզ, և՛ բաղադրյալ անվանումներ:

Պարզ են ***աքսոր, գաղութ, խուրպէթ*** և ***վաթան*** բառերը: Բարդություններ են ***աքսորավայր, աքսորատեղի, գաղթաշենք, գաղթաշենք, գաղթաշխարհ, գաղթավայր, գաղթօջախ, պանդխտավայր*** բառերը: ***Գաղթաշխարհ***-ը և ***գաղթօջախ***-ը անհոդակապ, մյուսները հոդակապով բուն բարդություններ են: Բարդություններում սերող[4] են ***աքսոր, գաղ(ու)թ և պանդ(ու)խտ*** առաջնային հիմքերը**,** որոնք բաղադրվել են ***աշխարհ, վայր, օջախ*** առաջնային և ***շեն(ք)*** երկրորդային հիմքերին[1]: ***Գաղութ***-ը բաղադրություններում կիրառվել է հնչյունա-փոխված-սղատարրային տարբերակով (արմատի կազմում տեղի է ունեցել *ու>Ø*հնչյունափոխություն): Այն, միանալով *ա* հոդակապին, ձևավորել է սղատարբա-հավելատարրային հիմք: **Պանդուխտ** արմատը ենթարկվել է դիրքային հնչյունափոխության *(ու>ը):*

Բարդությունները բաղադրվել են հետևյալ մասնակաղապարներով՝ [գոյական + հոդակապ] + գոյական *–[պանդ(ու)խտ + ա] + վայր],* [բայահիմք + գոյական] - *գաղթ + աշխարհ, գաղթ + օջախ,* [բայահիմք + հոդակապ] + [ածական + գոյ. ածանց] - [գաղթ + ա] + [շեն+ք], [բայահիմք + հոդակապ]+ գոյական **-** *[աքսոր + ա] + վայր, [աքսոր + ա] + տեղի, [գաղթ + ա] + վայր:*

Բաղադրական հիմքերի միջև ձևավորվել են հետևյալ կարգի ստորադասական հարաբերություններ՝ հատկացուցիչ – հատկացյալ – ***գաղթաշենք*** *<* (գաղթականների շենք, բնակավայր),* ***գաղթաշխարհ*** *<* (գաղթականների աշխարհ),* որոշիչ – որոշյալ –***աքսորավայր*** *<* (աքսորմանվայր),* ***աքսորատեղի*** *<* (աքսորման տեղի(ի)),* ***գաղթավայր*** *<* (գաղթած վայր),* ***պանդխտավայր*** *<* (պանդխտության վայր):*

Ածանցումներ են ***աքսորք, աքսորանք, գաղթանոց, գաղթարան, պանդխտություն, սփյուռք, օտարանոց, օտարաստան, օտարություն*** բառերը, որոնցում սերող են ***աքսոր, սահման, գաղ(ու)թ, պանդ(ու)խտ, սփյուռ*** և ***օտար*** առաջնային հիմքերը: Դրանք կազմվել են հետևյալ մասնակաղապարներով՝ ածական + գոյ. ածանց **-** *պանդ(ու)խտ + ություն, օտար + (ա)ստան, օտար +*

[1]Լ. Հովսեփյանը նշում է. «Բառակազմական կաղապարների դեպքում գործում են հիմքերի տարբեր տիպեր: Բառակազմական հիմքերի դերում կարող են հանդես գալ ոչ միայն պարզ, այլև բաղադրյալ միավորներ, երբ բառը հաջորդաբար մասնակցում է մեկից ավելի բառակազմական ակտերի: Այս դեպքում նախորդ բաղադրությունը որպես բառակազմական հիմք է ծառայում հաջորդ բառի համար»: Ըստ այդմ՝ նա բառակազմական հիմքերը բաժանում է երկու խմբի: Այն հիմքերը, որոնք բառակազմական տեսակետից պարզ են, այսինքն՝ այլևս տրոհելի չեն բառակազմական մասնիկների, անվանում է ***առաջնային հիմքեր***, իսկ այն հիմքերը, որոնք բառակազմական տեսակետից պարզ չեն, այսինքն՝ իրենցից ներկայացնում են առաջնային հիմքերի միացություններ բառակազմական այլ նշանների հետ՝ ***երկրորդային հիմքեր*** [8, 6; 9, 61]:

ություն, բայահիմք + գոյ. ածանց - *աքսոր + ք, աքսոր + անք, գաղթ + անոց, գաղթ+ արան, սփյուռ + ք:* Բոլոր կազմությունները վերջածանցավոր են:

Ստորև ներկայացնում ենք ***սփյուռք*** հասկացության անվանումների ծագում-նաբանությունը և իմաստային տեղաշարժերը:

Աքսոր(ք), աքսորանք: Հր. Աճառյանը բացատրում է «տարագրութիւն, իբր պատիժ՝ բնակած քաղաքից կամ երկրից դուրս քշելը» իմաստով և նշում է. «Յունարէնից փոխառեալ են ասոր. ***aksoria*** կամ ***eksoria***. Հայերէնի մէջ, ինչպէս նախաձայն ձայնաւորները ցոյց են տալիս, *աքսոր* փոխ է առնուած ասորերէն ձևից և աւելի հին հայերէն է, քան եքսորի, որ փոխ է առնուած ուղղակի յունարէնից և գոյութիւն ունի միայն յետին ժամանակի հեղինակների մոտ»: Ստ. Մալխասյանցը և Գ. Ջահուկյանը ևս ընդունում են բառի ասոր. ծագումը: ՆՀԲ-ն բացատրում է. «արտասահմանութիւն. տարագրութիւն ի հայրենեաց. որ և տեղի արտասահմանութեան» (ՆՀԲ, 1, 398): ՀԲԲ-ն նշում է. «դատարանի վճռով կամ ադմինիստրացիայի կարգադրութեամբ բնակութեան տեղից իբրև պատիժ ուրիշ տեղ քշելը՝ մշտապէս կամ ժամանակաւորապէս այնտեղ ապրելու համար» (ՀԲԲ, 1, 300): Արդի հայերենում ***աքսոր***-ն ստացել է կցորդական զուգորդությամբ առաջացած «աքսորավայր» և «(իրավ.) աքսորելու պատիժը՝ պատժաչափը» իմաստափոխությունները[2] (ԺՀԼԲԲ, 1, ԱՀԲԲ, 1, 149), իսկ ***աքսորանք***-ը կորցրել է *բնակավայր*-ի իմաստը: ***Աքսոր*** արմատից աշխարհաբարում բաղադրվել են ***սփյուռք*** արտահայտող **աքսորավայր, աքսորատեղի** «այն տեղը, ուր մէկը աքսորվում է, որտեղ աքսորականը պէտք է բնակի» անվանումները (ՀԲԲ, 1, 300, ԺՀԼԲԲ, 1, 254, ԱՀԲԲ, 1, 149):

Գաղութ:*Սփյուռք* անվանող բառերի մեջ առանձին խումբ են կազմում ասոր. ծագում ունեցող ***գաղութ*** (**galita** «աքսոր, գաղթ») արմատը և նրանով կազմված բաղադրությունները: Եթե նախորդ արմատով կազմված բառերում առկա է բռնի տեղահանության իմաստը, ապա այս խմբի բառերն արտահայտում են ինքնակամ կերպով երկիրը լքելու գաղափարը:

Գաղութ բառը գրաբարում գործածվել է ***գաղութ*** և ***գաղթ*** հնչյունական տարբերակներով՝ «չու. վտարանդութիւն. բնակափոխութիւն. փախուստ. գերութիւն. անցք. հատուած» իմաստներով (ՆՀԲ, 1, 52): Ստ. Մալխասյանցը հավելում է «գաղթավայր, այն երկիրը, որտեղ գաղթականները հաստատվել են», «նոր երկրում հաստատված գաղթականների ամբողջութիւնը» իմաստափոփոխակները (ՀԲԲ, 1, 407- 408): Արդի հայերենում բառը նոր իմաստափոփոխակներ է ստացել, այդ թվում՝ ***բնակավայր***-ի. նմանական զուգորդությամբ առաջացել է «կապիտալիստական պետությունների կողմից զավթված և շահագործվող երկիր» իմաստը

[2]Իմաստափոխության հետևանքով ստեղծված բառի նոր իմաստը, որը կարող է արտահայտվելիին բառաձևով կամ հնչյունափոխության հետևանքով ստանալ բառային նոր ձև, կոչվում է ***իմաստափոփոխակ*** [12,119]:

(ԺՀԼԲԲ, 1, 366, ԱՀԲԲ, 1, 217): Բառը ենթարկվել է իմաստների փոխհաջորդման. կցորդական զուգորդության հիման վրա առաջացած ***բնակավայր***-ի իմաստափոփոխակը դարձել է բուն, հիմնական իմաստ:

Գաղութ արմատով են բադադրվել ***սփյուռք*** արտահայտող **գաղթանոց** «այն տեղը, ուր գաղթում կամ բնակութիւն են հաստատում գաղթականները» (ՀԲԲ, 1, 407), **գաղթաշենք** «գաղթականների բնակավայր՝ շեն, գաղութ, գաղթավայր» (ԺՀԼԲԲ, 1, 364, ԱՀԲԲ, 1, 218), **գաղթաշխարհ** «օտար երկրներում հաստատված հայկական գաղութները միասին վերցրած, սփյուռք» (ԺՀԼԲԲ, 1, 364, ԱՀԲԲ, 1, 216), **գաղթավայր, *գաղթօջախ*** «այն տեղը, ուր գաղթում կամ բնակութիւն են հաստատում գաղթականները» (ՀԲԲ, 1, 407 ԺՀԼԲԲ, 1, 364, ԱՀԲԲ, 1, 216), **գաղթարան , գաղթօջախ** «գաղթավայր» բառերը (ԱՀԲԲ, 1, 216, ԺՀԼԲԲ, 1, 364) բառերը: ***Գաղթանոց***-ն արդի հայերենում գործածական չէ:

Խուրպէք: Արաբ. փոխառություն է (**qurbet**), գործածվել է միջին հայերենում «պանդխտություն, օտարություն, օտար աշխարհ» իմաստներով (ՄՀԲ, 1, 356):

Պանդխտավայր, պանդխտություն: Իրան. ***պանդուխտ*** արմատով բաղադրվել են ***պանդխտավայր***-ը «այն տեղը՝ երկիրը, որտեղ ապրում են պանդուխտները» (ՀԲԲ, 4, 47, ԺՀԼԲԲ, 4, 158, ԱՀԲԲ, 2, 1178) և **պանդխտություն** «երկիրը՝ տեղը, որտէղ մէկը պանդխտել է (ՀԲԲ, 4, 47) անվանումները: **Պանդխտություն** բառի ***բնակավայր***-ի իմաստափոփոխակն առաջացել է աշխարհաբարում՝ կցորդական զուգորդության հիման վրա (ՀԲԲ, 4, 47), սակայն արդի հայերենում նշված իմաստը չի պահպանվել (ԺՀԼԲԲ, 4, 158):

Սփյուռք: Շղթայի անվանումների գերբառույթ[3] ***սփյուռք*** բառի **սփիւռ** հիմքը Հր. Աճառյանը համարում է բաղադրյալ՝ կազմված ***ս*** սաստկականով և ***փռել*** (արմատը՝ **փիւռ*) բառի արմատով: Թիրեաքյանը այն համարում է իրան. փոխառություն՝ բխեցնելով **sipihr** «տիեզերք» բառից: Գ. Ջահուկյանն ընդունում է արմատի հ.-ե. ծագումը (*spher «ցրել»):

Գրաբարում գործածվել է ***սփիւռք*** և ***սփիռք*** հնչյունական տարբերակներով՝ «սփռումն. տարածութիւն. ամենայն վայր կամ կողմն. և Ազգ ցրուեալ» իմաստներով (ՆՀԲ, 2, 766): Ստ. Մալխասյանցը ***սփիւռք*** չի վկայում, սակայն ունի ***սփիռ, սփիւռ,*** որ բացատրում է «սփռված, տարածված, ծանծաղ», «տարածված կերպով, ցիրուցան, ամենուրեք», «սփռումն, տարածումն» իմաստներով և ավելացնում է, որ «ներկայումս գործ է ածվում ի սփիւռ, ի սփիւռս ձևերով, ամեն տեղ, ամենուրեք» իմաստով (ՀԲԲ, 4, 282): Արդի հայերենում բառը ենթարկվել է իմաստների փոխհաջորդման. կորցրել է նախնական նշանակությունը, ձեռք է բերել նոր հիմնական իմաստ, որն առաջացել է կցորդական զուգորդության հիման վրա:

[3] ***Գերբառույթը*** երկու կամ ավելի բառույթների չեզոքացման դիրքում հանդես եկող և նրանց միայն ընդհանուր հատկանիշներն ունեցող բառույթն է [1, 380; 2, 232]:

Խորհրդային շրջանում գործածվել է «Սովետական Միությունից դուրս գտնվող հայաբնակ վայրերի ամբողջությունը», «Սովետական Միությունից դուրս գտնվող (արտասահմանյան) հայություն», «Սովետական Հայաստանից դուրս գտնվող հայաբնակ վայրերի ամբողջությունը» իմաստներով (ԺՀԼԲԲ, 4, 35, ԱՀԲԲ, 2, 1348): Այժմ ***սփյուռք*** տերմինը գործածվում է Հայաստանի Հանրապետության սահմաններից դուրս գտնվող հայության, հայաբնակ վայրերի վերաբերմամբ:

Օտարաստան, օտարություն: Իրան. ծագմամբ ***օտար*** արմատից բաղադրվել են ***սփյուռք***արտահայտող **օտարաստան** «օտար երկիր, օտարներով բնակված տեղ» (ԺՀԼԲԲ, 4, 792) և **օտարություն** «օտար աշխարհ, պանդխտավայր» (ԺՀԼԲԲ, 4, 793) բառերը: ***Օտարաստան***-ը հազվադեպ կիրառություն ունի, իսկ ***օտարություն***-ը վերոնշյալ իմաստն ստացել է արդի հայերենում՝ կցորդական զուգորդության հիման վրա:

Այսպիսով՝ ***սփյուռք*** հասկացության անվանումների դիտարկմամբ պարզվեց՝

1. Բացառությամբ ***աքսոր, գաղութ, խուրպէթ*** բառերի՝ շղթայի մնացած անվանումներն ունեն բաղադրյալ կազմություն: ***Աքսորավայր, աքսորատեղի, գաղթաշենք, գաղթաշենք, գաղթաշխարհ, գաղթավայր, գաղթօջախ, պանդխտավայր*** բառերը բուն բարդություններ են, ***աքսորք, աքսորանք, գաղթանոց, գաղթարան, պանդխտություն, սփյուռք, օտարանոց, օտարաստան, օտարություն*** բառերը՝ ածանցումներ:

2. ***Աքսոր*** և ***գաղութ*** բառերն ունեն ասոր. ծագում, ***պանդուխտ***-ը իրան. փոխառություն է, իսկ ***խուրպէթ***-ը՝ արաբ.:

3. Բուն իմաստով ***բնակավայր*** են նշանակում ***աքսորավայր, աքսորատեղի, գաղթավայր, գաղթանոց, գաղթաշխարհ, գաղթաշենք, գաղթավայր, գաղթարան, գաղթօջախ, պանդխտավայր*** բառերը, իսկ ***սփյուռք, գաղութ, խուրպէթ, պանդխտություն, օտարություն, օտարաստան*** բառերը նշված իմաստն ստացել են կցորդական զուգորդության հիման վրա:

4. Խմբի բառերից հայոց լեզվի պատմության ընթացքում բառիմաստի ընդլայնում են ստացել ***գաղութ***-ը, ***սփյուռք***-ը ***և օտարություն***-ը, ***պանդխտություն***-ը ենթարկվել է բառիմաստի նեղացման, ***օտարաստան***-ը ենթարկվել է իմաստների փոխհաջորդման, իսկ ***գաղթանոց, գաղթաշենք, խուրպէթ*** բառերն ընդհանրապես գործածությունից դուրս են եկել:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Лингвистический энциклопедический словарь, Языкознание, Под. редакцией В. Н. Ярцевой, Советская энциклопедия, М., 1991, 683 с.
2. Աղայան Էդ. Բ., Արդի հայերենի բացատրական բառարան (**ԱՀԲԲ**), հհ. 1-2, Եր., 1976:
3. Աղայան Էդ., Առաքելյան Վ., Քոսյան Վ., Ջահուկյան Գ., Հայոց լեզու, I մաս, Ա պրակ, Եր., 1980, էջ 528:
4. Աճառյան Հր. Հ., Հայերեն արմատական բառարան (ՀԱԲ), հհ 1-4, Եր., 1971-1979:
5. Աճառյան Հր. Հ., Հայոց լեզվի պատմություն, մմ 1, 2, Եր., 1940, էջ 356, 609:
6. Աւետիքեան Գ., Սիւրմելեան Խ., Աւգերեան Մ., Նոր բառգիրք հայկազեան լեզուի (**ՆՀԲ**), հհ. 1-2, Եր., 1979, 1981:
7. Ժամանակակից հայոց լեզվի բացատրական բառարան (**ԺՀԼԲԲ**), հհ. 1-4, Եր., 1969, 1972, 1974, 1980:
8. Հովսեփյան Լ.Ս., Գրաբարի բառակազմական հիմքակազմությունը, Հայոց լեզվի պատմության հարցեր, մաս 2, ՀՍՍՀ ԳԱ հրատ., Եր., 1985, էջեր 5-56:
9. Հովսեփյան Լ.Ս., Գրաբարի բառակազմությունը, ՀՍՍՀ ԳԱ հրատ., Եր., 1987, 375 էջ:
10. Ղազարյան Ռ., Հ. Ավետիսյան, Միջին հայերենի բառարան (**ՄՀԲ**), հհ. 1-2, Եր., 1987, 1990:
11. Մալխասեանց Ստ, Հայերէն բացատրական բառարան (**ՀԲԲ**), հհ. 1-4, Եր., 1944-1945:
12. Պետրոսյան Հ՝, Գալստյան Ս., Ղարագյուլյան Թ., Լեզվաբանական բառարան, ՀՍՍՀ ԳԱ հրատ., Եր., 1975, 317 էջ:
13. Ջահուկյան Գ. Բ., Հայերեն ստուգաբանական բառարան (**ՀՍԲ**), Եր., 2010, «Ասողիկ» հրատ., 819 էջ:
14. Ջահուկյան Գ.Բ., Հայոց լեզվի պատմություն. նախագրային ժամանակաշրջան, Եր., 1987, 748 էջ:

НАИМЕНОВАНИЯ ПОНЯТИЯ *ДИАСПОРА* В АРМЯНСКОМ ЯЗЫКЕ

Ашутян Лусине
к. ф. н., Ванадзорский филиал НПУА

РЕЗЮМЕ

Ключевые слова: *диаспора, семантическое поле, составная основа, семантическое изменение, основы семантических изменений.*

В данной работе нами исследованы наименования понятия ***диаспора*** в армянском языке. Рассмотрены как слова, в основном смысле выражающие ***диаспора***, так и слова, получившие этот смысл в результате семантического разветвления. Проведен словообразовательный анализ этих слов, который выполнен посредством своеобразного совмещения словообразовательных теорий Эд. Агаяна и Г. Джаукяна, затем представлены их генеалогия и этимология, смысловые изменения, понесенные в ходе истории языка, виды семантических изменений на основании этих изменений и по результатам семантического развития.

THE CONCEPTS *DIASPORA* IN ARMENIAN

Ashughyan Lusine
Candidate of Philological Sciences, NPUA, Vanadzor Branch

SUMMARY

Key words: *diaspora, semantic field, compound bases, semantic change, principles of semantic changes.*

In this article we have studied the concepts “Diaspora” in Armenian. We have focused on both the words denoting “diaspora” in their first meaning and the words which have acquired this very meaning due to semantic changes. These very words are analyzed according to the unique association of Ed. Aghayan’s and G. Jahukyan’s word formation theories. We also dwelt upon their etymology, semantic transformations in the course of time, their semantic changes according to the principles of semantic changes and the result of semantic evolution.

ՈՐՈՇԻՉ-ՈՐՈՇՅԱԼ ԿԱՊԱԿՑՈՒԹՅԱՆ ԸՆԴՄԻՋԱՐԿՈՒՄԸ

Բաբոյան Արփինե
բ. գ. թ., Վանաձորի պետական համալսարան

Հանգուցային բառեր. *ընդմիջարկություն, որոշիչ, որոշյալ, լրացում, լրացյալ, գոյականական անդամ, քերականական կապակցություն*

Գոյականական անդամի լրացումները՝ որոշիչը, հատկացուցիչը և բացահայտիչը, իրենց լրացյալների հետ դրսևորում են շարահյուսական հարաբերություններ և երբեմն կարող են սերտանալ ու անքակտելիության տպավորություն թողնել: Սակայն այդ կառույցների բաղադրիչների ներքին կապերի սերտությունը չի խանգարում, որ լրացում-լրացյալ հանդիսացող բաղադրիչները միմյանցից հեռանան, ընդմիջարկվեն բառերով, կապակցություններով: Ընդմիջարկման պայմաններում կարծես խախտվում է նրանց քերականական սերտ կապը, բայց դա թվացական երևույթ է. ըստ էության այդ կապը մնում է անփոփոխ: Ուստի մեզ մնում է կապակցությունները ճիշտ որոշելու և նրանցում տեղի ունեցած շարադասական-կառուցվածքային փոփոխությունները տեսնելու, արժևորելու խնդիրը, որն էլ հնարավորություն կընձեռի իմանալու և գնահատելու գոյականական անդամի լրացումների քերականական, բառական և իմաստային հատկանիշները:

Եթե գոյականական անդամի լրացումները երեքն են, ապա նրանց լրացյալները բազմաթիվ են. նախադասության մեջ կարող են լինել ենթակա, ստորոգելի, խնդիր, պարագա, կապի խնդիր, կոչական. որոշչի լրացյալ կարող են լինել նաև հատկացուցիչը և բացահայտիչը: Սրանք, սակայն, ընդհանրանում են մի բանով. անկախ իրենց զբաղեցրած պաշտոնից՝ բոլորը խոսքամասային արտահայտությամբ գոյական են: Այս երեք կառույցներն էլ կարող են ընդմիջարկվել, սակայն խոսքի մեջ պարտադիր չէ, որ հավասար հաճախականությամբ կամ միատեսակ ընդմիջարկություններով ընդմիջարկվեն: Եվ իրոք, նշված շարահյուսական կառույցները տարբերվում են թե՛ ընդմիջարկվելու հաճախականությամբ և թե՛ ընդմիջարկությունների տեսակներով ու կառուցվածքով:

Ժամանակակից հայերենի գոյական գերադաս անդամով կառույցների ընդմիջարկությունները բնութագրելուց առաջ մեզ զբաղեցրել է մի կարևոր հարց, այն է՝ հայերենի նախորդ փուլերում, ասենք, գրաբարում, նույն կառույցների ընդմիջարկություններն արդյո՞ք նման են արդի հայերենի ընդմիջարկություններին, այլ կերպ ասած՝ արդյո՞ք արդի հայերենն այդ իմաստով ունեցել է իր նախատիպերը:

Այս հարցման պատասխանի համար օգտակար և ուղենիշ եղավ Էդ. Մկրտչյանի «Ընդմիջարկությունները որպես քերականական կապակցություններ տրոհող կառույցներ գրաբարում» հոդվածը [Տե՛ս 2, 146], որտեղ ներկայացվում են որոշիչ-որոշյալ, հատկացուցիչ-հատկացյալ, բացահայտիչ-բացահայտյալ արտա-

հայտություններում հանդիպող ընդմիջարկությունները: Ըստ հեղինակի հիմնավորումների՝ *որոշիչ-որոշյալ* կապակցություններում առավել հաճախական են նախադաս որոշչային կառույցները, իսկ ընդմիջարկություններում զգալի թիվ են կազմում բայով արտահայտվածները[1]: *Հատկացուցիչ-հատկացյալ* կապակցություններում նույնպես ընդմիջարկություններն առավելապես հանդիպում են հատկացուցչի նախադաս կիրառության դեպքում [2, 146-147]: *Բացահայտիչ-բացահայտյալ* արտահայտությունների՝ բուն բացահայտչով կառույցներում ընդմիջարկություններ են ձևավորվում հենց այդ բացահայտչի հետադաս և նրա բացահայտյալի նախադաս լրացումների, այլ բառերի ու կապակցությունների միջոցով [2, 147]: Մասնական և մասնավորող պարագայական բացահայտիչները և նրանց բացահայտյալները նույնպես կարող են ընդմիջարկվել [2,147]:

Հիշյալ հոդվածում գոյականական անդամի լրացում-լրացյալներին վերաբերող բնութագրումներն ու բնագրային վկայությունները՝ կապված ընդմիջարկությունների գործածության հետ, մեզ համար կարևոր և հիմնավոր ուղեցույց դարձան՝ ժամանակակից հայերենի համապատասխան կառույցներում ցույց տալու և բնութագրելու ընդմիջարկությունների կիրառությունը: Գրաբարում և արդի հայերենում քննվող նյութի հարցում համանման գործառություններ ենք նկատում: Ուշագրավ է, որ գրաբարում նախադաս և հետադաս որոշիչներից ու հատկացուցիչներից նախադասների կապակցություններն ավելի հաճախ են ընդմիջարկություններ ունենում: Քանի որ արդի արևելահայերենում որոշչի և հատկացուցչի հետադաս գործածությունը նվազ հաճախական է, քան գրաբարում, ուստի ներկայումս հիշյալ լրացումներով գոյականական բառակապակցություններում ընդմիջարկությունների դրսևորման հնարավորությունն ավելի մեծ է դրանց նախադաս կիրառություններում:

Որոշիչ-որոշյալ կապակցության ընդմիջարկումը - Քերականական կապակցությունները լեզվի զարգացման տարբեր փուլերում օրինաչափ փոփոխություններ են կրում: Գոյականական անդամի լրացումներից որոշիչը և հատկացուցիչը, որ նախորդ փուլերում նախադաս և հետադաս կիրառություններ ունեին և համաձայնության յուրովի դրսևորումներ, նոր շրջանում աչքի են ընկնում նախադաս կիրառությամբ և լրացյալների հետ անհամաձայնությամբ, թեև սակավ դեպքերում (բանաստեղծական խոսք, մամուլ և այլն) կարող են նաև հետադասվել:

Որոշիչ-որոշյալի ընդմիջարկումը բայով, որ հին շրջանում բավական տարածում ուներ, նոր շրջանում գործածական չէ. օրինակ՝ «*բոց ունէր մօրուս*» (Խորենացի). նշանակում է *բոց մորուք ուներ.* այսօր չենք կարող ասել «*բոց ուներ մորուք*», իսկ սա նշանակում է, որ գրաբարի համեմատությամբ արդի հայերենի՝ որոշիչ-որոշյալ կաղապարային կապակցությունն ընդմիջարկման նվազ հավա-

[1] Հոդվածում ընդգծված են լրացում-լրացյալները, որից հասկանալի է, թե ընդմիջարկություններն ինչպիսի կազմ ու արտահայտություն ունեն. տե՛ս նույն տեղում:

նականություն ունի նույնիսկ որոշչի միայն նախադաս գործածության դեպքում:

Որոշիչը և որոշյալը կարող են ընդմիջարկվել բառերով, բառակապակցություններով, տարբեր կապակցություններով, չկապակցված բաղադրիչներով: Օրինակներ՝

1. «Մի *ջարդ* էր, որ *սրտներիդ ուզած*» (ԴԴՎ, 133): Այստեղ երկրորդական նախադասությունը թերի է, ստորոգում չունի, բայց հասկանալի է, որ *սրտներիդ ուզած* (= ձեր սրտերի ուզած) դերբայական դարձվածը *ջարդ* ստորոգելիի որոշիչն է, իսկ *ջարդ* գոյականի բուն որոշիչը *ուզած* դերբայն է: Ուրեմն *ուզած* որոշիչը *ջարդ* որոշյալից ընդմիջարկված է երեք միավորով՝ *էր* (հանգույց), *որ* (հարաբերական դերանուն, ձևական ենթական), *սրտներիդ* (գոյ., սեռական հոլով, կողմնակի ենթակա). ձևական և կողմնակի ենթակաները շարահյուսորեն կապ ունեն որոշչի հետ, հանգույցը դրանց հետ կապ չունի, այսինքն՝ ընդմիջարկության չեզոք միավոր կամ բաղադրիչ է: Բաղադրյալ չեզոք ընդմիջարկություն է:

2. «Առջևից *գնացող* դրոշակակիր *ձիավորը* առեց գոտիից քարշ ընկած շեփորը և մի քանի անգամ հնչեցրեց» (Ր, 286): Այստեղ ընդմիջարկությունն արտահայտված է մեկ բառով՝ *դրոշակակիր* որոշչով, թեև որոշիչն ու որոշյալը արտահայտությամբ, կառուցվածքով նման են նախորդ նախադասության համանուն անդամներին՝ *գնացող* (կամ՝ *առջևից գնացող*) *ձիավորը*: Քերականական զրոյական կապով ընդմիջարկություն է:

Հետադաս որոշիչները, որոնք արտահայտվում են բառակապակցությամբ, բառերի ներքին հարաբերությունների հիմունքով կարող են մասնակիորեն ընդմիջարկվել որոշյալներից: Բացի հետադաս բառական որոշիչներից (օրինակ՝ «Այդ տարբեր *ձայները՝ գվարթ, կենսաթրթիռ*, արձագանքում էին հանդիպակաց ձորում»), որոնք չեն ընդմիջարկվում որոշյալներից, բառակապակցություններով հետադաս որոշիչներ են ձևավորվում հատկապես գոյականի գործիական հոլովով և հարակատար ու ենթակայական դերբայներով: Այդպիսի բառակապակցությունների գործիական հոլովաձևը և դերբայը անմիջապես կապվում են որոշյալներին, իսկ դրանց լրացնող մյուս անդամները կամ դրանց մի մասը դառնում են ընդմիջարկություններ: Այսպես՝

3. «Պատանու հայացքի առաջ սփռվում է հույսերի ու հույզերի *քաղաքը*՝ ասֆալտապատ *փողոցներով*, գործարանի թանձր *ծխով*» (ՅուԴ, 14): Այդպես էլ հետևյալ նախադասությունները՝«Նա միջին տարիքի մի *այր* էր՝ տակավին *թուխ մազերով*» (ն. տ): «Գյուղի կենտրոնում էր նրա *տունը*՝ քարե *պարսպով*, հսկա *դարպասով*» (ն. տ.): Մեր լեռները, դաշտերը, ձորերը վերածվում էին մի աննկարագրելի առասպելահաս *աշխարհի*՝ հրեղեն *ձիերի* սրընթաց *վազքով*, մարմարակերտ *դղյակներով, հուրի-փերիներով*, անվեհեր *կտրիճներով*» (ն.տ., 14-15): Բառակապակցությունները կազմված են գործիական հոլովով: Կամ՝ «Ճերմակ *հովազին*՝ խիստ հազվագյուտ և չափազանց *շքեղ մորթով*, քչերն են տեսել» (ՌԱԹ, 302): Իրականում հետադաս որոշչի կազմի մեջ է մտնում տվյալ գերադաս որոշի-

չը՝ իր ողջ լրացական կազմով՝ ստորադաս ու ենթաստորադաս (եթե այդպիսիք կան) անդամներով: Ընդմիջարկությունների բացահայտման մեր սկզբունքը հետևյալն է՝ որոշել որոշյալի հետ անմիջական հարաբերություն ապահովող անդամը՝ բուն որոշիչը՝ նրանց միջև եղած միավորները համարելով ընդմիջարկություն: Սակայն այս առանձնացումը մեխանիկական բնույթ չի կրում. տվյալ դեպքում, բացի ձևական-շարահյուսական կապից, ելնում ենք նաև իմաստային-տրամաբանական աղերսներից:

Իսկ հիմա բերենք հարակատարով և ենթակայականով որոշչի օրինակներ՝ «Նրա առջև կանգնած էր *Մասիսը*՝ սպիտակափայլ *գագաթը* համարձակ *վեր ուղղած*» (ն. տ., 15): «Դա մի գեղեցիկ *դղյակ* էր՝ իտալական *ռենեսանսի ոճով կառուցված* և մի քանի համեստ *տնակներով շրջապատված*» (ն. տ.): Կառույցները հարակատար դերբայով դարձվածներ են և, ինչ խոսք, ըստ էության ամբողջությամբ են որոշիչ. պարզապես որոշիչ-որոշյալ կապակցության միջակայքից հանում ենք միայն այն անդամները, առանց որոնց այդ կապակցությունը չի խաթարվում, և հենց դրանից ելնելով էլ պայմանականորեն համարում ենք ընդմիջարկություններ: Եվս մի օրինակ, որտեղ այս անգամ դերբայական դարձվածով որոշչի գերադաս անդամը ենթակայական դերբայն է՝ «Այդ մարդկանց մեջ մի *կին* կար՝ չափազանց *բարձր ձայնով խոսող*» (ն. տ.): Այստեղ էլ գերադաս անդամ է ենթակայական դերբայ-որոշիչը (որոշյալը՝ կին):

Այսպիսով՝ գեղարվեստական գրականությունից, մամուլից, գիտական գրականությունից քաղված լեզվական փաստերից երևում է, որ որոշիչ-որոշյալի գործառություններում ընդմիջարկությունների տարբեր տեսակներ են լինում, որոնք հետաքրքրություն են ներկայացնում արտահայտությամբ և կազմությամբ, որոնց ճանաչումը և արժևորումը մեզ օգնում են հստակ կողմնորոշում ունենալ տվյալ քերականական կապակցության բնութագրման հարցում:

ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ԱՂԲՅՈՒՐՆԵՐԻ ՑԱՆԿ

1. ԴԴՎ - Դերենիկ Դեմիրճյան, Վարդանանք, Երևան, 1951:
2. *Մկրտչյան Էդ.,* Ընդմիջարկությունները որպես քերականական կապակցությունները տրոհող կառույցներ գրաբարում // ՊԲՀ, Երևան, ՀՀ ԳԱԱ հրատարակչություն, 2007, 3(176), էջ 141-154, Առանձնատիպ, 14 էջ:
3. ՅուԴ - Յուրի Դավթյան, Հավելված «Հայերենի կետադրության ինքնուսույց» ձեռնարկ,Երևան, 2010:
4. Ր - Րաֆֆի, Սամվել, Եր., 1984:

ДИСТАНТИВЫ В СОЧЕТАНИИ "ОПРЕДЕЛЕНИЕ – ОПРЕДЕЛЯЕМОЕ СЛОВО"

Бабоян Арпине
к. ф. н., Ванадзорский государственный университет

РЕЗЮМЕ

Ключевые слова: *дистантив, определение, определяемое слово, дополнение, квалификатор, номинативный член, грамматическая связь.*

Дополнения номинативного члена по отношению к своим квалификаторам имеют свободный синтаксический порядок, естественно, могут подвергаться синтаксическим трансформациям и проявлять дистантивацию.

Дистантивы в сочетании "определение – определяемое слово" на более раннем этапе развития языка имели препозитивное и постпозитивное применение и специфичные формы согласования. В новое время дистантивы выделяются препозитивным применением и несогласованием с квалификаторами, хотя в некоторых случаях (поэтическое слово, периодика и т. д.) могут употребляться и в постпозиции. Определение и определяемое слово могут дистанцироваться словами, словосочетаниями, разными другими сочетаниями, несвязанными компонентами.

THE DETACHMENT OF ATTRIBUTE-ANTECEDENT COMBINATIONS

Baboyan Arpine
Candidate of Philological Sciences, Vanadzor State University

SUMMARY

Key words: *detachment, attribute, antecedent, modifier, modified, noun, grammatical combination.*

Noun complements have a free word-order in relation to the words they modify; hence, they can undergo word-order changes and display detachment. In the earlier stages of language development, the detachment of attribute-antecedent combinations had pre- and post-positional uses as well as unique manifestations of agreement. In the later stages of language development, the detachment primarily occupies a pre-position and has no agreement with the word it modifies. In rare cases, though, it may have a post-positional use (poetry, press, etc). The attribute and its antecedent can be detached by words, word-combinations, different combinations and unconnected constituent parts.

ԿԵՐՊԱՅԻՆ ԳՈՐԾԱՌՈՒՅԹՆԵՐԻ ԻՐԱՑՈՒՄԸ ՊԱՏՄԱԿԱՆ ՆԵՐԿԱՅՈՒՄ

Դոխոլյան Գոհար
բ. գ. թ., Վանաձորի պետական համալսարան

Առանցքային բառեր. *կատարյալ կերպային գործառույթներ, անկատար կերպային գործառույթներ, կերպիմաստ, պատմական ներկա:*

Կերպի և այլ կարգերի միջև գոյություն ունի շատ սերտ գործառութային կապ, ինչը ներկայումս համապատասխան ուսումնասիրությունների քննարկման առարկա է հանդիսանում:

Ֆ. Քիֆերը ոչ կերպային լեզուներում կերպը նկարագրել է հետևյալ կերպ. այն ոչ թե կախված է բայի, այլ նախադասության հատկություններից: Ըստ լեզվաբանի նախադասության կերպի համար հետևյալ գործոններն են կարևոր. ա) ժամանակային հարաբերությունը, բ) տեղայնությունը, գ) բայի արժութայնությունը, դ) գոյականական խմբի կառույցը (որոշյալ, անորոշ հոդ, զրո հոդ) (Kiefer F. 1983, 149-150):

Հիմք ընդունելով նախադասության կերպային բնութագիրը՝ կերպային հակադրությունները ներկայացվում են ըստ կերպային գործառույթների: Անկատար կերպի գործառույթներն են. ընդհանրացնող-փաստային (verallgemeinerndfaktische Funktion), գործընթացային (prozessuelle Funktion), վիճակային (stative Funktion) և կրկնային (iterative Funktion): Կատարյալ կերպի գործառույթներն են. աորիստիկ (դրվագային, սկսողական և ավարտային ենթատեսակներով) (aoristische Funktion), արդյունքային կամ ամփոփիչ (perfektische Funktion) և ամփոփիչ-կրկնային (Zusammengefasste Iterativität) (տե՛ս Szoboszlai I., 2006, 4-11):

Ելնելով այս սկզբունքից՝ մեր ուսումնասիրության մեջ որպես լեզվանյութ ընտրվել են գերմանախոս հեղինակ Ստեֆան Ցվայգի պատմական ներկայով գրված ստեղծագործությունը և դրա թարգմանությունները երեք լեզուներով՝ հայերեն, ռուսերեն և անգլերեն: Կարծում ենք, որ այդ լեզուների հետ զուգադրման արդյունքում առավել տեսանելի կլինեն կերպային իրացման հնարավորությունները գերմաներենում, ինչու չէ, նաև վերոնշյալ լեզուներում:

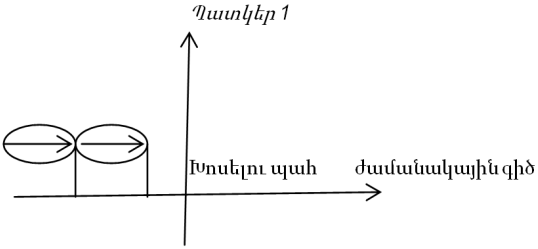
Կերպային առանձնահատկություններն ու կերպային իրացման բազում հնարավորությունները երևում են պատմական ներկայով գրված տեքստերում: Մինչ ներկա ժամանակը քերականական տեսանկյունից տեղայնացնում է ներկայում կատարվող գործողությունը, պատմական ներկան գործածվում է այն դեպքում, երբ անցյալի գործողությունը տեղափոխվում է ներկայի դաշտ՝ ընթերցողին/ընկալողին դարձնելով իրողությունների ականատես կամ մասնակից: Այլ կերպ, այստեղ առավելապես բայերի իմաստային առանձնահատկություններից է կախված գործողության կատարման ձևը կամ կերպը:

Պատմական ներկայով արտահայտված ասույթները կարող են հանդես գալ կերպային ամենատարբեր իմաստներով և կատարել տարբեր գործառույթներ:

Աորիստիկ (դրվագային) գործառույթ

Այս գործառույթով իրացվում են արդեն կատարված, դրվագային, իրար

հետևող գործողություններ: Այն կարելի է ներկայացնել հետևյալ գծապատկերով.



(1) Im August 1452 *ruft* Mahomet alle seine Agas und Paschas zusammen und *erklärt* ihnen offen seine Absicht, Bysanz anzugreifen und einzunehmen (Zweig S., 1986, 42).

(1') 1452 թվականի օգոստոսին Մահմուդը *հավաքում է* իր բոլոր փաշաներին ու աղաներին և բացահայտ *հայտարարում* Բյուզանդիոնի վրա գրոհելու և զավթելու իր մտադրությունը (Ցվայգ U. , 1986, 11):

(1") В августе 1452 года Мухаммед *собирает* всех своих пашей и ага, открыто *заявляет* им о своем намерении атаковать Византий и захватить его (Цвейг С., 1963, 3).

(1"') In August 1452 Mahomet *calls* together all his agas and pashas, and openly *tells* them of his intention to attack and take Byzantium (Zweig S., 3-4).

Այս նախադասությունները կարող էին դրվել նաև անցյալ ժամանակաձևով, սակայն պատմական ներկայի գործածությունը չի խախտում ասույթի իմաստը: Օգտագործելով դրանք պատմական ներկայով՝ հեղինակն առավել ազդեցիկ է դարձնում իր ասելիքը և ընթերցողին դարձնում անցյալի իրադարձությունների ականատես:

Դիտարկենք ևս մեկ օրինակ.

(2) Hundertfünfzig, allerdings kleinere Schiffe, *zählt* die türkische Flotte, und sofort *knattern* Tausende Ruder ins Meer. Mit Enterhaken, Brandwerfern und Steinschleudern bewehrt, *arbeiten sich* diese hundertfünfzig Karavellen an die vier Galeonen heran, aber scharf getrieben vom Wind, *überholen* und *überfahren* die vier mächtigen Schiffe die mit Geschossen und Geschrei belfernden Boote der Türken. (Zweig S., նույն տեղում, 47).

(2') Թուրքական տորմիղը *բաղկացած է* հայուր հիսուն փոքր նավերից, և անմիջապես *լսվում է* մի քանի հազար թիակների ճողփյունը: Աբորդաժային կեռեր, կրականետեր և պարսատիկներ ունեցող հարյուր հիսուն նավերը դժվարությամբ *մոտենում են* չորս գալիոններին, բայց ուժեղ հողմից մղվելով, այդ հզոր նավերն *առաջ են ընկնում* և իրենց *տակովն անում* թուրքական նավերը (Ցվայգ U., նույն տեղում, 16):

(2") Турецкий флот *состоит* из ста пятидесяти хотя и меньших судов, и тотчас с моря *доносится* плеск нескольких тысяч весел. С помощью абордажных крюков, огнеметов и пращей сто пятьдесят каравелл с трудом *подходят* к четырем галионам, но подталкиваемые сильным ветром, четыре мощных корабля *обгоняют*

и давят суда турок, с которых доносится гомон, крики и стрельба (Цвейг С., նույն տեղում, 5).

(2”’) The Turkish fleet *numbers* 150 ships, although they are smaller vessels, and at once thousands of oars *dip* splashing into the sea. With grappling hooks, flamethrowers and sling-stones those 150 caravels *work* their way towards the four galleons, but the four mighty ships, driven on fast by the wind, *overtake* and *pass* the Turkish boats spitting out missiles and shouting at the enemy (Zweig S., նույն տեղում, 7).

Վերոնշյալ օրինակում նկատելի է երկու՝ իրար հակադիր կերպային իմաստների գործածություն. մի դեպքում zählt (բաղկացած է՝ ավելի ճիշտ՝ հաշվվում է/ состоит / numbers*)* (վիճակային գործառույթ), knattern (լսվում է ճողփյունը/ доносится плеск / dip splashing into the sea*), arbeiten sich (այստեղ՝ մոտենում են/* подходят /work their way*)* (շարունակական գործառույթ) բայերն արտահատում են անկատար կերպիմաստ, մինչդեռ *überholen (առաջ են ընկնում/* обгоняют / overtake*), überfahren (այստեղ՝ տակովն անում/* давят / pass*)* բայերը, գործելակերպով պայմանավորված, արտահայտում են կատարյալ կերպիմաստ, դրվագայնություն: Ինչպես տեսնում ենք, կերպային իմաստը պատմական ներկայում կախված է առավելապես բայիմաստից. օրինակ՝ *zählt / հաշվվում է /* состоит / numbers բայն արտահայտում է վիճակային իմաստ: Դրվագային գործառույթը պայմանավորված է մի շարք գործելակերպային բայերով. գերմաներենում՝ **über**holen, **über**fahren, ռուսերենում՝ **об**гоняют, անգլերենում՝ **over**take կամ այլ դրվագային իմաստ արտահայտող բայերով և ակնթարթային գործողություն արտահայտող բայերով (հայերենում՝ առաջ են ընկնում, տակովն անում, անգլերենում՝ pass):

(3) Da *geschieht* mit einemmal etwas Entsetzliches. Der Wind *setzt* plötzlich *aus* (Zweig S., նույն տեղում, 47).

(3’) Եվ հանկարծ կատարվում է մի ահավոր բան: Քամին անսպասելիորեն դադարում է (Ցվայգ U., նույն տեղում, 16):

(3”) И вдруг *совершается* нечто ужасное. Ветер *падает*. (Цвейг С., նույն տեղում, 5).

(3”’) Then, a terrible thing *happens.* The wind suddenly *drops*, … (Zweig S., նույն տեղում, 7)

Կատարյալ, ակնթարթային գործողության իմաստը պայմանավորված է ինչպես geschehen, aussetzten (կատարվում է, դադարում է/ совершается, падает / happens, drops) բայերի, այնպես էլ plötzlich և mit einemmal (հանկարծ, անսպասելիորեն/ вдруг, неожиданно / all of a sudden, suddenly) ժամանակի մակբայների գործածությամբ:

Սկսողական գործառույթ

Այս գործառույթի համար կարևորվում է գործողության կատարման փուլի սկիզբը (---óoooo---).

(4) Mit einmal *beginnt* ein leises Brausen, mit einmal *erhebt sich* ein Wind (Zweig S., նույն տեղում, 49).

(4’) Հանկարծ ծովը *հուզվում է* թեթևակի, քամի *է բարձրանում* (Ցվայգ U., նույն տեղում, 18):

(4”) Вдруг в море *начинается* легкое волнение, вдруг *поднимается* ветер (Цвейг С., նույն տեղում, 6).

(4”’) Suddenly a slight sound *is heard*, suddenly the wind *is rising* (Zweig S., նույն տեղում, 8).

Սկսողական կերպը հատկապես առավել նկատելի է գերմաներեն և ռուսերեն տարբերակներում beginnen, начинается բայերի գործածության շնորհիվ: Անգլերեն թարգմանության մեջ գործողությունն արտահայտված է ներկա շարունակական ժամանակաձևով, որը սակայն արտահայտում է ոչ թե գործողության ընթացք, այլ՝ սկիզբ, հետևաբար, այստեղ կատարյալ կերպն արտահայտված է շարունակականի ձևով, ինչը հատկանշական չէ այդ ժամանակաձևի կատարած գործառույթներին:

Ավարտային գործառույթ

Այս գործառույթի համար կարևորվում է գործողության կատարման փուլի ավարտը (--ooooó---).

Ավարտային գործառույթ պատմական ներկան ստանում է վաղակատարի ձևերի համակցությամբ, ինչպես՝

(5) Der Tag ist niedergestiegen, die Sonne *senkt sich* am Horizont. Eine Stunde noch, und wehrlos müssen die Schiffe, selbst wenn sie bis dahin nicht von den Türken geentert sind, durch die Strömung an das von den Türken besetzte Ufer hinter Galata getrieben werden. *Verloren, verloren, verloren*! (Zweig S., նույն տեղում, 49)

(5’) Օրը թեքվում է, արևը մայր է մտնում: Եվս մի ժամ, և նավերին, եթե նույնիսկ մինչ այդ թուրքերը նրանց աբորդաժի չվերցնեն, հոսանքը կքշի դեպի հանդիպակաց ափը, որ գրավել է թշնամին: Նրանք կործանվա՛ծ են, կործանվա՛ծ, կործանվա՛ծ (Ցվայգ Ս., նույն տեղում, 17):

5”) День *меркнет*, солнце *садится* за горизонт. Еще час, и суда, если даже их до тех пор не возьмут турки на абордаж, будут отнесены течением к занятому неприятелем берегу за Галатой. Они *погибли, погибли, погибли*! (Цвейг С., նույն տեղում, 6).

(5”’) The day *is* nearly *over*, the sun *is sinking* to the horizon. Another hour, and the ships, even if the Turks have not captured them with grappling hooks by then, will be carried defenceless by the current to the bank beyond Galata, which is in Turkish hands. They *are lost, lost, lost* (Zweig S., նույն տեղում, 8).

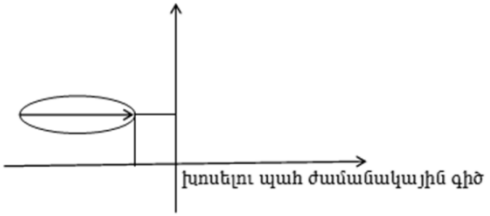
Այս նախադասություններում ներկա ժամանակով արտահայտված բայերը (*senkt sich/ թեքվում է, արևը մայր է մտնում/ меркнет, садится / is over*, *is sinking*) կատարյալ գործառույթով են հանդես գալիս, իսկ վերջին նախադասության մեջ գործածված հարակատար դերբայը (գերմաներենում, հայերենում և անգլերենում՝ Verloren, verloren, verloren!/ Նրանք կործանվա՛ծ են, կործանվա՛ծ, կործանվա՛ծ/ They are lost, lost, lost.) և անցյալով դրված կատարյալ կերպի բայը (ռուսերենում՝ Они *погибли, погибли, погибли*!), թեև կատարյալ կերպով են արտահայտված, սակայն գործառույթն անկատար է, որովհետև խոսքը կատարվելիք գործողության մասին է:

Արդյունքային գործառույթ

Այս գործառույթն արտահայտում է առանձին միակատար գործողություն,

որը հասցված է իր ներքին սահմանին և խոսելու պահին երևում է դրա արդյունքը: Այն կարելի է ներկայացնել հետևյալ գծապատկերով.

Պատկեր 2



Պատմական ներկայի միջոցով հնարավոր է նաև արտահայտել արդյունքայնության իմաստ, որը նույնպես կատարյալ կերպի գործառույթներից է: Իհարկե, հետևյալ օրինակում այդ իմաստը պայմանավորված է նաև werden/ դառնալ/ становиться / become բայով, ինչպես.

(6) …jetzt erst, da Mahomet Sultan *geworden ist, siegt* die Not über die orthodoxe Hartnäckigkeit … (Zweig S., նույն տեղում, 39)

(6՚) Եվ հիմա միայն, երբ Մահմուդը սուլթան *դարձավ*, կարիքը *գերակշռեց* ուղղափառ հոգևորականության համառությանը… (Ցվայգ Ս., նույն տեղում, 9)

(6՚՚) … и только теперь, когда Мухаммед *становится* султаном, нужда *пересиливает* упорство православного духовенства… (Цвейг С., նույն տեղում, 1).

(6՚՚՚) …and only now that Mahomet *has become* Sultan *does* necessity *triumph* over the obstinacy of the Orthodox Church (Zweig S., նույն տեղում, 2).

Վերը բերված օրինակներում հայերեն տարբերակում թարգմանիչն արդյունքայնության իմաստն արտահայտել է անցյալ ժամանակաձևով (կարիքը գերակշռեց), մինչդեռ գերմաներենում այն արտահայտված է ներկայով (siegt die Not): Կարծում ենք, որ եթե հայերենում նույնպես բայերը դրված լինեին ներկայով, ապա կերպիմաստը չէր փոխվի, ինչպես՝

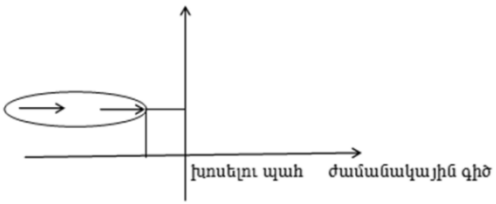
հմմտ. Եվ հիմա միայն, երբ Մահմուդը սուլթան *է դառնում*, կարիքը *գերակշռում է* ուղղափառ հոգևորականության համառությանը…

Գերմաներեն և անգլերեն թարգմանությունները թե՛ իմաստային, թե՛ կառուցվածքային առումով առավելապես համընկնում են:

Ամփոփող կրկնային գործառույթ

Այս գործառույթն արտահայտում է բազմիցս կատարված գործողություն, որը համարվում է ավարտված.

Պատկեր 3

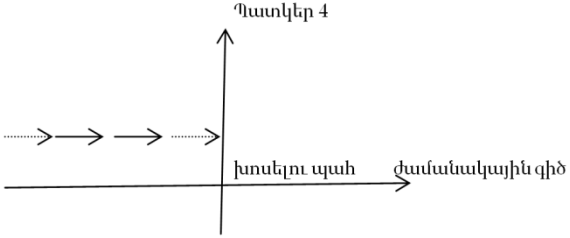


Կարծում ենք, որ այս գործառույթով պատմական ներկան չի արտահայտվում: Համենայն դեպս, մեզ չի հաջողվել գտնել այդպիսի օրինակ:

Անկատար կերպի գործառույթներ

Կրկնային գործառույթ

Այս գործառույթը կարող է արտահայտվել բազմակատար, կրկնվող գործողություն արտահայտող բայերի օգնությամբ: Այդ իմաստը կարող է արտահայտված լինել նաև ժամանակի մակբայների օգնությամբ: Գործողությունը ներկայացված է հետևյալ գծապատկերով.



Կրկնային գործառույթով պատմական ներկան գործածվում է հատուկ ժամանակի մակբայների շնորհիվ: Օրինակ՝

(7) Zunächst *kann* jede nur sechs oder sieben Schüsse täglich *abgeben*, aber von Tag zu Tag *bringt* der Sultan neue zur Aufstellung, und in Staub- und Schuttwolken *tut sich* bei jedem Anprall dann immer neue Bresche in dem niederprasselnden Steinwerk *auf* (Zweig S., նույն տեղում, 46).

(7’) Հրանոթներից յուրաքանչյուրն առայժմ *կարող է* ամեն օր արձակել ոչ ավելի, քան վեց-յոթ կրակոց: Օր-օրի սուլթանը *տեղադրում է* նորանոր հրանոթներ, և ամեն մի կրակոցի հետ փոշու ամպեր *են բարձրանում*, ու նորանոր ճեղքեր *են բացվում* քարակոփ պարսպի մեջ (Ցվայգ U., նույն տեղում, 15):

(7”) Каждое из орудий *может* пока производить ежедневно не больше шести-семи выстрелов, но изо дня в день султан *устанавливает* все новые пушки, и с каждым ударом среди облаков пыли и щебня в осыпающейся каменной кладке *открываются* все новые бреши. (Цвейг С., նույն տեղում, 4)

(7”’) At first each *can* fire only six or seven shots a day, but every day the Sultan *brings up* more of them, and with each hit another breach, accompanied by clouds of dust and rubble, *is made* in the stonework (Zweig S., նույն տեղում, 6).

Այս նախադասության մեջ ավանդաբար կատարվող գործողության իմաստը փոխանցվում է täglich, von Tag zu Tag ժամանակի մակբայների գործածության միջոցով:

Հետևյալ նախադասության մեջ բազմակատարության իմաստն արտահայտվում է Boten բառի կրկնությամբ, այլապես բայը նախադասության մեջ կկատարեր առիթիկ (դրվագային) գործառույթ.

(8) Trotz allen Friedensreden Mahomets in begreiflicher Angst, *sendet* er Boten auf Boten nach Italien hinüber, Boten an den Papst, Boten nach Venedig, nach Genua, sie mögen Galeeren schicken und Soldaten (Zweig S., նույն տեղում, 39).

(8’) Չանսալով Մահմուդի բոլոր խաղասիրական ճառերին, նա *պաշարվում է*

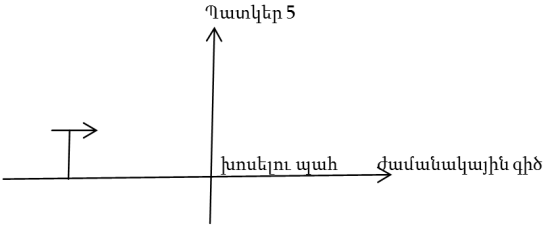
միանգամայն հասկանալի երկյուղով և սուրհանդակ սուրհանդակի ետևից *առաքում է* Իտալիա, սուրհանդակներ՝ Վենետիկ, սուրհանդակներ՝ Ջենովա, խնդրելով թիանավեր և զինվորներ (Ցվայգ U., նույն տեղում, 8):

(8") Невзирая на все миролюбивые речи Мухаммеда, он охвачен вполне понятным страхом и *шлет* гонцов за гонцами в Италию, гонцов в Геную, прося о присылке галер и солдат (Цвейг С., նույն տեղում, 2).

(8"') Understandably afraid, for all Mahomet's talk of peace, he *sends* messenger after messenger to Italy: messengers to the Pope, messengers to Venice, to Genoa, asking for galleys and soldiers to come to his aid (Zweig S., նույն տեղում, 2).

Գործընթացային գործառույթ

Այս գործառույթով ներկայացվում է անցյալում կատարվող մի գործողություն, որը չի ձգտում իր ներքին սահմանին: Այն կարելի է ներկայացնել հետևյալ գծապատկերով.



(9) Aber Rom *zögert* und Venedig auch. Denn zwischen dem Glauben des Ostens und dem Glauben des Westens *gähnt* noch immer die alte theologische Kluft (Zweig S., նույն տեղում, 39).

(9') Բայց Հռոմը *տատանվում է*, Վենետիկը նույնպես՝ քանի որ Արևմուտքի կրոնի և Արևելքի կրոնի միջև դեռ էլի *բաց է մնում* դավանաբանական նախկին անդունդը (Ցվայգ U., նույն տեղում, 9):

(9") Но Рим *колеблется* и Венеция тоже. Ибо между религией Запада и религией Востока все еще *зияет* прежняя теологическая пропасть (Цвейг С., նույն տեղում, 2).

(9"') But Rome *hesitates*, and so does Venice. The old theological rift still *yawns* between the faith of the east and the faith of the west (Zweig S., նույն տեղում, 2).

(10) Verzweifelt *rudern* die Tapfern auf ihre Nußschale von Insel zu Insel (Zweig S., նույն տեղում, 54).

(10') Հերոսները, իրենց ընկույզի կճեպի մեջ, հուսահատաբար *թիավարում են*, մի կղզուց մյուսը հասնում (Ցվայգ U., նույն տեղում, 22):

(10") В отчаянии *гребут* герои в своей ореховой скорлупе от острова к острову (Цвейг С., նույն տեղում, 8).

(10"') The brave crew desperately *row* their nutshell of a boat from island to island (Zweig S., նույն տեղում, 11).

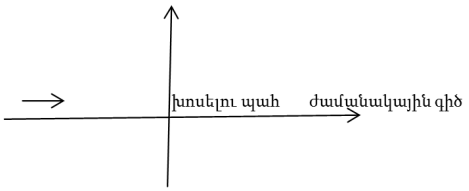
Թեև անգլերենում գործընթացային կամ շարունակական կերպը ձևաբանորեն արտահայտված է to be + V + ing կառույցով, սակայն այս օրինակներում այդ կերպիմաստն արտահայտված է անորոշ ներկա ժամանակաձևով: Առաջին բայի

դեպքում դա, իհարկե, պայմանավորված է բայիմաստով. to hesitate (տատանվել, վարանել) բայը, ինչպես այլ մտավոր գործողություն արտահայտող բայերը (to understand/հասկանալ, to agree/ համաձայնել, to believe/ հավատալ), անգլերենում ընդհանրապես չեն ստանում շարունակական ձև, սակայն to yawn/ հորանջել բայը, որը կարող է գործածվել շարունակական ձևով, նույնպես գործածված է անորոշ ձևով: Ինչպես տեսնում ենք, շարունակական գործառույթն անգլերենում հաճախ արտահայտվում է ոչ շարունակական ժամանակձևով:

Ընդհանրացնող-փաստային գործառույթ

Այս գործառույթով իրացվելիս կարևորվում է այն փաստը, որ որևէ գործողություն ընթացքի մեջ է եղել, սակայն խոսողին չի հետաքրքրում գործողության ավարտը, այլ միայն գործողության լինելը: Այն կարելի է ներկայացնել հետևյալ գծապատկերով.

Պատկեր 6



Տվյալ գործառույթով հիմնականում հանդես են գալիս ընդհանրացնող-փաստային իմաստ արտահայտող բայերը: Համատեքստային տարրը և ժամանակի մակբայների գործածությունն անշուշտ նույնպես կարևոր է:

(11) Bysanz *liegt* vor ihm wie eine goldene Frucht, aber er kann sie nicht greifen: das Haupthindernis für diesen Griff und Angriff *bildet* die tiefeingeschnittene Seezunge, das Goldene Horn, diese blinddarmförmige Bucht, welche die eine Flanke von Kostantinopel *sichert* (Zweig S., նույն տեղում, 50).

(11') Բյուզանդիոնը, ինչպես ոսկեղեն պտուղ, *ընկած է* Սուլթանի առջև, բայց նա չի կարողանում տիրանալ նրան: Գրոհելու և տիրանալու գլխավոր խոչընդոտը խորունկ ծովածոցն է: Ոսկեղջյուրը կույրաղիքի նման մի ծովախորշ է, որ մի թևից *պահում է* Կոստանդնուպոլիսը (Ցվայգ Ս., նույն տեղում, 18-19):

(11") Византий *лежит* перед ним, точно золотой плод, но он не может овладеть им: главным препядствием для овладения и для нападения *является* глубокий морской залив. Золотой Рог – это бухта, похожая на слепую кишку, которая *защищает* Константинопль с одного фланга (Цвейг С., նույն տեղում , 7).

(11"') Byzantium *lies* before him like a golden fruit, but he cannot pluck it. The main reason *is* the Golden Horn, that inlet of the sea cutting deep into the land, a long bay that *secures* one flank of Constantinople (Zweig S., նույն տեղում, 9).

Այստեղ ընդհանրացնող փաստային գործառույթն արտահայտված է վիճակային բայերով, ինչպես liegt/ ընկած է/ *ëîæèò / lies, sichert/ պահում է / защищает / secures,* որոնց միջոցով է իրացվում գործողության ընդհանուր փաստային գործառույթը:

Այս ամենն ամփոփելով՝ վերը բերված օրինակների հիման վրա կարելի է

փորձել աղյուսակի ձևով ներկայացնել, թե գերմաներենի պատմական ներկան ինչ կերպային գործառույթներ կարող է կատարել:

ժամանակաձև / գործառույթ	**Պատմական ներկա (historisches Präsens)**
ընդհանուր-փաստային (allgemein-faktisch)	+
գործընթացային (prozesuell)	+
կրկնային (iterativ)	+
վիճակային (stativ)	+
աորիստիկ (դրվագային, սկսողական, ավարտային) (Aoristisch, episodisch, ingressiv, egressiv)	+
արդյունքի, ավարտային (perfektisch, resultativ)	+
ամփոփիչ կրկնային (Zusammengefasste Iterativität)	-

Բայիմաստի և ժամանակի կարգի միջև գոյություն ունի սերտ գործառութային կապ: Քանի որ բայերի կերպիմաստները նույնպես փոխկապակցված են ժամանակի հետ, ապա մեր ուսումնասիրության արդյունքում պարզ է դառնում, որ կերպային իմաստներն առավել մեծ դեր են խաղում որևէ իրավիճակի կամ գործողության բնութագրման համար, քան ժամանակաձևերը: Դրա լավագույն օրինակն է պատմական ներկայով արտահայտված բոլոր կերպային իրացումները: Ընդ որում, սույն ուսումնասիրության արդյունքում ակնհայտ է այն փաստը, որ պատմական ներկան կարող է իրացվել ինչպես կատարյալ, այնպես էլ անկատար կերպային գործառույթներով:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Kiefer F., What is possible in Hungarian? In: Acta Lingustica Hungarica, Budapest, 33, 1983, S. 149-187.
2. Szoboszlai, I., Zum Ausdruck der Aspektualität im gegenwärtigen Deutsch. In: Fries, N., Deutsche Grammatik im europäischen Dialog. Online 2006, In: http://krakau2006.anaman.de/beitraege/szoboszlai.pdf.
3. Ցվայգ Ս., Մարդկության աստեղային ժամերը (պատմ. մանրապատումներ), Բյուզանդիոնի առումը, թարգմ.՝ Լ. Հախվերդյան, Երևան. Լույս, 1986, 207 էջ:
4. Zweig, S., Sternstunden der Menschheit (Zwölf historische Miniaturen), Die Eroberung von Byzanz, Ulm: S. Fischer Verl., 1986, 256 S.
5. Zweig, S., Shooting stars (Ten historical Miniatures), The Conquest of Bysantium, Pushkin Press, 2013, 256 p.
6. Цвейг С., Завоевание Византии, из цикла “Звездные часы человечества”, пер. с нем. В. Станевич, собрание в семи томах, том 3, Москва: Правда, 1963, с.5-31, 464 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ ВИДОВЫХ ФУНКЦИЙ В ИСТОРИЧЕСКОМ НАСТОЯЩЕМ

Дохолян Гоар
к. ф. н., Ванадзорский государственный университет

РЕЗЮМЕ

Ключевые слова: *совершенные видовые функции, несовершенные видовые функции, аспектуальное значение, историческое настоящее.*

Категория вида является одной из самых неординарных и спорных явлений в современной лингвистике. В данной статье рассматриваются всевозможные видовые функции, выраженные в историческом настоящем. В результате исследования нам удалось отметить тот факт, что кроме грамматических видовых значений очень большую роль играют также и аспектуальные значения глаголов, контекст и другие факторы. Все это лишный раз доказывает, что категория вида должна исследоваться не только как грамматическая категория, но и вне грамматического поля. Категория вида, как категории времени и модальности, присуща всем языкам, независимо от того, выражена ли она грамматически или нет.

REALIZATION OF ASPECTUAL FUNCTIONS IN THE HISTORICAL PRESENT

Dokholyan Gohar
Candidate of Philological Sciences, Vanadzor State University

SUMMARY

Key words: *perfective aspectual functions, imperfective aspectual functions, aspectual meaning, historical present.*

The category of aspect is one of the controversial phenomena in modern Linguistics. The article reveals all possible aspectual functions, expressed in the historical present. As a result of investigation we came to the conclusion that besides grammatical aspectual meanings, the verbal aspect, context and other factors are essential in the realization of aspectual functions. All this proves that the category of aspect should be studied not only as a grammatical category, but also beyond that field. The category of aspect, as well as the categories of time and modality, is inherent to all languages, no matter it is expressed grammatically or not.

ՄԻՋԻՆ ՀԱՅԵՐԵՆԻ ԿՐԿՆԱՍԵՌ ԲԱՅԵՐԸ. ՍԵՌԱՅԻՆ ՏԵՂԱՇԱՐԺԵՐ ԳՐԱԲԱՐ-ՄԻՋԻՆ ՀԱՅԵՐԵՆ ԺԱՄԱՆԱԿԱՀԱՏՎԱԾՈՒՄ

Ջաքյան Հրանուշ

բ. գ. թ., դոցենտ, Գյումրու պետական մանկավարժական ինստիտուտ

Հանգուցային բառեր. *Գրաբար, միջին հայերեն, կրկնասեռություն, ձևաիմաստային տարբերություններ, հնչյունական փոփոխություններ, իմաստային նոր առումներ:*

Կրկնասեռությունը բայի հասկացության ծավալում քերականական տարբեր սեռերի նշանակությունների համատեղումն է՝ առանց բառական-քերականական լրացուցիչ փոփոխությունների [1,672]:

Այն բնորոշ է հայերենի բայական համակարգին պատմական զարգացման բոլոր շրջաններում[1]:

Ըստ տարժամանակյա քննության արդյունքների [տե՛ս 4] ՝ հին հայերենն ունի ներգործական և չեզոք սեռերի նշանակություններ համատեղող շուրջ 500 կրկնասեռ բայեր, որոնց մի մասը ձևաիմաստային փոփոխություններով կամ առանց դրանց շարունակում է գործածվել նաև միջին հայերենում:

Երկրորդ խմբում բուն միջինհայերենյան կրկնասեռ բայերն են, որոնք կարելի է քննել երկու դիտվածքով՝

ա/ սեռային տեղաշարժեր գրաբար-միջին հայերեն ժամանակահատվածում,

բ/կրկնասեռության ձևավորում միջինհայերենյան նորակազմության շրջանակներում:

Մեր խնդրո առարկան առաջին ենթախմբերի բայերն են, որոնք, գրաբարում գործածության մեծ հաճախականություն ունենալով հանդերձ, կրկնասեռ չեն, այսինքն՝ քերականական երկրորդ սեռով գործածությունը պայմանավորող նշանակություն(ներ)ը ձեռք են բերել հայերենի պատմական զարգացման երկրորդ շրջանում[2]:

Ինչպես գիտենք, հին հայերենում *նբ, չբ* կրկնասեռությունը կարող էր արտա-

[1] Արդի հայ քերականագիտության մեջ կրկնասեռությունը կապվում է ներգործական և չեզոք սեռերի նշանակությունների համատեղման հետ /մեր լեզվի այս շրջանում առանց բայի լրացուցիչ փոփոխությունների կարող են համատեղվել ներգործական և չեզոք սեռերը [տե՛ս 1, 720], թեև որոշ ուսումնասիրողներ ընդունում են նաև կբ, չբ կրկնասեռությունը:

[2] Քննությունը կատարելիս մենք ուսումնասիրել ենք ինչպես հայերենի պատմական զարգացման տարբեր շրջանների բառամթերքն ամփոփող բառարանների նյութը /ՆՀԲ, ԳԲ, ՄՀԲ և այլն/, այնպես էլ բնագրային համաբարբառներ և սկզբնաղբյուրներ:

Միջին հայերենի կրկնասեռ բայերին անդրադառնալիս ուսումնասիրել ենք ինչպես ՄՀԲ-ն, որը կազմվել է 200-ից ավելի բնագրային աղբյուրների հարուստ նյութի հիման վրա, այնպես էլ միջինհայերենյան շուրջ 30 բնագրեր:

հայտվել ոչ միայն համադրականությամբ (սինիթետիկ կրկնասեռություն), այլև *է-ի* սեռային զուգահեռությամբ[3]:

Միջին հայերենը մեծ դեր է կատարում բայական նոր ձևերի առաջացման, բայական յուրաքանչյուր ձևով քերականական որևէ կոնկրետ իմաստ արտահայտելու միտումի ամրացման և տարածման գործում: Հայերենի զարգացման այս շրջանը բնորոշվում է բայաձևերի պարզեցմամբ և ներգործական, կրավորական ու չեզոք սեռերի ձևական անջատումով:

Միջին հայերենում *ու/վ* սեռային ածանցի գործածության մեջ մտնելով՝ քերականական նպատակներով կատարվող *է-ի* լծորդափոխության նշանակությունը ևս փոխվում է. *ի* լծորդը սկսում է գործադրվել նաև սեռի փոփոխություն առաջ բերելու նպատակով՝ ներգործականի և կրավորականի հանդեպ արտահայտելով միջին նշանակություն [1,306]:

Գրաբարում ներգործական սեռի մի խումբ բայեր հայերենի պատմական զարգացման երկրորդ շրջանում ձեռք են բերում չեզոք սեռի նշանակություն(ներ)՝ դրանք արտահայտելով *ի* լծորդ ունեցող տարբերակով[4], օրինակ՝ **ճեղքել** գրաբարում ներգործական սեռի բայը միջին հայերենում ունի **ճղքել-ճղքիլ** նբ//չբ տարբերակները՝ *ճեղքել* և *ճեղքվել* նշանակություններով. *Որպէս ձեռաց գործն կտրելն և ճղքելն և խաբելն: Եւ այն տեղերն, որ այն ցաւն կայ, ճղքի և ջուր ելնէ* (ՆՀԲ, 178, ԳԲ, 126, ՄՀԲ, 475):

Կտրատել ներգործական սեռի բայը միջին հայերենում պահպանել է գրաբարյան նշանակությունը՝ *մանր կտորների բաժանել* ինչպես նշված, այնպես էլ **կտրտել** ձևով. *Առ սրկնիլ աղեկ և կտրտէ փայտէ դանկով,* իսկ **կտրատիլ** և **կտրտիլ** միջինհայերենյան նորակազմությունները համապատասխանաբար ունեն չեզոք սեռի *կտրատվել* և միանգամայն նոր՝ *խիստ ցավել* նշանակությունները. *Մարմինն լինի թոյլ և կտրտի միսն: Էերդն որ ցաւ դիպի և կտրատի և արիւն թքանէ* (ՆՀԲ, 1131, ԳԲ, 678, ՄՀԲ, 391)[5]:

Նկատենք, որ միջինհայերենյան բառաշերտի մեջ մտող գրաբարյան բառերը (այդ թվում նաև կրկնասեռ բայերը) հաճախ հանդես են գալիս ոչ միայն գրաբարին անծանոթ իմաստային առումներով, այլև հնչյունափոխված զանազան ձևերով [6,39]:

Փաթութել բայը գրաբարում նբ է և ունի *փաթաթել, պատել* իմաստները

---

[3] Հին հայերենում *է-ի* լծորդների փոփոխությունը կատարվում էր քերականական նպատակներով. ներկայի հիմքից կազմվող ժամանակներում ներգործական սեռի բայերի խոնարհման ձևերում նշված փոփոխությամբ արտահայտվում էր կրավորական (որոշ դեպքերում նաև չեզոք) սեռի իմաստ:

[4] Այս տարբերակները իմաստային առումով սովորաբար արտահայտում են գործողության ուղղվածության փոփոխություն:

[5] Այս նոր նշանակությունները, ըստ էության, բայերի առաջնային իմաստների զարգացումներն են՝ հաճախ պայմանավորված փոխաբերական գործածությամբ:

(ՆՀԲ, 923, ԳԲ, 588)։ Միջին հայերենում հանդիպում են ինչպես **փաթուտել// փաթթուիլ** (չեզոք սեռի), այնպես էլ **փաթթել//փաթթիլ** *նբ -չբ* ձևային տարբերակները. *Զփակն կտաւով փաթթէ։ Ինքն բուս է. որ ի մօտն ծառ լինի՝ ի յայն փաթթի* (ՄՀԲ, 777)։

Կոտորել բայը գրաբարում նբ է՝ *կոտրատել, կտրել, ջարդել, կտոր-կտոր անել, բաժանել* նշանակություններով (ՆՀԲ, 1117, ԳԲ, 669)։ Միջին հայերենում գործածության մեջ են մտնում **կոտրել** և **կտորել**[6] բայերը՝ գրաբարյան նշված իմաստներով. *Առնում զքարն և կոտրեմ ատամունքդ։ Քացախն և մեղրն յիրար խառնէ՛, սև բողկն կտորէ՛, ի ներս ձգէ։* Զուգահեռ գործածվող չեզոք սեռի **կոտրիլ** նորակազմ տարբերակը ունի *կոտորվել, ջարդվել* իմաստները *Որոյ ոսկորն կոտրի, կապեն։ Շատ ոտք, շատ գլուխ կոտրաւ* (ՄՀԲ, 383)։

Ժողովել բայը ևս գրաբարում նբ է՝ *հավաքել, խմբել, ամփոփել, քաղել, ընդունել, համախմբել, կուտակել, կենտրոնացնել, բովանդակել, մտաբերել, հավանեցնել, տարիները գումարել* նշանակություններով։ Միջին հայերենում բայը կրկնասեռ է՝ **ժողվել**-նբ-*ժողովել, հավաքել*, **ժողվիլ**-չբ-*ժողովվել, հավաքվել, ամփոփվել* նշանակություններով (ՆՀԲ, 837, ԳԲ, 504, ՄՀԲ, 259)։ *Զամէնն ի մէկ տեղ ժողվէ։ Կէսն սարերովն գան, ժողվին ի մէկ բուրաստան (ԿԵ, 153)։*

Զնդանել բայը միջին հայերենում գործածվում է **զնտանել-զնտանիլ** *(նբ-բանտարկել. չբ-բանտարկվել)*, **խափանել** բայը՝ **խաբանել-խաբանիլ** *(նբ-խաթարել, չբ-խաթարվել)*, **շարժել** բայը՝ **ժաժել-ժաժիլ** *(նբ-շարժել, ցնցել, չբ-շարժվել, ցնցվել)*, **կտրել** բայը՝ **կտել-կտրիլ** *(նբ-կտրել, չբ-կտրվել, դադարել, զրկվել)*, **ձայնել** բայը՝ **ձենել//ձէնել-ձէնիլ** *(նբ, չբ ձայն տալ, կանչել, հրավիրել)* տարբերակներով և այլն[7]։

Հայտնի է, որ գրաբարյան բառերի հնչյունափոխված ձևերը շատ դեպքերում պայմանավորված են ոչ միայն բարբառային տարբերակվածության կամ հին օրինաչափությունների քայքայման և նորերի առաջացման հանգամանքներով, այլև հեղինակի կրթական մակարդակով, ոճական ինքնատիպությամբ, երբեմն՝ հանգավորմամբ կամ ուղղակի վրիպակներով։ Դրանց մեծ մասը, խիստ կենսունակ լինելով ժամանակի ժողովրդախոսակցական լեզվում և բարբառներում, գրական լեզվին սովորաբար չի փոխանցվել։

Միջին հայերենում կրկնասեռ դարձած բայերի *նբ* և *չբ* իմաստները կարող են

---

[6] *Կոտր-ը և կտոր-ը կոտոր* արմատի զանազան ձայնադարձներից են (տե՛ս, ՀԱԲ, Բ, 641)։

[7] *Եւ զինչ եպիսկոպոս և աբեղայ և երէց կայր՝ զամէնն զնտանեցին Ու ադէկ կտրիճ մըն որ կայ, գայ, ի քո ներքև զնտանի* (ՄՀԲ, 208), *Խաբանէ զամէն անդամսն ի յիւր գործոյն։ Դեղեաց գնա և մեռաւ, և ամենայն խորհուրդ խաբանեցաւ* (ՄՀԲ, 298)։ *Քանի գալիկն ժաժէ՝ նա փոշին ի վայր լցուի։ Նա չէ պատեհ, որ ժաժի ի դեհաց դեհ ու թոյլ կենայ ի վերայ ձիոյն առանց պատճառաց* (ՄՀԲ, 255), *Զռանակն եղիր ի վերայ շապկին, թէ կու կտեմ, որ չի կայ ճար Լայ սրտիկդ ու գիս ուզէ, չկտրի աչերդ ի լալու (ՄՀԲ, 390)։ Ու ղրկեն թեղ ու ձենեն զշուշանն, որ է ի մէջ դաշտին (ԿԵ, 139)։ Թագաւոր մի կայր ֆռանկաց, Գաղանիոս կու ձէնէին (ՄՀԲ, 84)։*

արտահայտվել ոչ միայն հնչյունական մասնակի փոփոխություններով, այլև լծորդությամբ և կազմությամբ զանազանվող, հաճախ մեկից ավելի ձևային տարբերակներով[8]:

Զրուցել (նբ-*ավանդաբար պատմել, ավանդել, բացատրել, խոսակցել, զրույց անել* (ՆՀԲ, 754, ԳԲ, 452)) բայը միջին հայերենում գործածվում է **զրուցել**-նբ-*բամբասել, չարախոսել, ետևից խոսել*, **զրուցնել**-չբ-*խոսել, խոսակցել, զրույց անել*, **խաբել** (նբ-*դիտավորությամբ ուրիշին մոլորեցնել, կեղծել, ծաղրել* (ՆՀԲ, 910, ԳԲ, 547)) բայը՝ **խաբենալ**՝ նբ-*խաբել*, **խաբբիլ**-չբ- *խաբվել* տարբերակներով *(ՄՀԲ, 211, 298)* և այլն. *Հետ այն մարդուն մի՛ նստիր, որ ելնէ զքեզ զրուցէ (ՖրԴ, 469)*: *Զեզուին ծանրութիւնն կու տանի և քաղցր զրուցնել կու տայ (ԱՄԱՄ, 36): Զէնէհար հետ դարիպին զրուցէ անուշ (ՀՔՊՏ, 14), Եթէ ոք որ բօլօճ լինի ի ծածուկ և խաբենայ ու կին առնու: Եւ վաճառականն խաբբեցաւ (ՄՀԲ, 298)* և այլն:

Ու լծորդության՝ կրկնասեռ դարձած բայերը միջին հայերենում ոչ միայն ձեռք են բերում չեզոք սեռի նշանակություն(ներ), այլև կրում են լծորդական փոփոխություն, օրինակ՝ **կալուլ** բայը (գրաբարում՝ նբ-*բռնել, արգելել*) միջին հայերենում հանդիպում է **կալնել-կալնիլ** (նբ-*փակել, խցել*, չբ-*փակվել*), **թողուլ** բայը (գրաբարում՝ նբ- *թողնել, արտոնել, նույն վիճակում պահել, ձեռքից գցել, զանց առնել, լքել, ներել, շնորհել, մեղքերին քավություն տալ*)՝ **թողնուլ-**նբ-թողնել, հեռացնել, **թողել**-նբ- բաց թողնել, արձակել. **թողանիլ**-չբ-թողնվել, **լնուլ** բայը (գրաբարում՝ նբ- *լցնել, լրացնել, լիացնել, տարածել*)՝ **լնալ**-նբ-լցնել, **լնանիլ**-չբ-լցվել տարբերակներով (ՄՀԲ, 354, 247, 291)[9] և այլն:

Որոշ դեպքերում չեզոք սեռի՝ *ի* լծորդով արտահայտվող տարբերակը ոչ թե գործողության ուղղվածության փոփոխություն է ցույց տալիս, այլ ունի միանգամայն նոր նշանակություն, օրինակ՝ **զարկանել** բայը միջին հայերենում հանդիպում է **զարկել//զարկիլ** տարբերակներով: **Զարկել** ներգործական սեռի բայը բացի գրաբարյան *խփել, հարվածել* նշանակությունից *(Թէ չոք զմարդ զարկէ, զջղախտն ծեծէ՛ և քամէ, զջուրն խմել տո՛ւր)* ունի նաև *խփել* (կնիքի մասին) իմաստը *(...զիմ մօհր ի վերայ եմ զարկեր)*, իսկ **զարկիլ** չեզոք սեռի նորակազմությունը՝ միանգամայն նոր իմաստ՝ *ուղղություն բռնել, դիմել, գնալ (Նա*

---

[8] Սովորաբար վերջիններիս կողքին ոչ միայն շարունակում են գործածվել բայերի գրաբարյան տարբերակները *(Ի չորս բաժանէր առաջս, և լնոյր զերկիր (ՄԳ Ա, 152): Մի՛ մոլորիլ ու զքեզ խաբել (ՀՔՊՏ, 194): Կամ խաբած է զինքն դրամով (ՀՔՊՏ, 277): Սուտ կենցաղոյս ես խաբեցայ, Եկեալ ի ձեռս քո անկայ (ՀՔՊՏ, 61)* և այլն): Ինչպես ցույց է տալիս տարժամանակյա քննությունը, հիմնականում հենց նրանք էլ անցնում են արդի հայերենին:

[9] *Զի խծկէ և կալնէ զգաղտ շնչահանն մարմնոյն: Կալնիլն երակացն և շնչայիանացն : Այն մարդուն, որ դիւու չորրոդն է դիպեր, թողնու և խալսի: Թողում զքեզ ի բաց (ՀՔՊՏ, 254): Բռնելու եմ, չեմ թողնելու (ՆՔ, 235), Այսպես թողանի մեղքն՝ որ մեղաւորն ունի (ԳՏԳ ՔՀ, 320), …դեղէր զտունն ու չամչայր ու երբ կու աւելեն, այլ կու լնայր: Եւ թէ զիտղովակն դնես, որ քաղցուն ընդ այն ի կարասն լնանի* (ՄՀԲ, 291) և այլն:

յԱնթաքիա զարկէր, թէ պեհ եմ յետ վերուցեր (ՆՔ, 284)) (ՆՀԲ, 720, ԳԲ, 433, ՄՀԲ, 201):

Բռնել բայը գրաբարում նր է, ունի *ափի մէջ առնել, ձեռքում պահել*, նշանակությունները (ՆՀԲ, 517, ՄՀԲ, 300): Միջին հայերենում բայի հասկացության ծավալն ընդլայնվել է՝ ի հաշիվ ներգործական սեռի *փակել, ծածկել, ամրացնել, պնդացնել, պատրաստել* իմաստների և չեզոք սեռի՝ միանգամայն նոր նշանակություն՝ *արմատակալել, կպչել (ծառերի մասին)* (ՄՀԲ, 127). *Յորժամ տնկես, աղէկ բռնէ (ԳՎ., 53):*

Արգելել (արգելուլ) բայը գրաբարում ներգործական սեռի է՝ *խափանել, զսպել, կաշկանդել, բանտարկել* իմաստներով (ՆՀԲ, 345, ԳԲ, 204): Միջին հայերենում կրկնասեռ է. ունի **արգիլել** ձևը և նր-*արգելել, թույլ չտալ*, չր- *կտրվել, դադարել, կանգնել* իմաստները. *Արգիլէ գհիւանդն ի քուն լինելոյ: Թէ արգիլի քրտինքն և յորդի ջուրն: Իմ եարին դռնէն անցնէք, պահիկ մի հոն արգիլեցէք* (ՄՀԲ, 85):

Ուսանել բայը գրաբարում ունի *որևէ բան սովորել, ուսում առնել, իմտանալ, իմանալ, տեղեկանալ* նշանակությունները, իսկ միջին հայերենում՝ **ուսնիլ**-նր-*սովորել*, չր- *մի բանի վարժվել, ընտելանալ. Յորժամ հաստատես և ուսնիս զայս …որ բնութիւնդ ի յամէն ցեղ ջուրն ուսնի* (ՆՀԲ, 555, ԳԲ, 361, ՄՀԲ, 621):

Եփել բայը գրաբարում ունի նր-*հում կերակրանյութը եռացնելով ուտելի դարձնել*, միջին հայերենում նաև *մարսել, դադարել, վերացնել* (*Տքնութիւնն արգիլէ զբնութիւն ի կերակրոյն յեփելոյ: Որ ի յաչքն քաշեն և եփէ զցաւն*), իսկ չեզոք սեռի **եփիլ** բայը՝ *հասունանալ* իմաստը *(Ինչուր ելունդն հասնի և եփի)* (ՆՀԲ, 705, ԳԲ, 5, ՄՀԲ, 195):

Կարգել բայը գրաբարում ունի *կարգավորել, ուղղել, սահմանել, նշանակել, որևէ գործի դնել, գրել, շարադրել* նշանակությունները, իսկ միջին հայերենում՝նաև՝ **կարգել**-նր-*ամուսնացնել*, **կարգիլ**-չր-*ամուսնանալ (Զքուրվտին ինք կարգէ ի պատեհվոր տեղ, հայնց գետ վայէ իր ազգին: Սուրբ Սարգսին կիրակին ես՝ Անդրէասըս կարգուեցայ)* (ՆՀԲ, 1066, ԳԲ, 639, ՄՀԲ, 364)[10] և այլն:

Ինչպես տեսնում ենք, վերոհիշյալ բոլոր բայերը գրաբարում ներգործական սեռի են և կրկնասեռ են դառնում՝ ձեռք բերելով չեզոք սեռի բայիմաստներ:

Կրկնասեռ բայերի տարբերակման հարցը միջին հայերենում ավելի է բարդանում, երբ խոսքը վերաբերում է գրաբարում չեզոք սեռի բայերի՝ հայցական հոլովով լրացում ընդունելու հանգամանքին. արդյոք նման կիրառությունը հի՞մք է բայը կրկնասեռ համարելու համար, թե՞ ոչ:

Հայտնի է, որ միջին հայերենի հատկանիշներից մեկը խնդրառական ան-

[10] *Կարգել* բայի *ամուսնացնել* նշանակությունը իմաստային զարգացման արդյունք է, քանի որ ամուսնությունը, ըստ էության, եկեղեցական կարգ է: *Եփել* բայի նոր նշանակություններն էլ կապված են բնիմաստի հետ՝ *պատրաստել, կարգավորել*:

միօրինակությունն է: Բազմաթիվ բայեր, գրաբարյան խնդրառությունը պահպանելով հանդերձ, միաժամանակ ձեռք են բերում այլ ձևով խնդիր ստանալու հատկություն, օրինակ՝ հայցական հոլովը հայերենի պատմական զարգացման այս շրջանում անհամեմատ ավելի շատ խնդրային իմաստներով է կապվում լրացյալ բայերի հետ, քան գրաբարում. անգամ որոշ դեպքերում համատեղում է ուղիղ և անուղղակի խնդիրների իմաստները, ավելին՝ գրաբարի համեմատ ունի նաև պարագայական կիրառության ավելի լայն շրջանակ [8,112]:

Օրինակ՝ գրաբարում չեզոք սեռի մի խումբ բայեր միջին հայերենում ունեն նաև նման կիրառություններ. *Այնպէս յանդիմանեաց զստութին նոցա (ՆՄԺԱՎ, 3): Վիճէին ընդ միմեանս զբարւոք մարտն (ՆՄԺԱՎ, 214): Քաւիաքէ հետ ջրոց և չկարէ խմել (Գր., 45): Թագաւորն զարմացաւ զկարմիրն: Խոսրանք չունի, ծառայէ առանց լեզու և չկարէ զիր ցաւն զանկտել (ՄՀԲ, 133)* և այլն:

Այս բայերը կրկնասեռ չենք համարել, քանի որ վերջիններս, հայցական հոլովի հետ արտահայտելով խնդրա-պարագայական յուրատեսակ նշանակություններ, բնիմաստի նկատմամբ անցման գաղափար արտահայտող իմաստային նրբերանգ առաջ չեն բերում, այսինքն՝ չունեն ներգործական սեռի հատկանիշ:

Այսպիսով, ինչպես վկայում է համապատասխան փաստական նյութի ուսումնասիրությունը, գրաբարում քերականական մեկ (ներգործական) սեռ ունեցող շուրջ երկու տասնյակ բայեր (ինչպես *է,* այնպես էլ *ու* լծորդության պատկանող), միջին հայերենում ձեռք բերելով քերականական երկրորդ (չեզոք) սեռով բայի գործածությունը պայմանավորող նշանակություն(ներ) և դրանք արտահայտելով *ի* լծորդ ունեցող տարբերակով, դառնում են կրկնասեռ:

Կրկնասեռությունը պայմանավորող իմաստները կարող են լիովին տարբերվել գրաբարյան նշանակություններից կամ ուղղակի արտահայտել գործողության ուղղվածության փոփոխություն:

Միջինհայերենյան նորակազմությունները արտահայտվում են ոչ միայն հնչյունական մասնակի փոփոխություններով, այլև լծորդությամբ և կազմությամբ զանազանվող ձևային տարբերակներով, որոնց կողքին սովորաբար շարունակում են գործածվել գրաբարյան ձևաիմաստային տարբերակները[11]:

[11] Ինչպես վկայում է միջին հայերենում կրկնասեռություն ձեռք բերած բայերի ձևաիմաստային կառուցվածքների *գրաբար - միջին հայերեն – արդի հայերեն* համադրական քննությունը, արդի հայերենում կրկնասեռությունը նույն, երբեմն նաև նոր նշանակություններով պահպանել է յոթ բայ *(բռնել, զարկել, ուսանել, կտրել, եփել, գրուցել, ժողովել[11]),* մյուսները ապրել են կրկնասեռության չեզոքացում նոր բառաձևի անջատման հիմունքով, ինչպես, օրինակ՝ **կարգել** բայը, որը արդի հայերենում ներգործական սեռի բայ է՝ *որևէ աշխատանքի նշանակել, որոշել, սահմանել, ձեռնադրել, ամուսնացնել* նշանակություններով, իսկ չեզոք, ինչպես նաև կրավորական սեռի նշանակություններն արտահայտվում են ***կարգվել*** բայով և այլն:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Աբրահամյան Ա., Բայը ժամանակակից հայերենում, Եր., 1962 :
2. Աճառյան Հ., Հայերէն արմատական բառարան, հ Ա-Դ, Եր, 1971:
3. Ավետիսյան Հ, Ղազարյան Ռ., Միջին հայերենի բառարան, Եր., 2009:
4. Զաքյան Հ., *Հին հայերենի կրկնասեռ բայերը. տարժամանակյա քննություն,* Գյումրի, 2015:
5. Ղազարեան Ռ., Գրաբարի բառարան, Եր., 2000:
6. Ղազարյան Ռ., Միջին գրական հայերենի բառապաշարը, Եր., 2001:
7. Նոր բառգիրք հայկազեան լեզուի, հ.1, Եր., 19779, հ. 2. Եր., 1981:
8. Քոսյան Վ., Միջին հայերենի բառակապակցությունները, Եր., 1984:

ՀԱՄԱՌՈՏԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

1. ***ԱՄԱՍ-****Ամիրդովլաթ Ամասիացի, Անգիտաց անպէտ, Կ. Պոլիս, 1482*
2. ***ԱՀԲԲ-****Աղայան Էդ., Արդի հայերենի բացատրական բառարան, Եր., 1976:*
3. ***ԳԲ-*** *Ղազարեան Ռ., Գրաբարի բառարան, Եր., 2000:*
4. ***ԳՏԳ*** *ՔՉ-Գրիգոր Տաթևացի, Գիրք քարոզութեան, որ կոչի Չմեռան հատոր, Կ. Պօլիս, 1740:*
5. ***Գր****-Գրիգորիս, Քննութիւն բնութեան մարդոյ և նորին ցաւոց, աշխատասիրութեամբ Ա. Կծոյանի, Երևան, 1962:*
6. ***ԺՀԼԲԲ****-Ժամանակակից հայոց լեզվի բացատրական բառարան, Եր., 1969-1980 :*
7. ***ԿԵ-*** *Կոնստանտին Երզնկացի, Լոյսն առաւօտուն, Երևան, 1982:*
8. ***ՀԱԲ-*** *Աճառյան Հ., Հայերէն արմատական բառարան, հ Ա-Դ, Եր, 1971:*
9. ***ՀՔՊՏ-*** *Հայ միջնադարյան պանդխտության տաղեր (15-17 դդ.), Երևան, 1979*
10. ***ՄԳ Ա-****Առակք Մխիթարայ Գոշի, Վենետիկ, 1834:*
11. ***ՄՀԲ****-Ավետիսյան Հ, Ղազարյան Ռ., Միջին հայերենի բառարան, Եր., 2009:*
12. ***ՆՀԲ****-Նոր բառգիրք հայկազեան լեզուի, հ.1, Եր., 19779, հ. 2. Եր., 1981:*
13. ***ՆՄԺԱՎ-*** *Նիկողայոս Մառ, Ժողովածոյք առակաց Վարդանայ, մաս Բ, 1894:*
14. ***ՆՔ-*** *Նահապետ Քուչակ, Հարյուր և մեկ հայրեն, Երևան, 1976:*
15. ***ՖրԴ-*** *Ֆրիկ, Դիւան, Նյու Յորք, 1952:*

ГЛАГОЛЫ ДВОЙНОГО ЗАЛОГА В СРЕДНЕАРМЯНСКОМ ЯЗЫКЕ: ЗАЛОГОВЫЕ ПЕРЕМЕЩЕНИЯ В ДРЕВНЕАРМЯНСКИЙ-СРЕДНЕАРМЯНКИЙ ПЕРИОД

Закян Грануш
к. ф. н., доцент,
Гюмрийский государственный педагогический институт

РЕЗЮМЕ

Ключевые слова: *грабар (древнеармянский язык), среднеармянский язык, двойной залог, видо-семантические различия, чередование звуков, новые семантические значения.*

Группа глаголов, имеющая в древнеармянскомязыке грамматическую однозалоговость, в среднеармянском языке приобретает грамматический второй залог, обуславливающий употребление глагола.

Эти глаголы по сравнению с глаголами древнеармянского языка имеют видо-семантические различия, в частности, различаются спряжением, структурой или частичным чередованием звуков, а также новыми семантическими значениями.

THE DOUBLE VOICE VERBS OF MIDDLE ARMENIAN VOICE SHIFTS IN THE PERIOD OF OLD ARMENIAN – MIDDLE ARMENIAN

Zakyan Hranush
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Gyumri State Pedagogical Institute

SUMMARY

Key words: *Old Armenian (Grabar), Middle Armenian, double voice, form and meaning, partial sound changes, new meaning.*

In Old Armenian Grabar a group of verbs having one voice, acquiring the II voice in Middle Armenian become double voice. They often have differences in form and meaning as compared with Old Armenian Grabar. They vary in verb ending, verb forming and partial sound changes, as well as in new meanings.

ԱՐԱԲԱԿԱՆ ՓՈԽԱՌՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՀԱՅԵՐԵՆՈՒՄ

Խաչատրյան Գուրգեն
բ. գ. դ., պրոֆ., Վանաձորի պետական համալսարան
Խաչատրյան Միեր
բ. գ. թ.

Հանգուցային բառեր և բառակապակցություններ՝ *արաբական փոխառություններ, բառապաշար, բարբառ, բարբառային շերտ, միջին հայերեն, բառապաշարի հարստացման ներքին, արտաքին և խառը ճանապարհներ, անմիջական փոխառություն, միջնորդավորված փոխառություն, ժողովրդախոսակցական լեզու (շերտ):*

Որևէ լեզվի բառապաշարի հարստացումն անընդհատ գործընթաց է, որը տվյալ լեզվի զարգացման տարբեր փուլերում կամ վերջիններիս այս կամ այն հատվածում կարող է տարբեր ծավալումներ ունենալ և տարբեր լուծումներ գտնել: Միջին հայերենը «գրաբարի համեմատությամբ ավելի հարուստ էր ու բազմազան և ուներ զարգանալու, իր միջոցները ընդլայնելու անսահման հնարավորություններ» [18, 277]: Վերջիններիս մասին վկայում է միջին հայերենի բազմաշերտ բառապաշարը, որում տեղ են գտել ոչ միայն գրաբարից ավանդված և բարբառներից վերցված բազմաթիվ բառային, բառակազմական ու բառահարաբերական միավորներ, այլև մի շարք օտար լեզուներից (արաբերեն, պարսկերեն, լատիներեն, լեհերեն, վրացերեն, թուրք-թաթարական լեզուներ և այլն) հախուռն ձևով կատարված փոխառություններ [տե՛ս 17, 88-89]: Դրանցից թվային գերակշռությամբ և գործածության հաճախականությամբ առանձնանում է արաբերենի շերտը [6, 145; 1, 51]: Ասվածը կարելի է պատճառաբանել երկու նկատառումով. առաջին՝ հայ ժողովրդի՝ արաբների և արաբերենի հետ ունեցած անմիջական շփմամբ, որը, ինչպես նշում է Հ. Աճառյանը, տեղի է ունեցել երկու փուլով (7-10-րդ դարեր, երբ հայ ժողովուրդն անմիջական շփման մեջ էր Հայաստան ներխուժած արաբների հետ, և 16-րդ դարից մինչև մեր օրերը, երբ հայ ժողովրդի մի ստվար հատված ապրում է Կիլիկիայում ու Ասորիքում, այն է՝ Սիրիայում՝ ամենօրյա շփումներ ունենալով արաբների հետ) [տե՛ս 5, 171]: Երկրորդ՝ հայ ժողովրդի՝ արաբերենի հետ ունեցած միջնորդավորված շփմամբ, որը գերազանցապես կատարվել է թուրքական լեզուների և պարսկերենի միջոցով (ինչպես հայտնի է, առայսօր թե՛ թուրքերեն, թե՛ պարսկերեն լեզուներում նկատելիորեն մեծ թիվ են կազմում արաբերենից կատարված փոխառությունները[1]): Դժվար չէ ենթադրել, որ միջին հայերենում առկա արաբական փոխառությունների շերտը մասամբ կարող է վերաբերել արաբների հետ ունեցած անմիջական շփումների առաջին և երկրորդ փուլերին, մասամբ էլ՝ թուրքերի ու պարսիկների հետ շփման երկարատև ժամանակահատվածին[2]:

[1] Ըստ Գ. Նալբանդյանի՝ պարսկերենի բառապաշարի 50 տոկոսից ավելին կազմում են արաբական փոխառությունները [տե՛ս 22, 101]:

[2] Հոդվածում առաջադիր խնդիրներից դուրս է արաբերեն բառերի դասակարգումն՝ ըստ անմիջական և միջնորդավորված փոխառությունների խմբերի:

Հայերենում գրավոր առաջին արաբական փոխառությունը գործածվել է Հայաստանի վրա արաբների առաջին հարձակումը և նրանց հետագա քաղաքականությունը, վարքն ու բարքը նկարագրող Սեբեոսի «Պատմութիւն» երկում [23; 25]: Այս առումով ուշագրավ է Գ. Բաղդիշյանի դիտարկումը. «Արաբները Հայաստանի վրա իշխել են VII դարում, բայց այդ դարում ապրած Սեբեոսի լեզվում արաբերենից միայն մեկ բառ կա՝ *հաւայ* «օդ», իսկ պատմիչի երկում՝ «քաջագործություն» նշանակությամբ: Սա նշանակում է, որ փոխառության համար կարևոր պայման է նաև ժողովուրդների շփման տևողության չափը» [9, 109]: Փոխառությունների քանակի հարցում ժողովուրդների շփման տևողության չափի կարևորությունն ընդունելով հանդերձ՝ պետք է նկատել, որ նշված հարցում, անկասկած, պակաս կարևոր դեր չի խաղում հեղինակի անձի գործոնը նույնպես: Հոգևոր դասի ներկայացուցիչ Սեբեոսը, ով նաև հայոց եկեղեցու վարած լեզվական քաղաքականության ջատագովն էր, պիտի փորձեր իր պատմությունը, որքան հնարավոր է, շարադրել անխառն գրաբարով, մի բան, որ ետդասական շրջանի հեղինակներին ոչ միշտ էր հաջողվում, քանի որ նրանք երբեմն ակամա առաջնորդվում էին ոչ թե դասական գրաբարի քերականության կանոններով, այլ սեփական լեզվամտածողությամբ՝ տուրք տալով տվյալ ժամանակաշրջանի ժողովրդախոսակցական լեզվի տարրերին: Ասվածի մասին վկայում է նաև Դ. Բաղդիշյանը. «Պատմիչի լեզվում թեև շատ կողմերով պահպանվում են դասական գրաբարի ձևաբանական, շարահյուսական ու ոճական առանձնահատկությունները, բայց նրանում կան նաև զգալի շեղումներ: Նա մի կողմից հենվում է դասական գրաբարի, մյուս կողմից՝ ժողովրդախոսակցական լեզվի իրողությունների վրա» [9, 109]: Բնական է, որ արաբներին *ապականիչ* բառով որակող[3] Սեբեոսը ծայրահեղ դեպքում միայն պիտի դիմեր նրանց լեզվին՝ անկախ շփման տևողությունից: Ասվածի օգտին է վկայում այն, որ հետագայում այս գիծը շարունակել են նաև Դրասխանակերտցին, Ուխտանեսը, Լաստիվերցին և այլք. նրանց պատմություններում առհասարակ բացակայում են արաբական փոխառությունները, այն դեպքում, երբ արաբների հետ գործնական շփումն արդեն ուներ ավելի քան 300 տարվա պատմություն, և կասկածից վեր էր արաբական փոխառությունների առկայության փաստը հայերենի բանավոր շերտում: Պարզ երևում է, որ այդ ժամանակաշրջանի պատմիչները փորձում էին հնարավորինս զերծ մնալ բարբառային և ժողովրդախոսակցական լեզվից, մասնավորապես՝ նրանցում տեղ գտած բազմաթիվ օտարաբանություններից, որոնց դիմում էին միայն անհրաժեշտության դեպքում:

Սակայն հասկանալի պատճառներով (գրաբարը վաղուց դադարել էր որպես խոսակցական լեզու ծառայելուց) 12-13-րդ դարերից սկսած անհնար է դառնում դիմակայել բազմաթիվ օտարաբանություններով բեռնված խոսակցական լեզվին, որը հետզհետե տեղ էր գտնում ոչ միայն ժողովրդական ստեղծագործություններում, այլև եկեղեցու կամարների տակ գրաբարով գրվող պամություններում: Այսպես՝ 13-րդ դարի երկրորդ կեսի պատմիչ Գրիգոր Ակներցին իր «Վասն ազգին նետռոցաց» երկում, այլ լեզուներից կատարված փոխառություններից բացի, գոր-

[3] «Եւ ել զաւր *ապականիչ* յԱսորեստան կողմանէ ընդ ճանապարհս Ջորոյ յաշխարհն Տարաւնոյե [23, 204]:

ծածում է նաև մի շարք փոխառություններ ընդամենը մի քանի տասնամյակ առաջ՝ 1236-ին, Հայաստան ներխուժած և իրենց իշխանությունը հաստատած թաթար-մոնղոլների լեզվից [տե՛ս 10, 14-15]:

Հ. Աճառյանի՝ արաբերենից հայերենին անցած 702 բառերի մասին [տե՛ս 5, 188] Է. Աղայանը փաստում է. «…. ինչպես գիտենք հայոց լեզվի պատմությունից, արաբական տիրապետության ժամանակ և հենց տիրապետության հետևանքով, հայերենն արաբերենից փոխառել է 702 բառ, որոնցից աշխարհաբար գրական լեզվում գործածվում են, ըստ պրոֆ. Հ. Աճառյանի հաշվումների, 53 բառ միայն, այսինքն՝ ամբողջ արաբական փոխառությունների մեկ տասներկուերորդական մասը: Սակայն պրոֆ. Աճառյանը այդ հաշվումները կատարել է նկատի ունենալով նաև այն բառերը, որոնք միայն արևմտահայ գրականության մեջ են գործածվել և չեն մտել մեր համազգային լեզվի մեջ, ինչպես՝ *խահուե* «սուրճ», *խիկար* «իմաստուն», *խպիպ* «ծնոտի տակի միսը», *ռուպ* «դոշաբ», *նշայ* «օսլա», *քումայթ* «արմավագույն ձի» և այլն: Մենք հաշվեցինք և գտանք, որ պրոֆ. Հ. Աճառյանի հաշված 53 բառերից քսանմեկն այդ կարգի բառեր են, ուստի և ժամանակակից հայերենում պահպանվել է միայն 32 բառ[4], որ կազմում է ամբողջ արաբական փոխառությունների մեկ քսաներեքերորդ մասը կամ 4, 5%-ը» [4, 516]:

Հետագայում, ինչպես վկայում է Մ. Մուրադյանը, Յ. Կարստը «մատենագիտական նորանոր նյութերի օգտագործման հիման վրա արաբական փոխառությունների թիվը հասցրել է շուրջ 1100 բառի: Այս մեծաքանակ բառապաշարի գրեթե կեսը գրական փոխառություններ են» [20, 199]: Ռ. Ղազարյանը արաբական փոխառությունների թիվը, «չհաշված փոխառությունների բազմաթիվ տարբերակներն ու գրչական ձևերը», հասցրել է 1436-ի՝ նշելով, որ դրանց մեծագույն մասը ժողովրդական բնույթի է և միջին գրական հայերենին է անցել ուղղակի ճանապարհով՝ ժողովրդախոսակցական լեզվից [տե՛ս 17, 91-92]:

Արաբական փոխառությունները իմաստաթեմատիկ դաշտում միատարր չէին. փոխառվում էին առօրյա բառերից մինչև գիտական եզրույթներ, հետևաբար դրանք միատարր չէին կարող լինել նաև գործածության և կենսունակության տեսանկյուններից: Իմաստաթեմատիկ տարբեր դաշտեր ներկայացնող արաբական փոխառությունների շարքում «…. գերիշխող են հատկապես բժշկությանը, հիվանդություններին, բույսերին, առտնին տնտեսությանը, առօրյա կյանքին վերաբերող բառերը» [19, 160-161], բազմաթիվ եզրույթներ և այլն [տե՛ս 17, 91-112]: Բնական է, որ, օրինակ, հայրեններում, պայմանավորված նրանցում արծարծված թեմաներով, գերազանցապես տեղ են գտել առտնին իրեր, երևույթներ ու հատկանիշներ, ինչպես նաև զանազան ապրումներ, զգացումներ ու զգացմունքներ ցույց տվող արաբական փոխառություններ, որոնք հատուկ են ժողովրդախոսակցական լեզվին և բարբառներին[5], մինչդեռ բժշկարաններում հաճախադեպ են բժշկության բնա-

[4] Ա. Սուքիասյանը նշում է, որ ժամանակակից հայերենում առկա է 60 արաբական փոխառություն, թեև թվարկում է դրանցից 58-ը [տե՛ս 26, 205]:

[5] Անդրադառնալով այս կամ այն երկում օտար բառերի ավելի կամ պակաս քանակով գործածված լինելու հարցին՝ Ղ. Հովնանյանը կարծում է, որ, օրինակ, « …. գրության մի մեջ յաճախութիւն արաբական բառից՝ միշտ նշան չէ արաբերէնէ թարգմանեալ կամ՝ արա-

գավառին վերաբերող եզրույթները[6]: Այս առումով միանգամայն ճիշտ է նկատվել. «…. միջին հայերենի բառապաշարում առկա էին հայ ժողովրդի պատմական կյանքում կատարված փոփոխությունները արտահայտող բոլոր բառերը, որոնց զգալի մասը ներթափանցել էր միջին դարերի գրականության լեզվի մեջ» [18, 278]:

Ըստ Գ. Ջահուկյանի՝ գրական աղբյուրների միջոցով ավանդվել է գրական միջին հայերենի երկու տիպ: Արաբական փոխառությունները հիմնականում տեղ են գտել դրանցից այն մեկի բառապաշարում, որը «հանդես է գալիս …. իբրև քիչ թե շատ անկախ գրական լեզու՝ բարբառային տարրերի առանձնահատկություններով, որոնց մեջ գերակշռում են Կիլիկիայի բարբառի արտահայտությունները («կիլիկյան միջին գրական հայերեն»), արաբական, եվրոպական, այլև թուրքական փոխառությունների համեմատաբար առատ գործածությամբ» [24, 45][7]:

Մասնագիտական գրականության մեջ սովորաբար նշվում է, որ այս կամ այն լեզվի բառապաշարի հարստացումը կատարվում է երկու ճանապարհով՝ ներքին և արտաքին: Սակայն փոխառությունների, մասնավորապես արաբերենից փոխառված բառերի բառակազմական քննությունը ցույց է տալիս, որ բառապաշարի հարստացման ներքին և արտաքին ճանապարհներից բացի՝ գոյություն ունի նաև երրորդ ճանապարհը, երբ փոխատու լեզվի հիմնական ձևույթների և փոխառու լեզվի ներքին միջոցների համադրումով կամ հարադրումով ձևավորվում են բառային նոր միավորներ: Այսպես՝ հայրեններում, անկախաբար գործածվող արաբական փոխառություններից բացի, տեղ են գտել նաև իրենց կազմության մեջ հայերեն բառակազմական տարրեր (հիմնական և/կամ բառակազմական ձևույթներ) պարունակող փոխառություններ (օրինակ՝ *դարիք*ութիւն, *խաբր*իկ, *ճուղապ* տալ և այլն): Օրինակ՝

Կերթամ այն գաղտուկ դռնիկն,
Կոյ կանչեմ *խաբրիկ* մի *ալանի* (123, 7-8)[8]:
Դարձաւ ու *ճուղապ* յերետ (594, 5):

Ստացվում է, որ բառապաշարի հարստացումը կատարվում է երեք ճանա-

բերէնի հետևողութեամբ յօրինեալ լինելուն, և ոչ նուազութիւն նոյնպիսի բառից՝ նշան է հակառակին: - Կիրարկութիւն որպիսի և իցէ օտար բառից, ընդհանրապէս խօսելով՝ աւելի գրութեան նիւթէն կամ մատենագրին կամքէն ու վարժութենէն կախում կ'ունենայէ [21, 331]:

[6] Հ. Հյուբշմանն իր դիտարկած արաբական փոխառությունների մասին նկատել է. «Անշուշտ այդ բառերից ոչ բոլորն են վերաբերում կենդանի լեզվին: Մի քանիսը, ինչպես, օրինակ, աստղաբաշխական անվանումներն ընդհանրապես չեն դիտվում որպես հայկական բառեր, այլ որպես նշած հասկացությունների արաբական անվանումներ, մի քանի ուրիշներ էլ միայն պատահականորեն են հանդիպում և դիտվում են որպես գիտական լեզվին վերաբերող օտարաբանություններ, որոնք ժողովրդական լեզվում քաղաքացիական իրավունք չեն ստացել» [15, 297]:

[7] Նույն տեղում Գ. Ջահուկյանը գրում է, որ միջին հայերենի երկրորդ տիպը « …. հանդես է գալիս …. իբրև գրաբարախառն լեզու, որ ավելի է հակված դեպի գրաբարը, որի մեջ կան ամբողջական գրաբար դարձվածքներ ու արտահայտություններ, և շեղումներ են կատարվում միջին հայերենից հօգուտ գրաբարի»:

[8] Հայրեններում տեղ գտած փաստական նյութը գերազանցապես քաղել ենք Աս. Մնացականյանի «Հայրեններ» աշխատությունից՝ նշելով համապատասխան էջը և տող(եր)ը:

պարհով՝ ա) ներքին, բ) արտաքին, գ) խառը: Այս տեսանկյունից բացառություն չէ նաև միջին հայերենի բառապաշարը, որն արտաքին և խառը ճանապարհներով հարստացել է արաբերենից, պարսկերենից, թուրքերենից և այլ լեզուներից փոխառյալ բազմաթիվ գոյականներով, բայերով, ածականներով, այլև որոշ մակբայներով, շաղկապներով, վերաբերականներով ու ձայնարկություններով[9], ինչպես նաև դրանց մի մասի մասնակցությամբ ձևավորված նորակազմություններով: Օրինակ՝

Իմ *հեքիմըն* դո՛ւ եղիր (595, 7):

Դուն ալ *խալատ*[10] բան՛մ ունիս (634, 7):

Քաշեր եմ շատ տէրտ ու ղամ (337, 886):

Հայի՛ֆ իմ կէնճ արևուս (595, 21) և այլն[11]:

Միջին հայերենը արտաքին ճանապարհով հարստացել է պարզ բառերով, մինչդեռ խառը ճանապարհով՝ պարզ ածանցավոր, բարդ և բարդ ածանցավոր նորակազմություններով: Խառը ճանապարհով ձևավորված թե՛ համադրական և թե՛ վերլուծական կազմությունների մեջ արաբական փոխառությունները հանդես են

---

[9] Մ. Ասատրյանը նկատում է. «Լոռու խոսվածքում ևս չափազանց շատ են թուրքերենից կամ թուրքերենի միջնորդությամբ պարսկերենից ու արաբերենից փոխառյալ բառերը, որոնք առկա են նաև հայերենի բազմաթիվ այլ բարբառներում: Այդ բառերից են. ադաթ «սովորություն», ալամ «աշխարհ», այիբ «արատ», …. ասլան «առյուծ» …. և այլն» [7, 151]: Հայերենի բազմաթիվ բարբառներում առկա և թուրքերենից կամ թուրքերենի միջնորդությամբ արաբերենից փոխառյալ բառերի մասին նշում է նաև Ա. Մարգարյանը. «Հասարակ անուններից բացի հայերենը արաբերենից ևս փոխ է առել մի շարք հատուկ անուններ, ինչպես՝ Ամիր, Ասադ, Ասլի, Բադալ, Դովլաթ, Հասան, Ջալալ և այլն» [19, 161]: Արաբական փոխառությունների մի մասի կենսունակությանն, անշուշտ, նպաստում են նրանց՝ իբրև հատկանուն առայսօր գործածական լինելու և կամ էլ հատկանունների կազմության մեջ տեղ գտած լինելու հանգամանքները՝ Ազիզյան, Ամիրյան, Աշուղյան, Դովլաթյան, Ջուլալյան, Ջուլումյան, Խումարյան, Հասրաթյան, Հեքիմյան, Ղարիբյան և այլն [տե՛ս 8, 259-316; 11, 124]:

[10] Հայերենում արաբական բառերի փոխառությունը և դրանցում տեղի ունեցած հնչյունափոխությունը համակարգված գործընթաց չէր. այն տևել է մի քանի դար, կատարվել է տարերայնորեն և տարբեր բարբառներում՝ կրելով վերջիններիս հնչյունական համակարգերի փոփոխությունները, որն էլ հանգեցրել է առաջին հայացքից անկանոն, անմիօրինակ և անհետևողական արդյունքի. ըստ Հ. Մուրադյանի՝ միայն մեզ հասած լեզվական աղբյուրներում միջին հայերենը վկայված է չորս տարբեր բաղաձայնական համակարգերով [տե՛ս 3, 109-122]: Սկսված լինելով 7-րդ դարից՝ հնչյունափոխությունը շարունակվում է նաև միջնադարում, երբ խոսակցական լեզուն ենթարկվում էր արմատական փոփոխությունների, որտեղ բուռն կերպով կատարվում էին պատմական և փոխազդեցական հնչյունափոխություններ: Դա համընկավ հայոց լեզվի զարգացման այն ժամանակահատվածին, երբ, պայմանավորված աշխարհաքաղաքական և այլ հանգամանքներով, որոշ բարբառների կողքին առաջանում էին նորերը: Արաբների հետ հայերը սահմանակից էին թե՛ արևելքում, թե՛ հարավում, մի հանգամանք, որը ևս կարող էր իր հետքը թողնել փոխառյալ բառերի հնչյունական անմիօրինակ կազմի վրա: Դրանից բացի՝ արաբական փոխառությունները մեր ժողովրդի կողմից փոխառվել են ոչ միայն անմիջական ճանապարհով, ինչը ևս կարող էր անմիօրինակությունների պատճառ դառնալ:

[11] Նշված երկու ճանապարհներով հայերենի բառապաշարը համալրած բառերը ներկա աշխատանքում պայմանականորեն անվանում ենք արաբական փոխառություններ, թեև իրականում դրանք իրարից տարբեր իրողություններ են [2, 119-136; 16, 114-120 և այլք]:

գալիս միայն հիմնական ձևույթների դերով (*ռահն*ակ, *դարիպ*անալ, *խաբր*աբեր, *սապո* ու համբեր, *մելոլ մելոլ, թարկ* տալ, *հալալ ու հարամ* այնել և այլն), մինչդեռ փոխառու լեզվի ներքին միջոցները՝ և՛ հիմնական, և՛ երկրորդական ձևույթների դերով (ռահն*ակ,* դարիպ*անալ,* խաբր*աբեր*, սապո ու *համբեր,* թարկ *տալ,* հալալ *ու* հարամ *այնել* և այլն)։ Ըստ մեր հաշվարկների՝ միայն հայրեններում արտաքին ճանապարհով բառապաշարի հարստացման միջոց են ծառայել թվով շուրջ 350 արաբական փոխառություններ։ Դրանից բացի՝ վերջիններիս մի մասի և միջին հայերենի ու այլ լեզուների բառակազմական միջոցների համադրությամբ կամ հարադրությամբ հենց նույն ժամանակահատվածում կազմվել են նոր բառեր, որոնք էլ ներկայացնում են միջին հայերենի բառապաշարի հարստացման խառը ճանապարհը։

Սույն հոդվածում դիտարկվում է արաբերենի այն բառաշերտը, որը, դարեր առաջ փոխառվելով, առայսօր ապրում է ժողովրդի հիշողության մեջ։ Անշուշտ, չենք բացառում, որ այդ փոխառությունների մի մասը ժողովրդին է անցել ավելի ուշ շրջանում գերազանցապես թուրքերենի և պարսկերենի միջոցով (նշեցինք, որ թե՛ թուրքերեն, թե՛ պարսկերեն լեզուներում նկատելիորեն մեծ թիվ են կազմում արաբերենից կատարված փոխառությունները)։ Սակայն լոկ այն հանգամանքը, որ թեև արդեն շուրջ երկու դար գրական հայերենը հետևողականորեն մաքրվում է օտարաբանություններից, այնուամենայնիվ բարբառային և ժողովրդախոսակցական շերտերում դրանք դեռևս շարունակում են պահպանվել և, ամենայն հավանականությամբ, դեռ երկար պիտի պահպանվեն, ինքնին վկայում է փոխառությունների մի մասի առավել հին լինելու մասին։ Ասվածի վկայություններն են ավելի հին՝ նախքան արաբերենն այլ լեզուներից կատարված փոխառությունները, որոնք առայսօր գործածվում են գրավոր և/կամ բանավոր լեզվում։ Այս դեպքում պետք է կարևորել նաև ժողովրդի հավաքական հիշողությունը, շնորհիվ որի մոռացության ամենակուլ երախից փրկվել և փրկվում են բազմաթիվ փոխառյալ բառեր և նրանցից սերված ածանցավոր ու բարդ կազմություններ։ Անցնելով տարբեր ճանապարհ՝ դրանց մի մասը տվյալ ժամանակահատվածի լեզվաընկալումների արդյունքում տեղ է գտել ժամանակակից հայերենի տարբեր շերտերում (բարբառային, ժողովրդախոսակցական կամ գրական) և առայսօր գործածական է։

Արաբական փոխառությունների մի մասը սերնդեսերունդ փոխանցվել է գրավոր (հայ աշուղական և գուսանական երգեր, հայրեններ, հայ նոր գրականության դասականների ստեղծագործություններ և այլն), մյուսները՝ բանավոր ճանապարհով (առօրյա խոսք, զրույցներ, ժողովրդական երգեր և այլն)։ Դրանցից վերջիններիս էլ կանդրադառնանք առաջիկա շարադրանքում։

1. Բանավոր ճանապարհով մեզ են հասել այն բառերն ու արտահայտությունները, որոնցով երբեմն անհրաժեշտություն է առաջանում անբռնազբոս հաղորդակցվելու նրանց, ում համար գրական շերտի բառապաշարը կա՛մ անմատչելի է, կա՛մ անսովոր, կա՛մ էլ անծանոթ ու օտար։ Դրանք այն բառերն ու արտահայտություններն են, որոնք խախտում են բարբառային և ժողովրդախոսակցական լեզվի սահմանները։ Բնական է, որ այս խմբի փոխառությունները դեռևս շարունակում են գործածվել բարբառներում, որոնք առայսօր կանոնակարգման և այլ առումներով գրեթե անվերահսկելի են, սակայն տարօրինակ է, որ այդ օտարաբա-

նությունները մեր օրերում գրեթե նույն ակտիվությամբ գործածվում են նաև ժողովրդախոսակցական լեզվում: Ժողովրդախոսակցական և բարբառային շերտերում պահպանված օտարաբանություններից են՝ *թարկել/թարկ* տալ, *լայեղ/լայաղ, խաբար, խաթր, խալվաթ/խոլվաթ/խովլաթ, խալխ, խալի, խալաս/խալիս, դալաթ, խեր, հալբաթ, հայիփ, հասրաթ, հավես, հարամ, հեքիմ, դադար/ղըդար, դաստի/դաստիվ, դափիլ, ղըվաթ, դուրբան, մահլամ/մհլամ, մաղբուն, մայլա, մասլահաթ, մասխարա, մոլայ, մունաթ, նալ, նալաթ, նաշ, նաֆաս, ջափա, ջեր, ջուղապ, վաթան, վասիաթ, տնազ, ումբր, ումուդ, քուֆր/քֆուր, ֆրսանդ/փրսանդ* և այլն:

Ասվածը բնավ չի նշանակում, թե նշված ժամանակահատվածում բարբառային և ժողովրդախոսակցական ոլորտներում տեղ գտած վերոնշյալ և այլ արաբական փոխառությունները դադարել են գրական հայերենում գործածվելուց: Սակայն պետք է նշել, որ թե՛ արձակ և թե՛ չափածո գեղարվեստական խոսքում նրանց առկայությունը գերազանցապես պայմանավորված է այս կամ այն ստեղծագործության թեմայով, տաղաչափության ու ոճավորման խնդիրների լուծմամբ կամ ոճավորման անհրաժեշտությամբ: Նկատենք, որ նշված և բազմաթիվ այլ արաբական փոխառություններ մեր ժողովրդի մի մասի համար այսօր արդեն անհասկանալի են, մյուս մասի համար՝ հասկանալի, բայց ոչ գործածական, իսկ երրորդ մասի համար՝ հասկանալի և գործածական խոսքային բոլոր իրավիճակներում:

Արաբական փոխառությունների մեկ այլ խումբ մեր օրերն է հասել ժողովրդական երգերի միջոցով: Համոզված ենք, որ այդ երգերի և/կամ դրանցում տեղ գտած արտահայտությունների, գեղարվեստական պատկերների մի մասն աներկբայորեն սերում է միջին հայերենից, ավելի ստույգ՝ հայրեններից: Այսպես՝ դեռևս հայրեններում հանդիպող տասնյակ բառեր և կայուն (բառա)կապակցություններ՝ անփոփոխ կամ մասնակի փոփոխության ենթարկված, տեղ են գտել հետագա դարերի հեղինակների ստեղծագործություններում, ինչպես՝ *գոհար, լալ, խաբար, խաս, հալալ, համա, հեյրան, հեքիմ, դարիբ, դումաշ, դուրբան, մահլամ/մհլամ, մուրազ, շամամ, շամս ու դամար, ջահել, ջավահիր, ջուղապ, քաբաբ անել* և այլն: Նշենք դրանցից մի քանիսը՝ Զքո *խյմէթդ* ես գիտեմ (338, 933)// Ցիս քո *դիմաթըն* չիմ գիդի (Ս-Ն, 23), *քէպապ* տ'անիմ (644, 111)//Նուրմեկանց *քաբաբ* մի՛ անի (Ս-Ն, 20): Է *շէմս ու դամար* կասեն՝ Ի յարապ լեզուն, որ դու ես …. (86)//Երեսդ է *շամս ու դամար* …. (Ս-Ն, 8) և այլն:

Ասվածը հավաստում են նաև Կոմիտասի և Դ. Ղազարյանի կողմից անցյալ դարասկզբին մշակված ու ձայնագրված մի շարք երգեր. Չե՛մ, չե՛մ, չե՛մ կըրնա խաղա, *Ջահել-ջիվան* դոշիս դաղ ա (Ե, 342): Սըրտիկ, *մալուլ* մի՛ մընա (Ե, 230): …. Աշխարհի գիտի, *ալամ* գիտի, իմն ես տյու (Ե, 390)[12]: Սպիտակ ձին *նալն* ի՞նչ կանի, յա՛ր, յա՛ր (Ե, 384): Մի *շամամ* չեղավ, Ղրկեմ իմ յարին (Ե, 383): Արի՛, յա՛ր, արի՛, Խոռով մի կենա, Աստըվորի *մալ* Ձի, քե չի մընա (Ե, 332): Բուսել ես *բաղի* միջին, *Շամամի* թաղի միջին (Ե, 340): Սարի թըրթընջուկ թազա, Մեղր ու *շաքար* քեզ մազա (Ե, 309) և այլն[13]:

[12] Հմմտ. Աստված գիտի, աշխարհ գիտի՝ իմն ես դու (ՀԹ, 1, 83):

[13] Հմմտ. նաև՝ *Երնեկ անոր գտնողին, Վա՛յ եկեր կորսնցնողին* (658, 75-76)//*Ով չի գտնի ախ կքաշի, Վայը քու կորցնողին ըլի* (Ս-Ն, 8), որտեղ փոխառյալ բառեր չկան:

Գրավոր ճանապարհով արաբական փոխառությունները մեզ են ավանդվել հեղինակային ստեղծագործությունների, տվյալ դեպքում՝ հայ աշուղական և գուսանական տաղերի միջոցով, որոնցից շատերի ակունքներում նույնպես ժողովրդական երգերն են: Բնական է, որ ժամանակագրական տեսանկյունից արաբական փոխառությունները պետք է ավելի հաճախադեպ լինեին վաղ աշխարհաբարի շրջանում: Այսպես՝ հանճարեղ Սայաթ-Նովայի ստեղծագործություններում, հայերեն, վրացերեն, պարսկերերեն և թուրքերեն բառաշերտերից բացի, տեղ են գտել նաև մի շարք արաբական փոխառություններ, որոնց մի մասը, ամենայն հավանականությամբ, հանրության մեջ պահպանվել է այդ բառերն ընդգրկող տաղերի հանրահայտության շնորհիվ: Միայն «Քամանչա» բանաստեղծությամբ (Ս-Ն, 5-6) սերնդեսերունդ փոխանցվում են *նաքաս, դաստ* անել, *աշուղ, ջավահիր, նաղշ* անել, *դիմեթ, լալ, թաս, վախտ, մեջլիս* արաբական փոխառությունները, որոնց մեծ մասը նույնպես հանդիպում է դեռևս հայրեններում: Օրինակ՝ *Դա՛ստ* արա՝ էլ լավ օրերու էդիվըն հասնիս, քամանչա՛ (Ս-Ն, 5): *Նաքազ* մարթն քիզ չի տեսնի (Ս-Ն, 5): Օչով *դիմեթըտ* չի գիդի – *լալ* ու ալմասն իս, քամանչա՛ (Ս-Ն, 5) և այլն:

Ըստ մեր հաշվարկների՝ Սայաթ-Նովայի ստեղծագործություններից մեզ են հասել հարյուրից ավելի արաբական փոխառություններ, որոնցից են՝ *աջաբ, աջայիբ, բունիաթ, դավթար, դովլաթ, զալում, թաս, խարբուլ, խաթր, հալ, հէյրան, դալամ, դարիբ, դիմեթ, դումաշ, մուրվաթ, յօմրիկ, նաքազ, շամս, ջավահիր, ռեհան, քաբաբ* անել և այլն: Օրինակ՝ *Բունիաթըս* ավազ չիմանաս՝ քարափ է, քարուկըրեն է (Ս-Ն, 20): Քու տերըն *բաղըն* ի՞նչ կոնե՝ քու հուտըն *ռեհան* իս շինի (Ս-Ն, 7): Գուզիմ՝ *ումբրըս* հանց անց կացնիմ՝ օրս մունաթ չի քաշէ (Ս-Ն, 27): Ղաբուլ ունիմ՝ քու *խաթրու* ինձ սըպանի (Ս-Ն, 29): Յա՛ր, մըտիլ իս բախչի մեչըն, *աջայիբ սեյրան* իս անում (Ս-Ն, 18): Շուդկտ արեգագի նըման է՝ տեսնողին *հէյրան* իս անում (Ս-Ն, 18): Գիր սիրէ, *դալամ* սիրէ, *դաւթար* սիրէ (Ս-Ն, 28): *Աջաբ* քեզ ի՞նչ գեթ իմ արի՝ կենում իս խըռոով, ա՛չկի լուս (Ս-Ն, 46): Առանց քեզ ի՞նչ կոնիմ աշխարհիս *մալըն* (Ս-Ն, 33): Թարիփըտ *դավթար* իմ արի, փիլ պիտի, վուր գիրքըն տանե (Ս-Ն, 17): *Դա՛րիբ բըլբուլ,* ձայնըտ *մալում*, Յիս ու դուն էրվինք մե հալում, Սայաթ-Նովեն ասաց՝ զա՛լում, Դու մի՛ լաց լի, յիս իմ լալու (Ս-Ն, 19): Յիս խոմ էն գլխեն էրած իմ, նուրմեկանց *քաբաբ* մի՛ անի (Ս-Ն, 20): Աշխարումըս իմըն դուն իս, *Բեմուրվաթ* իս, *մուրվաթ* չունիս (Ս-Ն, 23): Ուստի՞ գու քաս, *դարի՛բ* բլբուլ, Դու մի՛ լաց լի, յիս իմ լալու (Ս-Ն, 19) և այլն:

Նշեցինք, որ արաբական փոխառություններից մեզ ավանդվել են նաև հայ նոր գրականության դասականների (Խաչատուր Աբովյան, Գաբրիել Սունդուկյան, Հովհաննես Հովհաննիսյան, Հովհաննես Թումանյան, Ավետիք Իսահակյան, Եղիշե Չարենց, Պարույր Սևակ և ուրիշներ) ստեղծագործությունների միջոցով, ինչպես՝ *աղաթ, ազիզ* (արաբ. «սիրելի»), *մարջան, շառ* (արաբ. «փորձանք»), *ռեհան, ջահել* (արաբ. «երիտասարդ»), *ջհուտ, գոհար, սալամ* (արաբ. «ողջույն»), *սուփրա* (արաբ. «սփռոց»), *լայեղ* (արաբ. «վայել») և այլն: Այս դեպքում նկատելի է հետևյալ օրինաչափությունը:

2.1. Սայաթ-Նովայից մի քանի տասնամյակ հետո հանդես եկած Աբովյանի երկերում օտարաբանությունները համատարած են (պատճառը դարձյալ նույնն է՝ գրել ժողովրդին հասկանալի լեզվով): Ասվածը տպավորիչ դարձնելու համար

նշենք, որ «Վերք Հայաստանի» վեպի պատահականորեն ընտրված յոթ էջերում [տե՛ս 14, 215-222], չհաշված այլ օտարաբանությունները, արձանագրել ենք շուրջ 30 արաբական փոխառության կամ նրանց մասնակցությամբ ձևավորված նորակազմության գործածության դեպք: Ընդ որում՝ դրանք հանդիպում են և՛ հեղինակի, և՛ հերոսների խոսքում, ինչպես՝ *ազիզ, դովլաթ, զուլում, լայեղ, խաբար, խաթր, հալալ, մալ, նալ, նալլաթ, ումբր, քեֆ, ֆառաշ* և այլն, որոնցից շատերն այսօր արդեն համարվում են օտարաբանություններ, իսկ մի քանիսն էլ (*դովլաթ, ֆառաշ*) պարզապես դուրս են մնացել հայերենի բառապաշարից:

2.2. Գ. Սունդուկյանի դրամատիկական ստեղծագործություններում ակնհայտ առաջընթաց կա. նշված տեսակի օտարաբանություններն իսպառ բացակայում են հեղինակային խոսքում՝ հնչելով միայն հերոսների բերանից, ասել է՝ Սունդուկյանը դրանք գործածում է խոսքի ոճավորման, կերպարների տիպականացման և այլ նպատակներով: Բավարարվենք մի քանի օրինակով՝ …. ու մեչն ուռած ու փքած *սեիր* իս անում (ԳՍ, 502): …. աբա քու *հալալ* աշխատանքն էլ հեսար անինք (ԳՍ, 502): …. էն չախը *թամաշա* արա (ԳՍ, 502): …. ինչ *դադա* փուղ է մոդ արի (ԳՍ, 494): …. *սուփրեն* գցին (ԳՍ, 494): Ա՛յ, թազա *խաբար* (ԳՍ, 496): …. էն *դադա* քաշվեցավ էս խեղճ ամերիկեն (ԳՍ, 496): Գուլաբինց Օսեփի *դուքանը* խո գի՞դիս (ԳՍ, 498): …. էգեղեցու համա փող կու մոդ անեի ու *ջիբս* կոծեի (ԳՍ, 502): Մե-մե ախմախ էլ վուր ասում է թե՝ *փլանը* կամ *փստանը* վունչինչ չուներ …. (ԳՍ, 506): Փուրդ որ հաստացրիլ իս ու էլ օչովու *այնումդ* չիս գցում (ԳՍ, 506): …. գնամ. ման *հալալ* ու ջան ազատ ձիզմեն (ԳՍ, 506) և այլն:

2.3. Սունդուկյանից կես դար հետո (19-րդ դարի վերջ և 20-րդ դարի սկիզբ) այլ բան են վկայում Նար-Դոսի, Մուրացանի, Րաֆֆու, Թումանյանի, Իսահակյանի և այլոց ստեղծագործությունները: Վերջիններիս բառապաշարի դիտարկումից պարզում ենք, որ հիշյալ ժամանակահատվածում զուգահեռաբար՝

2.3.1. մի դեպքում տեղի է ունենում փոխառությունների մի մասի գրականացման գործընթաց. գրական հայերենի մակարդակ են բարձրանում արաբական (և ոչ միայն արաբական) չափազանց փոքրաթիվ փոխառություններ, ինչպես՝ *աշուղ, գազար, գոհար, զուլալ, խումար, կողպեք/կողպել, հինա, հինայել, հինա դնել, մզկիթ, մինարեթ, մկրատ, մուղդուսի, նախշ, շամամ* և այլն, որոնք այսօր էլ գործածական են ժամանակակից հայերենի գրական շերտում: Օրինակ՝ (ՀԹ, 1, 25): Ա՛յ պաղ ջըրեր, *զուլալ* ջըրեր, Որ գալիս եք սարերից (ՀԹ, 1, 78): …. ծաղկունքը ալվան Զուգել են հանդեր *նախշուն* գորգերով (ՀԹ, 1, 82): Սարեն կու գաք, *նխշուն* հավքե՛ր …. (ԱԻ, 1, 37): Ձեռ ու ոտս կապեցին, Բանտը դրին, *կողպեցին* (ԱԻ, 1, 127): Տասնյակ տարիներ ապրեց *Խալիֆաների* հոյակապ քաղաքում (ԱԻ, 2, 53): *Գոհար* աստղերի քարավանները թափառում էին երկնի ճամփեքով (ԱԻ, 2, 54): *Աշուղ* Սայաթ-Նովի նման ես երգ ու *տաղ* պիտի ասեմ …. (ԵՉ, 46): *Հինա* դրին ձեռքերը (ՀԹ, 1, 25): Սերս *զուլալ* է սառնաղբյուրի պես (ՊՍ, 1, 200): Ինչ-որ հնարքով *կողպիր* մտքերս (ՊՍ, 1, 315, 490): Նրբին-մոմաբույր մատները նրանց նիզակներ դարձան, Նրանց *հինայված* եղունգները՝ տեգ (ՊՍ, 4, 290): Արկերը բերդի պատերն են հոշում, – Խաչեր են շողում *մինարեթներում* (ՊՍ, 4, 243): …. ծոցի *շամամն* ու թշերի խնձորը (ՊՍ, 6, 378) և այլն:

2.3.2. Երկրորդ դեպքում չափազանց մեծաթիվ փոխառություններ դուրս են

մնում գրական ոլորտից: Բնական է, որ այս խմբի փոխառությունները շարունակում են որպես օտարաբանություններ գործածվել բարբառներում, երբեմն-երբեմն տեղ գտնելով նաև ժողովրդախոսակցական լեզվում, ինչպես՝ *թարկել/թարկ տալ, լայեղ/լայատ, խաբար, խաթր, խարաբ, խալվաթ/խոլվաթ/խովլաթ, խալխ, խալի, խալաս/խալիս, դալաթ, խաս, խեր, հալալ, հալբաթ, հայիփ, համա, հեյրան, հասրաթ, հավես, հարամ, հեքիմ, դադար/ղըդար, դաստի/դաստիվ71, դարիբ, դափիլ, ղրվաթ, դումաշ, դուրբան, մահլամ/մհլամ, մաղրուն, մայլա, մասլահաթ, մասխարա, մեջլիս, նալաթ, նաշ, նաֆաս, ջահել, ջափա, ջեբ, ջուղապ, մոլայ, մունաթ, մուրազ, վաթան, վասիաթ, տնազ, ում(բ)ր, ումուդ, քուֆր/քֆուր, ֆրսանդ/փրսանդ* և այլն:

2.3.3. Երրորդ դեպքում նշված երկու գործընթացներին զուգահեռաբար որոշ հեղինակների ստեղծագործություններում նկատվում է գրական լեզուն ժողովրդականացնելու միտում, որը, եթե Նար-Դոսի, Մուրացանի, Րաֆֆու և այլոց արձակ ստեղծագործություններում գրեթե բացառվում է, ապա, դրան հակառակ, ակնհայտորեն դրսևորվում է, մասնավորապես, Թումանյանի և Իսահակյանի չափածո ստեղծագործություններում: Օրինակ՝ Թումանյանի պոեզիայում բարբառային և ժողովրդախոսակցական տարրերի մի մասի գործածությամբ լուծվել են տաղաչափական (բանաստեղծական տողի կարգաբերման) [տե՛ս 12, 20-21; 13, 22-24], մյուսների գործածությամբ՝ ոճավորման խնդիրներ, ինչպես՝ …. Եկե՛ք, *ջահել* սիրահարի Սերը ողբանք վաղամեռ (ՀԹ, 1, 73): Հազար չար ու *շառ*, հազար *հարամի*, Հազար *ջահելներ* վխտում են հիմի… (ՀԹ 1, 79): …. մատնիք, *մարջան*, ապարանջան …. (ՀԹ, 1, 308): Քո թանկագին *խաթեր* համար …. (ՀԹ, 1, 221)[14]: Մեր գիրն էլ *հալբաթ* էսպես էր գրած (ՀԹ, 1, 156): Վարձիդ համար միամիտ մընա, *Համա-համա* շատ չուշանա (ՀԹ, 1, 221): - Ի՞նչ անեմ, ինձնից նա *ազիզ* հո չի՞ (ՀԹ, 1, 266): «Վա՛յ, *վաթա՛ն*… վա՛յ, վաթա՛ն…» (ՀԹ, 1, 286): Անխիղճ, լիրբ, չար, *ֆըլան, ֆըստան* (ՀԹ, 1, 292): Նոր դրած *բեգլար* կամ իզուր մի *շառ* (ՀԹ, 1, 63): Ու միշտ հնազանդ հնոց *ադաթին* …. (ՀԹ, 1, 87): - *Հալալ* է տղին, ա՛յ իգիթություն (ՀԹ, 1, 92) և այլն: Նշված նպատակներին են ծառայել նաև Ավետիք Իսահակյանի պոեզիայում գործածված արաբական փոխառությունները, ինչպես՝ - Էս ի՞նչ *զուլում* աշխարհ է, Սրտացավ ընկեր չըկա (ԱԻ, 1, 96): Ասի. – Քուրի՛կ, *ազիզ* տեսքիդ արժանացա ես բարով (ԱԻ, 2, 165): Ա՛խ, բալա՛ ջան, *դարիբ* բալա՛, էդ դու՞ն ես… (ԱԻ, 2, 165): - *Սալա՛մ* քեզ, արև՛, *շուքըդ* բյուրաբյուր (ԱԻ, 2, 75) և այլն:

Նկատենք, որ վերոբերյալ և մի շարք այլ ստեղծագործություններից քաղված

[14] Հետաքրքրական է, որ *խաթր* բառը, *ր* ձայնորդահիմք լինելով, համաբանության օրենքով ենթարկվել է *է* ներքին հոլովման: Հմմտ. *վաղր – վաղեր, սանր – սաներ* և այլն: Նկատենք նաև, որ եթե *խաթեր համար* կապական կապակցության մեջ *խաթեր*-ը կատարում է կապվող բառի գործառույթ, ապա այլ կապական կապակցությունների մեջ այն կարող է կատարել կապի դեր: Ի դեպ, Թումանյանի պոեզիայում *է* ներքին հոլովման է ենթարկվում նաև *կտուր* բառը՝ *ու-է* անսովոր հերթագայությամբ.

Ու ծափ տըվին *կըտերներին.*

-Եկա՛ն, եկա՛ն, բերի՛ն, բերի՛ն (ՀԹ, 1, 163):

…. Որ սարից փախած սոված շները

Կըտերը պիտի ոռնան, կըլանչեն (ՀԹ, 1, 97):

օրինակների մեջ լեզվի ժողովրդայնացման միտումն այնքան է բռնազբոս, որ դրանք պարզապես ժողովրդական ստեղծագործությունների մշակումների տպավորություն են թողնում մասնավորապես Իսահակյանի առումով.

Ղարիբ երկիր ամպ ու մշուշ,
Իմ *ղարիբի* սիրտն է քընքուշ,
Ոտ կփոխե՝ քոա ու փուշ…
Հերիք մնա՛ս, դարձի *վաթան*,
Իմ ախպե՛ր ջան, *ազիզ* յա՛ր ջան (ԱԻ, 1, 150):

Նույն ժամանակահատվածում՝ 19-րդ դարի վերջին և 20-րդ դարի սկզբին (Սայաթ-Նովայից մեկ դար անց), աշուղարվեստի բնագավառում դրությունն էապես փոխվել է: Դրան, ինչ խոսք, նպաստել է ազգային ինքնագիտակցության զարթոնքը, որի առաջնահերթ դրսևորումներից մեկը լեզուն օտարաբանություններից մաքրելն էր: Շատ-շատերի պես խանդավառված՝ Ջիվանին իր իսկ նախաձեռնությամբ ստեղծված կազմակերպության առաջին քայլերից մեկը համարում է « …. ֆարսերեն, թուրքերեն, արաբերեն լեզուներով երգեր հորինելուց հրաժարվելը» (Ջ, 8): Ավելին, հենց իր՝ Ջիվանու ստեղծագործություններում արաբական փոխառությունների թիվն անհամեմատ նվազել է՝ ի հաշիվ հայերեն համանիշների գործածության:

Նրա ստեղծագործություններում, այսուհանդերձ, տեղ են գտել մի շարք արաբական բառեր, որոնց փոխարեն տվյալ դիրքում Ջիվանին ազատորեն կարող էր գործածել դրանց հայերեն համանիշները, որը չի արվել, օրինակ, հետևյալ տողերում.

Մեպեպ (փոխ.՝ *միջնորդ* – Գ.Խ., Մ.Խ.), բան չեմ ուզե, իմ օրիս ընկնիս (Ջ, 754):
Էս յարալի սրտիս *մահլեմմ* (փոխ.՝ *դարմանըմ* – Գ.Խ., Մ.Խ.) դրեք (Ջ, 504):

Ինչևէ, արաբերենի և նրանով կազմված բառերի շերտը Ջիվանու տաղերում ևս ներկայանում է տասնյակ օրինակներով, ինչպես՝ *հեքիմ* (Ջ, 505), *զոհալ* (Ջ, 68), *սնդուկ* (Ջ, 531), *սավտա* (Ջ, 752), *քեֆ* ու *սաֆա* (Ջ, 719), ատլաս ու *խաս* (Ջ, 505), *սեյրան* անել (Ջ, 504), *սապր* (Ջ, 504), *ֆալան ֆիլանը* (Ջ, 504), *հրճվպ* (Ջ, 504), *ջեբ* (Ջ, 504) և այլն:

Հանուն ճշմարտության պետք է նշել, որ Ջիվանին օտարաբանություններին, մասնավորապես արաբերեն բառերին տուրք է տալիս գերազանցապես ոճավորման նպատակով: Այսպես՝ «Բասենցու երգը», «Մշեցու երգը», «Յար», «Սելվինազ», «Սեպեպ» և այլ տաղեր թերևս ժողովրդական երգերի մշակումներ են, ինչպես՝ Կերթաս *բախչաները* (թուրք. «այգիները») *սեյրան* (արաբ. «զբոսանք») կենես կը (Ջ, 506): *Ումրը* (արաբ. «կյանք») կավելցնես ում հետ օր եղնիս (Ջ, 506): Սրտով *էխտիարին* (արաբ. «ուժեղ», «զորավոր») Ջիվան կենես կը (Ջ, 506): Էդպես որ հովցեր ես, ըսա, ի՞նչ *խապար* (արաբ. «լուր») (Ջ, 505): Թաբիաթդ չես փոխե որ դու մեծ *հեքիմ* (արաբ. «բժիշկ») (Ջ, 505): Չունքի ձեռնես թռավ ըռունտ (պարս. «գեղեցիկ») կաքավս. *Ավճի* (թուրք. «որսորդ») եմ, փնտրեմ կը կորուցած *ավըս* (թուրք. «որս») (Ջ, 504): Ցա չէ առ իմ խոզիս, *ումբրես* (արաբ. «կյանքից») զրկե զիս, Ճամբախըս չիրիշկե զիմ *սեֆիլ* (արաբ. «թշվառ», «խեղճ») Նուպար (Ջ, 504) և այլն:

2.3.3. Փոքր-ինչ ուշ Ե. Չարենցի պոեզիայում նշված կարգի փոխառությունների գործածությունն ակնհայտորեն հազվադեպ է, և նրանցով գերազանցապես

հետապնդվում են ոճավորման (ասենք՝ սայաթնովայական խոսքի տպավորություն, խոսքային միջավայր ստեղծելու), կերպարավորման և այլ նպատակներ, ինչպես՝ Ինչքան էն լեն *դուքաններում ռանգ-ռանգ* մրգեր ըլին շարած (ԵՉ, 42): Բայց *խալխի* անսիրտ *քեֆերին* ես տխուր, մենակ մնացի (ԵՉ, 42): Ու սրտիս ցավից հուսահատ ես մէ *թաս* օղի խմեցի (ԵՉ, 42): Ու էն երգին օրոր-շորոր, ինչպես հուրի, ատլաս ու *խաս* …. Նազանք արավ, Սայաթ-Նովի սիրտը լցրեց միրգ ու *մուրաց*, …. Կանգնեց-մնաց՝ դեմքից քաշած օսկեկարած *խասը* ձեռին (ԵՉ, 45) և այլն[15]:

20-րդ դարասկզբի պատկերը բոլորովին փոխվել է շուրջ կես դար հետո (արդեն խորհրդային շրջան) ասպարեզ եկած գուսանների բառապաշարում, երբ լեզուն համալիր մշակման և կանոնակարգման էր ենթարկվում պետական մակարդակով: Նշված ժամանակահատվածում թեև էապես փոքրացել է օտարաբանություններից, մասնավորապես արաբերենից մեզ հասած բառերի թիվը, այսուհանդերձ գուսանական երգերի բառապաշարի մշտական ուղեկիցներ են մնում *խաբար, մուրազ, թաս, խաս, հալալ* և բազմաթիվ օտարաբանություններ, որոնց թվում նաև՝ արաբական փոխառություններ: Ահավասիկ օրինակներ գուսան Շահենի երգերից. Աշխարհի սուրբ *դավթարի* (արաբ. «մատյան», «հաշվեմատյան») մեջ քո տաղի պես տաղ չեմ տեսել (Շ, 95): Ով կարող է մեկ էլ քեզ պես *աշուղ* (արաբ. «սիրահար») ծնի, որ սեր դառնա (Շ, 95): Հե՞յ, ընկերնե՛ր, ակա՛նջ արեք, Կատարված *մուրազը* (արաբ. «նպատակ») ասեմ (Շ, 88): .... Մեր Ջերմուկի *թասը* (արաբ. «ըմպանակ», «ափսե») ասեմ (Շ, 88): ....*Խաս* (արաբ. «լավորակ կտոր») են հագնում ու աշխատում (Շ, 88): Ծաղիկներդ խաս ու *դումաշ* (արաբ. «մետաքս»), Եկել եմ քո տեսքին *թամաշ* (արաբ. «ի տես») .... (Շ, 88) և այլն: Բերենք օրինակներ նաև գուսան Աշոտի երգերից. Ոսկե *թասն* ա՛ռ, գովենք հողը հայրենի (Ա, 202): ....Աշոտն եմ, սրտիս *մուրազը* առնեմ (Ա, 192): Գալուդ *խաբարը* (արաբ. «լուր») թե որ ինձ բերեն....(Ա, 191): ....Ձեր ճամփան մեկ, *ադաթը* (արաբ. «արմատավորված սովորություն») մեկ, սրբազան (Ա, 199): ....*Հալալ* (արաբ. «մաքուր») մարդասեր, ազնիվ անվան տեր, պատիվ պահողին (Ա, 30) և այլն:

Սա ինչ-որ չափով բնական է. գուսանները ժողովրդական բառ ու բանի կրողներն են և դրանք ժողովրդին անմիջականորեն մատուցողները: Բնական է, որ նրանք տիրապետում են նաև բառապաշարի այն շերտին, որը օտարաբանությունների տեսքով առկա է ժողովրդի լայն հատվածների քիմքին հարմար երգերից շատերի տողերում[16]:

---

[15] Արաբական փոխառությունների մի մասը գործածվել է նույնիսկ վերնագրերի մեջ, ինչպես՝ «Կապկազ *թամաշա*» (արաբ. «զվարճալի տեսարան») (ԵՉ), «Ի՞նչ *լայեղ* է» (արաբ. «արժանի», «վայել», «պատշաճ») (ԳՍ), «*Խաթա*(արաբ. «փորձանք»)բալա» (ԳՍ), «*Ռեհանի* թուփը» (ԳՋ), «*Ջհուդի* ականջը» (ԱԾ) և այլն:

[16] Անբնականն այն է, որ 20-րդ դարում ակտիվորեն գործածված *ազիզ, թաս, խաբար, խաս, հալալ, մուրազ* և բազմաթիվ արաբական փոխառություններ շարունակում են իրենց կենսունակությամբ զարմացնել նաև արդեն 21-րդ դարի առաջին քառորդում՝ տասնյակ այլ օտարաբանությունների հետ տեղ գտնելով, որքան էլ տարօրինակ է, անգամ ժամանակակից երգերի բառապաշարում: Նշված իրողության մասին լույս են տեսել տասնյակ քննադատական հոդվածներ, սակայն, ավաղ, անարդյունք:

Վերը դիտարկվեցին արաբերենից փոխառյալ հասարակ անունները, որոնց մի մասը տեղ է գտել գրական լեզվում, մի շարք բառեր էլ առայսօր գոյություն ունեն բարբառներում և ժամանակ առ ժամանակ արտահայտվում են նաև ժողովրդախոսակցական լեզվում, այլև մի շարք երգերում, սակայն վերջինս մարող գործընթաց է:

Հասարակ անուններից բացի՝ հայերենը արաբերենից փոխառել է նաև մի շարք հատկանուններ (անձնանուններ, ինչպես՝ *Ամիր, Ասադ, Ասլի, Բադալ, Դովլաթ, Հասան, Մուրադ, Ջալալ* և այլն [19, 161], և տեղանուններ, ինչպես՝ *Իզմիր, Մսըր* և այլն), որոնց մի մասի կենսունակությանն, անշուշտ, նպաստում է նրանց գործածության պաշտոնապես թույլատրելիությունը[17]:

Արաբական հատուկ և հասարակ անուններից մի քանիսի կենսունակությունն էլ պայմանավորված է նրանց՝ հայկական անուն-ազգանունների կազմության մեջ տեղ գտած լինելու հանգամանքով: Այսպիսի շարք են կազմում՝

5.1. աշխարհագրական հատկանուններից սերված (*Մսըր - Մսրյան, Իզմիր - Իզմիրյան* և այլն),

5.2. հասարակ անուններից սերված (*աշուղ-Աշուղյան, գուլում-Գուլումյան, ումր-Ումբրյան//Ումրյան, սունդուկ-Սունդուկյան* և այլն),

5.3. հասարակ անուն//հատկանուն զուգաձևեր ունեցող փոխառություններից սերված (*ազիզ//Ազիզ-Ազիզյան, ամիր//Ամիր-Ամիրյան, դովլաթ//Դովլաթ-Դովլաթյան, գուլալ//Գուլալ-Գուլալյան, խումար//Խումար-Խումարյան, հասրաթ//Հասրաթ-Հասրաթյան, հեքիմ//Հեքիմ-Հեքիմյան, դարիբ//Դարիբ-Դարիբյան, դումաշ//Դումաշ-Դումաշյան, մելիք//Մելիք-Մելիքյան, նաղաշ//Նաղաշ-Նաղաշյան, շամամ//Շամամ-Շամամյան, շարբաթ//Շարբաթ-Շարբաթյան, ջավահիր//Ջավահիր-Ջավահիրյան//Ջավահիրցյան, ռեհան //Ռեհան - Ռեհանյան, սուլթան//Սուլթան-Սուլթանյան* և այլն) [տե՛ս 8, 259-316] ազգանունները:

Ամփոփենք: Արաբերենից փոխառյալ մի շարք բառեր տեղ են գտել ժամանակակից հայերենի և՛ հասարակ, և՛ հատուկ անունների շարքում: Հասարակ և հատուկ անունների մի մասը գործածվում է գրական լեզվում, մի շարք հասարակ անուններ էլ առայսօր գոյություն ունեն բարբառներում և ժամանակ առ ժամանակ արտահայտվում են նաև ժողովրդախոսակցական լեզվում (մասնավորապես՝ ժողովրդական մի շարք երգերում), սակայն վերջինս մարող գործընթաց է: Արաբերենից փոխառյալ հատուկ և հասարակ անունների մի մասի կենսունակությանն էլ նպաստել է նրանց գործածության պաշտոնապես թույլատրելիությունը:

Բանալի բառեր և բառակապակցություններ՝ *բառապաշար, օտարաբանություններ, միջին հայերեն, բառապաշարի հարստացման ներքին ճանապարհ, արտաքին ճանապարհ, խառը ճանապարհ, անմիջական փոխառություն, միջնորդավորված փոխառություն:*

[17] Տե՛ս հայկական անձնանունների ցանկը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ԱՂԲՅՈՒՐՆԵՐԻ ՑԱՆԿ

1. Աբեղյան Մ. Ե., Հայոց լեզվի տեսություն, Երևան, 1965:
2. Աբրահամյան Ա. Ա., Բայը ժամանակակից հայերենում, գիրք I, Երևան, 1962:
3. Ակնարկներ գրական միջին հայերենի պատմության, հ. Ա, Երևան, 1972:
4. Աղայան Է. Բ., Լեզվաբանության ներածություն, Երևան, 1967:
5. Աճառյան Հ., Հայոց լեզվի պատմություն, II մաս, Երևան, 1951:
6. Այտընեան Ա., Քննական քերականութիւն աշխարհաբար կամ արդի հայերէն լեզուի, Վիեննա, 1866:
7. Ասատրյան Մ. Ե., Լոռու խոսվածքը, Երևան, 1968:
8. Ավետիսյան Տ. Մ., Հայկական ազգանուններ, 1987:
9. Բաղդիշյան Գ. Կ., Սեբեոսի լեզուն և ոճը, «Հայոց լեզվի պատմության հարցեր», Երևան, 1981:
10. Գրիգոր Ակներցի, Պատմություն նետաձիգների ազգի մասին, Արևելահայերեն թարգմանությունը, առաջաբանը և ծանոթագրությունները՝ Գուրգեն Խաչատրյանի և Վանո Եղիազարյանի, Երևան, 2011:
11. Եզեկյան Լ. Կ., Հայոց լեզու, Երևան, 2005:
12. Խաչատրյան Գ. Կ., Հայերենի բառապաշարի գրաբարյան շերտը որպես Հ. Թումանյանի տաղաչափության արտահայտչամիջոց, «Ազգային դաստիարակության հարցեր» (միջբուհական գիտաժողովի զեկ. դր.), Վանաձոր, 1996, էջ 20-21:
13. Խաչատրյան Գ. Կ., Տաղաչափական խնդիրների լուծման թումանյանական մի քանի հնարքներ, «Գրական Լոռի», Վանաձոր, 1996, թիվ 5-6, էջ 22-24:
14. Խաչատուր Աբովյան, Վերք Հայաստանի, Երևան, 1981:
15. Հյուբշման Հ., Հայագիտական ուսումնասիրություններ, Երևան, 2004:
16. Հովհաննիսյան Լ. Շ., Հայերենի իրանական փոխառությունները, Երևան, 1990:
17. Ղազարյան Ռ. Ս., Միջին գրական հայերենի բառապաշարը, Երևան, 2001:
18. Ղազարյան Ս. Ղ., Հայոց լեզվի համառոտ պատմություն, Երևան, 1981:
19. Մարգարյան Ա. Ս., Ժամանակակից հայոց լեզու, Բառագիտություն, Երևան, 1993:
20. Մուրադյան Մ. Հ., Բառագիտություն, «Ակնարկներ միջին գրական հայերենի պատմության», հ. Ա, Երևան, 1972:
21. Յովնանեան Ղ., Հետազօտութիւնք նախնեաց ռամկօրէնի վրայ, Վիեննա, 1897:
22. Նալբանդյան Գ. Մ., Պարսից լեզվի քերականություն, Երևան, 1980:
23. Պատմութիւն Սեբէոսի, աշխատասիրութեամբ Գ. Վ. Աբգարյանի, Երևան, 1979:
24. Ջահուկյան Գ. Բ., Հայոց լեզվի զարգացումն ու կառուցվածքը, Երևան, 1969:
25. Սեբեոս, Պատմություն, Արևելահայերեն թարգմանությունը, առաջաբանը և ծանոթագրությունները՝ Գուրգեն Խաչատրյանի և Վանո Եղիազարյանի, Երևան, 2004:
26. Սուքիասյան Ա. Մ., Ժամանակակից հայոց լեզու, Երևան, 1999:

ՀԱՄԱՌՈՏԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Ա – Գուսան Աշոտ, Սիրո կրակներ, Երևան, 1974:
ԱԻ, 1 – Ավետիք Իսահակյան, Երկերի ժողովածու վեց հատորով, հ. 1, Երևան, 1973:
ԱԻ, 2 – Ավետիք Իսահակյան, Երկերի ժողովածու վեց հատորով, հ. 2, Երևան, 1974:
ԱՇ – Ալեքսանդր Շիրվանզադե:
ԳՋ – Գրիգոր Զոհրապ:
ԳՍ – Գաբրիել Սունդուկյան, Երկեր, Երևան, 1984:
ԵՉ – Եղիշե Չարենց, Ընտիր երկեր, Երևան, 1954:
Ե – Երգարան, Երևան, 1951:
ՀԹ, 1 – Հովհաննես Թումանյան, Երկերի ժողովածու չորս հատորով, հ. 1, Երևան, 1969:
Շ – Գուսան Շահեն, Գուսան Հայաստանի, Երևան, 1975:
ՊՍ, 1 – Պարույր Սևակ, Երկերի ժողովածու վեց հատորով, հ. 1, Երևան, 1972:
ՊՍ, 4 – Պարույր Սևակ, Երկերի ժողովածու վեց հատորով, հ. 4, Երևան, 1973:
ՊՍ, 6 – Պարույր Սևակ, Երկերի ժողովածու վեց հատորով, հ. 6, Երևան, 1976:
Ջ – *Ա. Սահակյան,* Ջիվանու քնարը, Երևան, 1959:
Մ-Ն – Մ. Մ. Հասրաթյան, Սայաթ-Նովա, Հայերեն, վրացերեն, ադրբեջաներեն խաղերի ժողովածու, Երևան, 1963:

АРАБСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ АРМЯНСКОМ ЯЗЫКЕ

Хачатрян Гурген
д. ф. н., профессор, Ванадзорский государственный университет
Хачатрян Мгер
к. ф. н.

РЕЗЮМЕ

Ключевые слова и выражения: *арабские заимствования, словарный фонд, диалект, диалектный пласт, среднеармянский язык, внутренние, внешние и смешанные пути обогащения лексики, непосредственное заимствование, опосредованное заимствование, народно-разговорный язык (пласт).*

В числе имен собственных и нарицательных в современном армянском языке немало заимствований из арабского языка. Часть из них до сих пор применяется в литературном языке, другая значительная группа сохранилась в диалектах или время от времени проявляется в просторечии, в частности, в фольклоре, в народных песнях. Последние случаи функционирования имеют явную тенденцию к уменьшению. Живучести ряда заимствованных нарицательных и собственных имен способствовало официальное дозволение.

ARABIAN BORROWINGS IN MODERN ARMENIAN

Khachatryan Gurgen
Doctor of Philological Sciences, Professor, Vanadzor State University
Khachatryan Mher
Candidate of Philological Sciences

SUMMARY

Key words: Arabic borrowings, vocabulary, dialect, dialectal layer, Middle Armenian, inner, outer and mixed ways of enriching the vocabulary, immediate borrowing, mediate borrowing, colloquial language (layer).

A number of Arabian borrowings have found their place among common and proper nouns in Modern Armeninan. Some of those common and proper nouns are used in formal language; a considerable number of common nouns are still being used in dialects and are occasionally used in colloquial speech (particularly in a number of folk songs), the last usage is an ousting process, though. The formal permission of the usage of Arabian borrowings has promoted applicability of some common and proper nouns borrowed from Arabian.

ԱՐԺՈՒՅԹԻ ԸՄԲՌՆՈՒՄԸ ԱՐՏԱՍԱՀՄԱՆՅԱՆ ԵՎ ՀԱՅ ԼԵԶՎԱԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ՄԵՋ

Խաչատրյան Գուրգեն
բ. գ. դ., պրոֆ., Վանաձորի պետական համալսարան
Մուրադյան Միլվա
Վանաձորի պետական համալսարան

Հանգուցային բառեր. *կառավարում, գերադաս անդամ, ստորադաս անդամ, իմաստային, շարահյուսական և իմաստաշարահյուսական արժույթ, ենթակառություն, կոչականառություն, ստորոգառություն, խնդրառություն, պարագառություն:*

20-րդ դարի կեսերից սկսած՝ արժույթի գաղափարն ուրույն տեղ է զբաղեցնում բառերի միջև գոյություն ունեցող շարահյուսական կապի տեսության մեջ, որի մասին են վկայում գիտական շրջանառության մեջ գտնվող բազմաթիվ հրատարակությունները, արժույթի բառարանները: Արժույթի տեսական և գործնական քննության մեջ էական ներդրում է կատարվել ռուս, արևմտյան, ինչպես նաև հայ լեզվաբանության մեջ: Բազմաթիվ աշխատանքներ են լույս տեսել՝ նվիրված ինչպես տեսական հարցերի մշակմանը, այնպես էլ տարբեր խոսքի մասերի արժութային առանձնահատկությունների քննությանը:

Արժույթ եզրույթը[1]՝ որպես բայի՝ նախադասության այլ անդամների հետ կապակցելիության արտահայտություն[2], լեզվաբանության մեջ առաջին անգամ գործածել է ֆրանսիացի լեզվաբան Լ. Տենիերը[3]: «Կառուցվածքային շարահյուսության հիմունքները» աշխատության մեջ հեղինակը նկարագրական-համեմատական մեթոդով բազմակողմանիորեն հետազոտել և մշակել է արժույթի տեսությունը՝ իր գրքում տեղ գտած խոսքային օրինակները բերելով ավելի քան վաթսուն լեզուներով՝ հունարենով, անգլերենով, ֆրանսերենով, գերմաներենով, ռուսերենով, վրացերենով, հայերենով և այլն:

---

[1] Լատիներեն valentia («ուժ») եզրույթը, որի համարժեքը հայերենում *վալենտականություն*-ն է, լեզվաբանությունը փոխառել է քիմիայից, որտեղ այն քիմիական տարրերի ատոմի՝ այլ քիմիական տարրերի որոշակի թվով ատոմներ միացնելու հատկությունն է**:** Քերականական այս երևույթի անվանման համար հայերենում նախկինում գործածվել է *վալենտականություն*, ներկայում՝ *արժույթ* եզրույթը:

[2] Լեզվական արտահայտությունների միջև եղած կառուցվածքային կապակցությունները առաջին անգամ քննվել են հնդիկ քերական Պանինիի (մ.թ.ա. 480 թ.) «Ասթադհյայի» (Astadhyayi) գրքում՝ ըստ սանսկրիտի ձևաբանության, շարահյուսության և իմաստաբանության հարցերի [18, 164]:

[3] Ընդունված է արժույթի տեսության հիմնադիր համարել ֆրանսիացի լեզվաբան Լյուսիեն Տենիերին, սակայն արժույթի վերաբերյալ դիտարկումներ կարող ենք գտնել նաև վաղ եվրոպական հոգելեզվաբանության մեջ: Գերմանացի հոգելեզվաբան Կարլ Բյուլերը, իր «Լեզվի տեսություն» (Sprachtheorie) (1934) գրքում լատիներենից օրինակ բերելով *Կայուսը սպանեց առյուծին (Caius necat leonem)* նախադասությունը, նշում է, որ բայը կառավարում է մի բարդ կառույց, որտեղ կան բացեր, որոնք պետք է լցվեն *Կայուս*-ով *և առյուծ*-ով [18, 164]:

Արժույթը բնորոշելու համար Լ. Տենիերը բայը համեմատում է շատ կամ քիչ կեռիկներով ատոմի հետ, որն իրեն է ձգում որոշակի թվով ակտանտներ, առանց որոնց նա չի կարող լիարժեք լինել: Բայի այդ կեռիկների և համապատասխանաբար նրա կողմից կառավարվող ակտանտների թիվը բայի արժույթի էությունն է [տե՛ս 11, 250]: Նախադասության կենտրոն համարելով բայական հանգույցը՝ Լ. Տենիերը ստորադաս անդամներ է համարում և՛ խնդիրը, և՛ ենթական՝ դրանք անվանելով ակտանտներ, այսինքն՝ գործողության մասնակիցներ, որոնք խոսքում կիրառվում են կառուցվածքային և իմաստային որոշակի առանձնահատկություններով: Այսպես, խոսքում նույն բայը կարող է գործածվել տարբեր արժույթներով, ինչպես՝ *Ալֆրեդը երգում է* և *Ալֆրեդը երգում է **երգ:*** Օրինակներից պարզ է դառնում, որ *երգել* երկարժույթ բայը կարող է գործածվել առանց երկրորդ *երգ* արժույթի [տե՛ս 11, 250]:

Բայերը խմբավորելով ըստ ակտանտների քանակի՝ Լ. Տենիերն առանձնացնում է արժութազուրկ, միարժույթ, երկարժույթ, եռարժույթ և բազմարժույթ բայեր: Արժութազուրկ է դիտում միադիմի բայերը՝ հաշվի առնելով, որ դրանք ցույց են տալիս գործողություն՝ առանց ակտանտների մասնակցության [11, 251]: Միարժույթ բայեր է համարում անանցողական բայերը, որոնք ցույց են տալիս այնպիսի գործողություն, որտեղ կա միայն մեկ ակտանտ [տե՛ս 11, 252], այսինքն՝ գործողության կատարման համար պահանջվում է միայն մեկ մասնակից՝ ենթակա: Դրանք հիմնականում վիճակային բայերն են:

Անցողական բայերը առնվազն երկարժույթ են, ինչպես՝ *Ալֆրեդը հարվածում է Բեռնարին* նախադասության մեջ *հարվածել* գործողության կատարման համար պարտադիր է *Ալֆրեդ* ենթակայից անցումը *Բեռնար* խնդրին [տե՛ս 11, 255]: Երկարժույթ բայերից բացի՝ խոսքում կիրառվում են նաև եռարժույթ բայեր, որոնց գործողությունը կատարելու և կրելու համար պարտադիր է երեք առարկա [տե՛ս 11, 267-268]:

Արժույթի մասին դիտարկումներում, սակայն, Լ. Տենիերը պարագա լրացումներին՝ սիրկոնստանտներին, չի անդրադառնում. դրանց մասին խոսվում է «Բայական հանգույց» գլխում՝ որպես գործողության հանգամանքների, որոնք արտահայտվում են մակբայներով կամ նրանց համարժեքներով [տե՛ս 11, 117]:

Լեզվաբանության պատմության հետագա ընթացքում արժույթի մասին դիտարկումները, հիմնականում հենվելով Լ. Տենիերի վերլուծությունների վրա, կատարվում են տարբեր ելակետերով.

- ընդլայնվում է արժութակիր միավորի խոսքիմաստային պատկանելության սահմանը: Այն կարող է լինել նաև բայանուն (գոյական, ածական, մակբայ), քանի որ բայանունները նույնպես օժտված են կառավարման եղանակով ստորադաս անդամ պահանջելու հատկությամբ:
- Ընդլայնվում է արժութառության գաղափարը: Ենթակայից ու խնդրից բացի՝ արժույթի արտահայտության դրսևորումներ են դիտվում նաև ստորոգելին, պարագան և կոչականը:
- Առանձնացվում են իմաստային, շարահյուսական, նաև իմաստաշարահյուսական արժույթի դրսևորումներ՝ ըստ գերադաս և ստորադաս միավորների իմաստային և շարահյուսական առանձնահատկությունների:

Ռուս լեզվաբան Ս. Կացնելսոնը *արժույթ* հասկացությունը սահմանում է որպես «բառերի ընդհանուր կապակցելիական հնարավորություն» [10, 20]՝ ընդգծելով բայի դերակատարությունը: Ռուսերեն խոսքի վերլուծությունից պարզ է դառնում, որ արժութակիր միավորներ են նաև կապերն ու նախդիրները [10, 32]: Կացնելսոնը նշում է, որ արժույթը բառի իմաստային կարողությունն է, որտեղ կան «դատարկ տեղեր», կամ «սյունակներ», որոնք կարիք ունեն լցվելու, ինչպես սյունակները՝ հարցաթերթում: Արժութակիր բառը ենթադրում է լրացման հնարավորություն, սակայն, ի տարբերություն Տենիերի, Կացնելսոնն ընդգծում է, որ այս դեպքում լրացումը պետք չէ շփոթել ավանդական քերականական լրացում (խնդիր) եզրույթի հետ, քանի որ բայի կողմից բացված տեղերը կարող են լրացվել ոչ միայն առարկայով, հաճախ նաև՝ հանգամանքներով [10, 21]: Փաստորեն լեզվաբանը բայի պարտադիր լրացումների շարքում ընդունում է ինչպես ենթական և խնդիրները, այնպես էլ պարագաները:

Արժույթը քննելով իմաստային-շարահյուսական տեսանկյունից՝ լեզվաբանները հաշվի են առնում և՛ գերադաս, և՛ ստորադաս անդամների իմաստային առանձնահատկությունները:

Ըստ Մոսկվայի իմաստաբանական դպրոցի ներկայացուցիչ Յու. Ապրեսյանի՝ բայական բառույթի իմաստաբանական և շարահյուսական ակտանտները գտնվում են փոխադարձ համապատասխանության մեջ. տվյալ բառույթի յուրաքանչյուր իմաստաբանական ակտանտին համապատասխանում է մեկ շարահյուսական ակտանտ, իսկ յուրաքանչյուր շարահյուսական ակտանտին՝ մեկ իմաստաբանական [տե՛ս 7, 15]:

Ա. Գլադիլինի բնորոշմամբ՝ իմաստային արժույթը հանդես է գալիս բովանդակության պլանի, իսկ շարահյուսական արժույթը՝ արտահայտության պլանի մեջ: Իմաստային ակտանտները պայմանավորված են տվյալ բառիմաստով, իսկ շարահյուսականները՝ խոսքային որոշակի բառաձևերով [տե՛ս 4, 81]:

Արժույթը դիտելով որպես իմաստաշարահյուսական կարգ՝ Ս. Շուստովան և Ե. Սմիռնովան գտնում են, որ իմաստային արժույթը բայի՝ տարբեր ակտանտների հետ կապակցվելու պոտենցիալ ունակությունն է, իսկ շարահյուսական արժույթը՝ այդ ունակության կիրառումը [տե՛ս 12]:

Բառային միավորի արժույթը «Արժույթ. տեսական, նկարագրական և ճանաչողական դրույթներ» հոդվածների ծողովածուի մեջ նկարագրվում է իմաստային և շարահյուսական հարաբերության մեջ՝ որպես իմաստի և քերականական ձևերի կապ [տե՛ս 18, 166; 16, 27; 14, 37; 13, 129, 145]:

Ա. Ջենսենը իմաստային և շարահյուսական արժույթների տարբերությունները ներկայացնում է արժութազուրկ *անձրևել* բայի օրինակով: *It is raining (Անձրևում է)* նախադասության մեջ բայը չի պահանջում գործողություն կատարող, սակայն ենթական պարտադիր է՝ անգլերենի շարահյուսական օրենքների համաձայն, իսկ իմաստային առումով՝ ձևական. այն իմաստային արժույթի կրող չէ [տե՛ս 17]: Մեր կարծիքով, հակառակ երևույթն է տեղի ունենում հրամայական նախադասությունների պարագայում. ենթակայի իմաստային արժույթը արտահայտված է բայի մեջ, բայց շարահյուսորեն այն չի իրականանում: Ասվածից կարելի է եզրակացնել, որ որոշ բայերի իմաստային և շարահյուսական արժույթների

քանակը կարող է չհամընկնել:

Բայերի շարահյուսական բնութագիրը մեծ չափով որոշվում է նրանց բառիմաստի առանձնահատկություններով: Արժույթի յուրաքանչյուր արտահայտություն համապատասխանում է բայի մի առանձին իմաստի:

Թ. Հերբսթը բայի հետ պարտադիր կապակցվող միավորների տարբերակման համար անգլերենում նպաստող չափանիշ է ընդունում նախադասության շարադասությունը՝ լրացումներ համարելով ամրագրված անդամները: Բերում է հետևյալ օրինակը՝ *At intervals* St Anthony lighthouse flashed *to his left (Ժամանակ առ ժամանակ* Սբ. Անտոնի փարոսը առկայծում էր *նրա աջ կողմում),* և ընդգծված անդամները արժույթի դրսևորումներ չի համարում՝ հիմք ընդունելով նրանց դիրքի կայուն չլինելու հանգամանքը [15, 3-4]:

Հայ լեզվաբանության մեջ արժույթի գաղափարին առաջին անգամ անդրադարձել է Է. Աթայանը: Հետևելով Տենիերին՝ նա արժույթը բնորոշում է որպես տվյալ շարահյուսական կարգի կապակցող ուժ, բայց կենտրոնական անդամի հարցում առաջ է քաշում այլ մոտեցում. արժութային առանձնահատկությունները բնորոշ են ոչ միայն բայերին, այլ նաև նրանցից սերված մյուս լիիմաստ բառերին [տե՛ս 8, 220]: Այնուհետև հեղինակը անհրաժեշտ է համարում տարբերակել լեզվական և խոսքային արժույթի դրսևորումները: Լեզվական արժույթը բնութագրում է որպես շարահյուսական մի դասի՝ մեկ այլ դասի տարրերը իրեն ձգելու հատկություն, իսկ խոսքային արժույթը՝ որոշակի բառի՝ մեկ այլ բառի իրեն ձգելու հատկություն: Հենց այս տեսակետը հիմք ընդունելով՝ Աթայանը լեզվական արժույթը հատուկ է համարում ոչ միայն բային, քանի որ ինչպես բայն է պահանջում ստորադաս գոյականներ, այնպես էլ ածականը ենթադրում է գոյականի ստորադասություն, մակբայը՝ բայի [տե՛ս 8, 221]:

Ժամանակակից հայերենի արժույթի հարցերը համեմատաբար ընդարձակ քննված են Գ. Ջահուկյանի կողմից: Խնդրառության և կառավարման իրողությունները քննելուց հետո «Բայերի կապակցելիությունը» գլխում հեղինակը տալիս է կապակցելիության երեք կարգի դասակարգում.

- դասանշային՝ ըստ ենթակայի տարբեր դասային խմբերի,
- արժութային՝ ըստ առարկայանիշ բառերի ու բառակապակցությունների,
- ընտրութային՝ ըստ մակբայների [տե՛ս 6, 461]:

Ըստ նրա՝ արժույթը բայի կապակցելիությունն է ենթակայի, խնդիրների և պարագաների հետ, որոնք բնութագրվում են հեղինակային նորակազմություններով՝ ենթակաառություն, ստորոգառություն, պարագաառություն [6, 466]: Ըստ բայի հետ կապվող միավորների քանակի՝ Գ. Ջահուկյանը նույնպես տարբերում է արժութազուրկ, միարժույթ, երկարժույթ, եռարժույթ բայեր՝ կախված նրանց անցողական և անանցողական լինելու օժտվածությունից:

Հայ լեզվաբաններից Հ. Հարությունյանը, Ս. Գյուլբուդաղյանը, Մ. Ասատրյանը, Ռ. Իշխանյանը արժույթի թե՛ իմաստային, թե՛ քանակական կիրառություններ շրջանակներում հետևում են ջահուկյանական բնորոշմանը՝ քերականական այս երևույթի շուրջ կատարելով մասնավոր ուսումնասիրություններ:

Հ. Հարությունյանը կառավարումը և արժույթը քննում է իրարից անբաժան՝ առաջ քաշելով այն կարծիքը, որ բայերի արժութային դասակարգումն ըստ էու-

թյան բայերի կառավարման ուսումնասիրությունն է [տե՛ս 5, 50]: Արժույթը դիտելով որպես ընդհանրապես կառավարող գերադաս բառի կարողություն՝ վերագրում է մյուս կառավարող խոսքի մասերին ևս [տե՛ս 5, 21]: Գոյականի և ածականի կառավարման ծավալուն քննություն կատարելուց բացի՝ գիտնականն անդրադառնում է նաև կապային կառավարմանը: Կապերի հոլովառությունը քննելով ըստ արժույթի՝ նա գալիս է այն եզրակացության, որ դրանք սովորաբար միարժույթ են [տե՛ս 5, 303]:

Ս. Գյուլբուդաղյանը ևս նշում է, որ ածականը, մակբայը, բայանունը նույնպես ունեն արժույթի քերականական կարգ [տե՛ս 2, 23]:

Մ. Ասատրյանը, բայի խնդրառությունից ավելի լայն համարելով արժույթ հասկացությունը, միաժամանակ դրանք նույնացնում է՝ պատճառաբանելով, որ *բայի արժույթ* հասկացությունից կարող ենք բացառել ենթակառությունը, որովհետև հայերենում բոլոր բայերն էլ կարող են ենթակա ունենալ [տե՛ս 1, 90]:

Գ. Խաչատրյանը վերը թվարկած արժութառություններին առաջին անգամ ավելացրել է նաև կոչականառությունը [տե՛ս 4, 26]: Գատարված բոլոր ուսումնասիրությունները վերաբերում են ժամանակակից լեզուների քննությանը: Գ. Խաչատրյանը արժույթի արտահայտությունը քննել է գրաբարի համատեքստում՝ ներկայացնելով վերլուծական բայերի արժույթը [տե՛ս 4]: Ուսումնասիրելով 5-րդ դարի մատենագրությունը՝ հեղինակը անդրադարձել է հարադիր բայերի արժույթին: Շարունակելով Գ. Ջահուկյանի տեսական մոտեցումները՝ Գ. Խաչատրյանը ենթակայի դասային խմբերի առանձնահատկությունները տարածում է նաև խնդիրների վրա՝ ներկայացնելով հարադրավոր բայերի պահանջած սեռի և բնության խնդիրների դասային խմբերը [տե՛ս 4]:

Գ. Խաչատրյանը բայի հետ համադրվող արժութային միավորներից յուրաքանչյուրի առկայությունը կապում է նրա իմաստային և/կամ քերականական առանձնահատկությունների հետ [տե՛ս 4, 278]: Եվ իրոք, արժույթի հարցում պետք է առաջնային համարել գերադաս անդամի կապակցելիության ոչ թե բոլոր հնարավորությունները, այլ միայն նրանք, որոնք բխում են ուժեղ և պարտադիր կառավարումից: Հայտնի է, որ կապակցելիության սերտության տեսանկյունից կառավարումը լինում է ուժեղ և թույլ [տե՛ս 6, 424; 2, 21-22]:

Ուժեղ կառավարման դեպքում ստորադաս անդամի առկայությունը կարող է պայմանավորված լինել գերադաս անդամի քերականական և/կամ իմաստային առանձնահատկություններով, ուժեղ են համարվում ոչ միայն խնդիր հայցականները, այլ նաև խնդիր տրականները *(հարգել ում)*, բացառականները *(վախենալ ինչից)*, գործիականները *(հպարտանալ ինչով)*, ներգոյականները *(համոզվել ինչում)*:

Թույլ կառավարման դեպքում ստորադաս անդամի առկայությունը պայմանավորված չէ գերադաս անդամի քերականական և/կամ իմաստային առանձնահատկություններով: Թույլ է համարվում տրական, բացառական, գործիական կամ ներգոյական հոլովներով արտահայտված խնդիրների և պարագաների, ինչպես նաև ուղիղ և թեք հոլովներով արտահայտված որոշիչների և հատկացուցիչների կառավարումը: Արժույթի արտահայտության տեսանկյունից հետաքրքրություն չեն ներկայացնում հատկապես այն իրողությունները, որոնք համընդհանուր են,

ուստի և թույլ կառավարման դրսևորումներ: Այսպես՝ հայերենի բոլոր բայերը, անկախ սեռից, կարող են ստանալ մի միջոցի խնդիր, որը տվյալ դեպքում թույլ կառավարման արտահայտություն է, օրինակ՝ Ինձ խենթի պես *հարբեցրիր* Սիրու *գինով* հոգեթով… (ԱՒ, 214):

Հաճախ ենթատեքստում միջոցի խնդրի քերականական իմաստը այնքան է ընկալելի, որ այն բառային արտահայտություն չի էլ ստանում: Այդպես է, օրինակ, այն դեպքերում, երբ գործողության կատարման միջոց են ծառայում հանրահայտ առարկաներ: *Նա քարը նետեց ջուրը: Ես նայում էի նրան: Նա բարձրացավ այդ բլրակի վրա: Նա ամբողջությամբ կերավ խնձորը* և նմանատիպ նախադասություններում ավելորդ է, համապատասխանաբար, *ձեռքով, աչքերով, ոտքով, բերանով* խնդիրների գործածությունը: Հակառակ դեպքում դրանք ունեն ոճական կամ այլ արժեք, ինչպես՝ Նա քարը վիրավոր *ձեռքով* նետեց ջուրը: Ես թաց *աչքերով* նայում էի նրան և այլն:

Արժույթի տեսանկյունից ուսումնասիրելի են ուժեղ կառավարմամբ կապակցվող քերականական զույգերը, այն է՝ բոլոր խոսքային իրավիճակներում առկա կամ ենթադրվող կապակցությունները:

Ուժեղ կառավարումը պայմանավորված է երեք հանգամանքով.

1. գերադաս անդամի քերականական հատկանիշով՝ տվյալ դեպքում բայասեռով:

Սեռի քերականական կարգի պահանջով ներգործական և կրավորական բոլոր բայերը պարտադիր խնդրառությամբ առնվազն միարժույթ են. ինչպես՝ Լապտերների հեզ *լույսը կըզգրկեմ....* (ՎՏ, 171): Ցնծության *ձայնից*, ծափերի *զարկից Շարժվում են*, դողում պատեր ու օճորք*….* (ՀԹ, 68):

Ի տարբերություն սրանց՝ ներգործական սեռի որոշ բայեր օժտված են կրկնակի ուղիղ խնդիր պահանջելու կարողությամբ, օր.՝ Ես *տառապանքս բախտ եմ համարում* Եվ ծիծաղում եմ ձեր բախտի վրա (ՎՏ): Խընջույք է սարքել Թըմկա տիրուհին, *ձերեկ է արել* խավար *գիշերը* (ՀԹ, 136): Նման խնդրառությամբ օժտված են հատկապես ներգործականներից սերված պատճառական ածանցով բայերը, օրինակ՝ Հայրն *օղի է խմեցնում* պատանի *որդուն* [3, 38]*:*

2. Գերադաս անդամի բառիմաստային հատկանիշով: Միայն իմաստային տեսանկյունից ուժեղ կառավարմամբ առանձնանում են չեզոք սեռի բայերը և բայանունները, որոնք առնում են բնության խնդիրներ և պարագաներ, որոնցից նրանց համար արժույթի արտահայտության միջոց են այնպիսիք, որոնք պարտադիր ենթադրվում և պահանջվում են բոլոր խոսքային իրավիճակներում: Լրացումներն արտահայտվում են տարբեր հոլովաձևերով կամ կապական կապակցությամբ:

Բայիմաստի պահանջով չեզոք սեռի բայերը պարտադիր խնդրառությամբ նույնպես առնվազն միարժույթ են, օրինակ՝ Ձեր *թովչանքին չեմ դիմանա,* Ծավի աչե՞ր, ծով աչե՞ր... (ԱՒ, 214): Չեզոք սեռի մի շարք բայեր էլ երկարժույթ են, օրինակ՝ *Նըրան* իր *տեսքով, հասակով,* ասին, *Չի հասնի* չըքնաղ հուրին Իրանի (ՀԹ, 133):

Գերադաս անդամի բառիմաստի պահանջով պարտադիր խնդրառությամբ են օժտված նաև մի շարք բայանուն գոյականներ, ածականներ, մակբայներ, որոնք

խոսքում հանդես են գալիս՝ կապակցվելով որևէ խնդիր լրացման հետ, օրինակ՝ Եվ չկա ինձ *ազատում* անվախճան այս *գիշերից*....(ՎՏ, 261): Ու *անտեղյակ մահին-չարին* ՝Հավքերն ուրախ սեր կերգեն (ԱԻ, 216): Ծով է իմ վիշտն անափ ու խոր, *լիքն ակունքով* հազարավոր....(ՀԹ, 19):

3. Գերադաս անդամի քերականական և իմաստային հատկանիշներով:

Բայի իմաստաքերականական հատկանիշների պահանջով ներգործական և կրավորական սեռի մի շարք բայեր, սեռի խնդրից բացի, ենթադրում և պահանջում են մեկ կամ երկու բնության խնդիր նույնպես: Այսպես՝ թեև *զուգել* և *զրկել* բայերը ներգործական սեռի են և խնդրառությամբ՝ երկարժույթ, սակայն, կախված բառիմաստից, դրանցից մեկը պահանջում է գործիականով արտահայտված բնության խնդիր, մյուսը՝ բացառականով: Համբարձումն եկավ, ծաղկունքը ալվան *Զուգել են* հանդեր նախշուն *գորգերով* (ՀԹ, 62): Գիտությունը *կնոջը չի զրկում կանացիությունից:*

Ներգործական սեռի մի շարք բայեր եռարժույթ են, որոնց մեջ նույնպես բնության խնդիրները հանդես են գալիս տարբեր հոլովներով, օրինակ՝ Աղջիկները *սափորներով գինի բերեին հնձաններից....* (ԱԲ, 257):

Այսպիսով՝ երկարժույթ և եռարժույթ ներգործական և կրավորական սեռի բայերի կաղապարում ուղիղ և ներգործող խնդիրները կայուն են, անուղղակի խնդիրները՝ փոփոխական՝ հոլովական տարբեր արտահայտություններով:

Ուժեղ կառավարումն առկա է նաև պարագայական որոշ կապակցություններում, հատկապես ընթացականությամբ օժտված բայերի դեպքում, որոնց գործողության կատարման համար պարտադիր է տեղի պարագան: Այս դեպքում կարևոր դերակատարում ունի բայիմաստը, քանի որ բայը ցույց է տալիս գործողություն շարժման մեջ, իսկ շարժումը կատարվում է տեղի և ժամանակի մեջ: Քանի որ բայի քերականական արտահայտության մեջ առկա է ժամանակի իմաստը, ժամանակի պարագան պարտադիր չի լինում, ի տարբերություն տեղի պարագայի, որը, չունենալով քերականական արտահայտություն, խոսքում հանդես է գալիս պարտադիր կառավարման պահանջով [տե՛ս 4, 24]: Տեղի պարագան մենիմաստ չէ և տարբեր բայական բառակապակցություններում կարող է գործածվել տարբեր նրբիմաստներով՝ արտահայտվելով տարբեր հոլովաձևերով և կապային կապակցություններով, օրինակ՝ Հետո թևը ջարդված հավքի պես Սոնան ամաչկոտ *դուրս թռավ հնձանից,* մի անգամ էլ *շորորաց* այգու շաղոտ *խոտերի վրա* և *ներսը թողեց* լաջվարդ շապիկի բույրը (ԱԲ, 74):

Կառավարման եղանակով կապակցություններում կարևոր դեր է խաղում նաև երկրորդական անդամի բառիմաստը, օրինակ՝ Եկեք մեծ եղեռնի զոհերի հիշատակին սաղարթախիտ անտառներ *աճեցնենք ամենուրեք* ՝Սևանի *ափին,* Շիրակի *դաշտում,* Զանգեզուրի *բարձունքներում,* Արագածի *լանջերին,* հայկական ողջ *հողի վրա* (Գրական թերթ**,** 1995.03.19 //12):

Արժույթի արտահայտության միջոց են ծառայում գործողության կատարման տեղի քերականական իմաստ արտահայտող պարագաները:

Այսպիսով, արժույթի գաղափարը, վերագրվելով բային և մյուս խոսքի մասերին, քննվում է լեզվական և խոսքային մակարդակներում՝ որպես գերադաս անդամի իմաստաքերականական հատկանիշներով պայմանավորված լրացումա-

ռություն, որը դրսևորվում է խնդրառության և պարագաառության տեսքով: Ինչ վերաբերում է ենթակա-ստորոգյալ և կոչական-ստորոգյալ զույգերին, ապա այստեղ համաձայնությունը ուղեկցվում է փոխկառավարմամբ [տե՛ս 4, 14]:

Ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ արժույթի տեսության հետագա զարգացումը տարբեր լեզվաբանների կողմից կատարվում է տարբեր տեսանկյուններով:

Ըստ խոսքիմասային պատկանելության՝ արժութակիր անդամի պաշտոնով կարող են հանդես գալ նաև բայանուն գոյականը, ածականը, մակբայը, կապը:

Ըստ գերադաս անդամի հետ կապակցվող միավորների բնույթի, այն է՝ շարահյուսական գործառույթի՝ տարբերակվում են ենթակաառություն, կոչականառություն, ստորոգառություն, խնդրառություն և պարագաառություն:

Ըստ գերադաս և ստորադաս միավորների իմաստային և շարահյուսական առանձնահատկությունների՝ առանձնացվում են իմաստային, շարահյուսական, նաև իմաստաշարահյուսական արժույթի դրսևորումներ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Ասատրյան Մ. Ե., Ժամանակակից հայոց լեզու, Շարահյուսություն, Երևան, 1987:
2. Գյուլբուդաղյան Ս. Վ., Ժամանակակից հայերենի շարահյուսություն, Երևան, 1988:
3. Գյուլզատյան Դ. Վ., Անցողականության և բայասեռի քերականական կարգերի տիպաբանությունը, «Բանբեր Երևանի համալսարանի. Բանասիրություն», 2015 № 3 (18):
4. Խաչատրյան Գ. Կ., Գրաբարի վերլուծական բայերի արժույթը, Երևան, 2000:
5. Հարությունյան Հ. Ա., Կառավարումը ժամանակակից հայերենում, Երևան, 1983:
6. Ջահուկյան Գ. Բ., Ժամանակակից հայերենի տեսության հիմունքները, Երևան, 1974:
7. Апресян Ю. Д., Типы соответствия семантических и синтаксических актантов. Проблемы типологии и общей лингвистики, Международная конференция, посвященная 100-летию со дня рождения проф. А. А. Холодовича, Санкт-Петербург, 2006. *https://iling.spb.ru/typo/materials/SPb2006_Abstracts.pdf*
8. Атаян Э. Р., Предмет и основные понятия структурального синтаксиса, Ереван, 1968.
9. Гладилин А. В., Производные существительные со значением деятеля как реализация субъектной семантической валентности глагола. Приенисейская сибирь как лингворегион. Материалы 1-й межвузовской научно-практической конференции с международным участием, посвященной памяти В. Н. Роговой. Красноярск, 2010.
   http://www.kspu.ru/upload/documents/2011/10/10/c631784d6d95bcf33e22b42d0bf3ad85/sb-priensib-1-konfpdf.pdf

10. Кацнельсон С. Д., К понятию типов валентности, Вопросы языкознания, N 3, Москва, 1987. *http://www.ruslang.ru/doc/voprosy/voprosy1987-3.pdf*
11. Теньер Л., Основы структурального синтаксиса, Москва, 1959.
12. Шустова С. В., Смирнова Е. А., Инкорпорация как способ изменения валентности глагола (на примере английских глаголов с инкорпорированными актантами). Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева, № 1 (15) / 2014. *http://cyberleninka.ru/article/n/inkorporatsiya-kak-sposob-izmeneniya-valentnosti-glagola-na-primere-angliyskih-glagolov-s-inkorporirovannymi-aktantami*
13. Fillmore J., Valency issues in FrameNet, Valency: Theoretical, Descriptive and Cognitive Issues, Trends in Linguistics, Studies and Monographs 187, Berlin·New York, 2007.
14. Götz-Votteler K., Describing semantic valency, Valency: Theoretical, Descriptive and Cognitive Issues, Trends in Linguistics, Studies and Monographs 187, Berlin·New York, 2007.
15. Herbst T., The valency approach to argument structure constructions, Trends in Linguistics, Studies and Monographs 282, Constructions-Collocations-Patterns, Berlin/Boston, 2014.
16. Herbst T., Valency complements or valency patterns, Valency: Theoretical, Descriptive and Cognitive Issues, Trends in Linguistics, Studies and Monographs 187, Berlin·New York, 2007. *http://www.anglistik.phil.uni-erlangen.de/institut/personen/englinguistics/herbst/pub/Valency_approach-preliminary_version.pdf*
17. Jensen Per A., Verb Valency, Grammatical functions and Semantic roles, Grammar in Expert Communication, 2013. *http://openarchive.cbs.dk/bitstream/handle/10398/8673/Per%20 Anker%20 Jensen_ Lecture%20 Notes%2001.pdf?sequence=1*
18. Rickheit G. and Sichelschmidt L., Valency and cognition–a notion in transition, Valency: Theoretical, Descriptive and Cognitive Issues, Trends in Linguistics, Studies and Monographs 187, Berlin·New York, 2007. *http://misnipyti.ampedpages.com/Valency-Theoretical-Descriptive-and-Cognitive-Issues-pdf-1345409*

ՀԱՄԱՌՈՏԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

ԱԻ – Ավետիք Իսահակյան, Երկեր, Երևան, 1987:
ԱԲ – Ակսել Բակունց, Երկեր, Երևան, 1986:
ՀԹ – Հովհաննես Թումանյան, Երկեր, Երևան, 1980:
ՎՏ – Վահան Տերյան, Բանաստեղծություններ, լիակատար ժողովածու, Երևան, 1985:

ВОСПРИЯТИЕ ВАЛЕНТНОСТИ АРМЯНСКИМИ И ИНОСТРАННЫМИ ЛИНГВИСТАМИ

Хачатрян Гурген
д. ф. н., профессор, Ванадзорский государственный университет
Мурадян Сильва
Ванадзорский государственный университет

РЕЗЮМЕ

Ключевые слова: *управление, главный компонент, зависимый компонент, семантическая, синтаксическая и семантико-синтаксическая валентность, способность управления подлежащего, обращения, сказуемого, дополнения, обстоятельства.*

Исследования свидетельствуют о том, что дальнейшее развитие теории валентности разными учеными видится по-разному.

С точки зрения семантики, валентность проявляют отглагольные существительные, прилагательные, наречия, предлоги.

С точки зрения характера связи между главными и зависимыми компонентами, выделяют валентность, проявляемую подлежащим, обращением, сказуемым, дополнением и обстоятельством.

С точки зрения семантических и синтаксических особенностей, выделяются семантические, синтаксические и семантико-синтаксические проявления валентности.

PERCEPTION OF VALENCY IN FOREIGN AND ARMENIAN LINGUISTICS

Khachatryan Gurgen
Doctor of Philological Sciences, Professor, Vanadzor State University
Muradyan Silva
Vanadzor State University

SUMMARY

Key words: *government, principal member, subordinate member, semantic, syntactic and semantic-syntactic valency, subject-adjunction, vocative-adjunction, predicate-adjunction, object-adjunction, adverbial-adjunction.*

Research studies show that further development of valency theory is carried out by different linguists from different perspectives.

According to a part of speech a word belongs to, a verbal noun, adjective, adverb, particle can also have a valency function.

According to the nature of subordinate members; that is, according to their syntactic function, adjuncts can be of the following types: subject-adjunction, vocative-adjunction, predicate-adjunction, object-adjunction, adverbial-adjunction.

According to the semantic and syntactic characteristics of principal and subordinate members, valency may have the following manifestations: semantic, syntactic and semantic-syntactic.

ԳՐԱԲԱՐԻ ՀՈԼՈՎՄԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ԵՎ ԿՐԱԾ ՓՈՓՈԽՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ

Շահվերդյան Թերեզա
***բ. գ. դ., պրոֆ.,* Վանաձորի պետական համալսարան**

Հանգուցային բառեր. *թեքում, հոլովում, եզակի թվի հոլովակազմիչներ, հոգնակի թվի հոլովակազմիչներ, թվի քերականական կարգ չտարբերակող հոլովակազմիչներ:*

Գրաբարի հոլովման համակարգի ուսումնասիրությամբ զբաղվել են բազմաթիվ գիտնականներ. դրա սկիզբը 5-րդ դարի 2-րդ կեսն է Թրակացու հայտնի աշխատության՝ «Արվեստ քերականի» հետևությամբ ու կաղապարմամբ[1]: Հունական կողմնորոշումը թեև տևեց 2 դար, սակայն Թրակացու աշխատության մեկնությունները շարունակվեցին մինչև 13-րդ դար՝ մինչև Վարդան Արևելցի: Հայերենի ուսումնասիրության օտար կողմնորոշումը դրանով չսահմանափակվեց. միջնադարում սկսվեց լատիներենի ազդեցությունը: Ըստ Գ. Ջահուկյանի՝ հունատիպ քերականությունը սկսվում է 5-րդ դարից և ավարտվում 17-րդ դ. սկզբին, լատինատիպ քերականությունը՝ 17-րդ դ. սկզբից մինչև 18-րդ դ. 70-ական թթ. (տե՛ս 16, էջ 4): Վերջերս լատինաբան քերականության մի ուսումնասիրության հեղինակ Վ. Համբարձումյանը համարում է, որ այդ կողմնորոշումը սկսվում է 14-րդ դարից (տե՛ս 10): Սա նշանակում է, որ մինչև 18-րդ դարը գրաբարի հոլովման համակարգի ուսումնասիրությունները կատարվել են օտար լեզուների համեմատությամբ:

Արարատ Ղարիբյանը անցյալ դարի 50-ական թթ. հանդես եկավ մի ծավալուն հոդվածով՝ «Հայերենի անվանական հոլովման զարգացման երկու ներքին օրենքները», որը հետաքրքրական է նրանով, որ հեղինակը փորձել է հա-

[1] Հունաբան դպրոցի ստեղծած քերականական տերմինները հանգամանորեն վերլուծված են Ա. Մուրադյանի մի աշխատությունում. բերենք այն օրինակները, որոնք առավել գործածական են առայսօր՝ ածանց, ամանակ, աներևոյթ, անհոլով, անորիշ (անորոշ), անուանական անուն, անցեալ, ապաթարց, ապառնի, առաքական, արական, բաղաձայն, բաղդատական, բայ, բայածական, բարբառակից, բարդ, բարդութիւն, բացարձակ, բութ, գերադրական, գերակատար, գիր, դերանուն, դրական, ենթադասութիւն, եզական, երկամանակ, երկբարբառ, երկդիմի, երկձայն, ըղձական, ընդունելութիւն, թարմատար, թաւ, թիւ, թուական, իգական, լծորդ, լծորդութիւն, խոնարհում, կիսաձայն, կրաւորական, հազագ, համեմատութիւն, հայրենի, հայցական, հասարակ, հեգնական, հոլով, հոլովական, հոմանուն, հրամայական, ձայնավոր, ձայնորդ, մակբայ, մակդիր, մասն (մասունք), յարանուն, յարաշեշտ, նախադրութիւն, նախադասութիւն, ներգործական, շաղկապ, շեշտ, ոլորակ, ուղղական, պարառութիւն, պարոյկ, սահմանական, սեռական, սեռ, ստացական, ստորադաս, ստորադասական, ստորակէտ, ստուգաբանութիւն, վերաբերական, վերծանութիւն, տառ, տրական, տրոհութիւն, ցուցական, փաղաքութիւն, քերականութիւն (Ա. Մուրադյան, Հունաբան դպրոցը և նրա դերը հայերենի քերականական տերմինաբանության ստեղծման գործում, Երևան, 1971, էջ 351-354):

յերենի հոլովման համակարգը ներկայացնել «դասական լեզուների քերականության սիստեմից անկախ, ընդունելով հայերեն լեզվի մեջ ներքին և արտաքին թեքման ըմբռնումը, որպես նրա անվանական հոլովման սիստեմի ելակետ (բնագրի կետադրությունը պահպանվել է՝ Թ. Շ.)» (11, էջ 15):

Այս ճանապարհին գիտնականը հայտնաբերել է անվանական հոլովման զարգացման երկու օրենքներ, որոնցից առաջինը վերաբերում է հոլովիչների ծագմանը, երկրորդը՝ հոլովական վերջավորությունների առաջացմանն ու ընդհանրացմանը[2]:

Հայտնի է, որ գրաբարը թեքական լեզու է, քանի որ քերականական կարգերն արտահայտվում են ներքին թեքմամբ և մասնիկավորումով, և, որ ավելի կարևոր

---

[2] Ա. Ղարիբյանը 2-րդ իմաստավորման օրենքը բացատրում է հայացող ցեղերի՝ հայերենում իրենց հետ բերած ազդեցությամբ, որը մեկնաբանում է հետևյալ կերպ. «Նրանք, սակայն կորցնելով իրենց լեզուն, այսինքն՝ իրենց լեզվի քերականական կառուցվածքը և բառային հիմնական ֆոնդը, յուրացրել են հայերենի քերականական կառուցվածքը և բառային հիմնական ֆոնդը»:

Յուրացման պրոցեսում ցեղերից մի քանիսը փոփոխություն են մտցրել հայերենի հնչյունական կազմության մեջ, նաև բառային կազմության մեջ, որովհետև իրենց ցեղական բառերից պահպանել են որոշ քանակություն:

Դրա հետևանքով առաջացել են հայերեն հին բարբառները: Հայերենի քերականական կառուցվածքը յուրացնելու ընթացքում նրանք, այդ ցեղերն այդ կառուցվածքին իրենց մեռած լեզուներից նոր բան չեն ավելացրել, բայց նրա սիստեմի մեջ մտցրել են մի փոփոխություն. *նրանք անվանական հոլովման սիստեմի մեջ գիտակցել են ոչ թե երեք, այլ երկու կատեգորիա՝ հիմք և վերջավորություն*: Երևի այդպես էր իրենց լեզուներում: Գիտակցված այդ հիմքը ուղղական ձևն է, իսկ վերջավորությունը բաղկացած է հայերենի հոլովիչից և հոլովակազմիչից: Օրինակ՝ *գետով* բառի մեջ գրաբարի գետ+ո+վ երեք ձևույթների փոխարեն գիտակցել են գետ+ով երկու ձևույթները. այսինքն՝ նրանք հոլովման տիպը ըմբռնելու անհրաժեշտությունը չեն գիտակցել, որովհետև չեն ունեցել այն տրադիցիան, որ հայերը ժառանգել են հնդեվրոպական վիճակից. նրանք գիտակցել են միայն հոլովը, այսինքն՝ հիմքը և վերջավորությունը… մեր բարբառների ճյուղավորման (գոյացման) պրոցեսում առաջանում է մի նոր օրենք. այն է գիտակցել բառի հիմքը և հոլովակազմիչը, այսինքն գիտակցել, որ ամեն մի անուն պետք է ունենա հիմք, որ է ուղղական ձևը, և ամեն մի հոլովի համար՝ մեկ վերջավորություն: Դրա հետևանքով գրաբարի հոլովումը (հոլովիչը Թ. Շ.) միանում է հոլովակազմիչին, դրանք միասին առնվում են իբրև հոլովական վերջավորություն: Այս օրենքը մենք կոչում ենք երկրորդ իմաստավորման օրենք: Այդ երկրորդ իմաստավորման օրենքի ներգործությամբ բացառականի վերջավորությունը դառնում է մեզ մոտ ից, արևմտահայերենի մոտ է, գործիականի համար ով, ներգոյականի համար ում: Ինչպես տեսնում ենք, այդ վերջավորությունների առաջին բաղադրիչները ի, ո, ու, գրաբար լեզվի հոլովիչներն են, որոնք այստեղ կորցրել են իրենց հոլովիչ լինելու նշանակությունը, դարձել են վերջավորության մասնիկներ, այսինքն՝ նրանք լեզվի մեջ ունեցել են երկրորդ իմաստավորում, այն է՝ հոլովակազմիչի հետ միանալ և միասին արտահայտել հոլովի գաղափար: Այսպիսով՝ հայերենի անվանական հոլովման զարգացումը ստանում է հետևյալ ընթացքը.

հնդեվրոպական վիճակ՝ vedo+dis

գրաբարի վիճակ՝ գետ+ո+վ

բարբառների կամ ժամանակակից լեզվի վիճակ՝ գետ+ով (տե՛ս նշված հոդվածը):

է, այդ մասնիկները բազմիմաստ են. օրինակ՝ ց-ն և՛ սեռականի, և՛ տրականի, և՛ բացառականի (ի նախդրով), և՛ հոգնակի թվի ցուցիչ է: Սակայն, ինչպես նկատել է Ջահուկյանը, «առկա են շեղումներ ու բացառություններ…. հոգնակի գործիականում նկատվում է կցականության տարր, երբ հոլովակերտ վերջավորությունները (ւ, վ, բ) հստակորեն առանձնանում են հոգնակերտից (ք)՝ ւ-ք, վ-ք, բ-ք բաղադրյալ վերջավորությունների մեջ» (տե՛ս 18, էջ 93):

Թեքականությունն աստիճանաբար դառնում է կցական, այսինքն՝ քերականական կարգերը արտահայտվում են մենիմաստությամբ և մասնիկավորմամբ:

Հոդվածում քննել ենք բացառական, գործիական, ներգոյական հոլովների՝ հետագայում առաջացած վերջավորությունները (ից, ով, ում), նրանց ընդհանրացած գործածության դարերը, ընդհանրացումները՝ տարբեր հոլովումների պատկանող գոյականների ոլորտում: Թվարկածս մասնիկները կան գրաբարում, սակայն ունեն գործածության որոշակի ոլորտներ. ով-ը հանդես է գալիս միայն ո հոլովման բառերի եզակի գործիականում, ից-ը՝ ի հոլովման բառերի հոգնակի բացառականում՝ ի նախդրի հետ, և ում-ը՝ եզակի տրականում՝ սահմանափակ թվով բառերի ներգոյականի իմաստն արտահայտելու համար:

Գրաբարագետների մի մասը ներգոյական կազմության մասին լռում է (տե՛ս 13, 8, 12,), մի մասն էլ տրական հոլովի կազմության մեջ նշում է , որ մի շարք բառեր տրականում ստանում են ում հոլովակազմիչ. Վ. Առաքելյան. «Ո հոլովման մի շարք բառերի ներգոյականը կազմւում է նաեւ ում մասնիկով: Յատկապես այս ում մասնիկն առնում են ո հոլոման ենթակայ ին եւ եալ մասնիկներով վերջաւորուող-ները (վերին)… ի վերնում, յետին, ի յետնում, հին, ի հնում, գրեցեալ, ի գրեցելում… սրան հետ կան նաեւ՝ ի սրբում, ի նորում, ի պղծում (տե՛ս 5, էջ 21), Ա. Աբրահամյան. (յառաջնում, ի հնում, ի նորում (սովորաբար հոդով՝ ի հնումն, ի նորումս, ի վերջնում (տե՛ս 2, էջ 24), Պ. Շարաբխանյան. (տե՛ս 14, էջ 250), ի միւսում, յառաջնում), Գ. Խաչատրյան (ի հնում, ի միում, յիմում, յորում, յայլում (ո-ա և ո արտաքին թեքման որոշ բառերում ստանում է ոչ թե յ, այլ ում կամ ջ հոլովակերտ) (տե՛ս 7, էջ 23) …տրական՝ աջում, այլում, միում, առաջնում (կա նաև միջ, առաջնոյ)այս ասվել է տրականի մասին, պետք է ենթադրել, որ դրանից էլ կամվել է ներգոյականը, իսկ ներգոյականի տակ բերում է՝ ի միում, յառաջնում, յայլում, ի մարմնում (նաև ի մարմնի), ի ձախում (նաև ի ձախ) (տե՛ս 7, էջ 26-27) մինչև հիմա հանդիպած բառերում միայն մարմին գոյականն է, որ ունի ում-ով ներգոյական, ընդ որում՝ կա նաև ի մարմնի ձևը: Այսպես են հոլովվում բոլոր ստացական դերանունները (իմ, քո, քոյ, իւր, մեր, ձեր), հարաբերական՝ որ, անորոշ՝ այլ, միւոս: Խորենացու մոտ հանդիպում ենք բարձրաւանդակում. «Եւ յաջմէ ջուրց հոսանաց ի բարձրաւանդակում կուռ կալով ի տեղւոջ…»:

«Գրաբարում եզակի տրականի (որով արտահայտվում է և ներգոյականի իմաստը՝ եզակի թվում) այս ում մասնիկն ունենում են որոշ ածականներ, թվականներ, դերանուններ (խիստ հազվադեպ՝ նաև գոյականներ). Սա մի հայտնի

իրողություն է. նույնպես և հայտնի իրողություն է տրական ու ներգոյական հոլովների իմաստային կապը հայերենում: Այս բանում համոզվում ենք մանավանդ այն պատճառով, որ տրական հոլովի այս ձևը գլխավորապես (չենք ասում՝ ամբողջովին) հանդես է գալիս ներգոյական հոլովի իմաստի դրսևորման ժամանակ» (տե՛ս 2, էջ 94):

Մ. Աբեղյանի «Գրաբարի քերականության» մեջ հիշատակված են՝ վերին, վերնում, ետին, յետնում, առաջին, առաջնում, վերջին, վերջնում, հին, հնում, նոր, նորում, ձախ, ձախում, աջ, աջում ձևերը. նա այնուհետև ավելացնում է, որ տրականի այս ձևերը ի նախդրի հետ ստանում են ներգոյականի իմաստ. «…ի միւսում, ի նորումս, ի վերջնում, ի յետնում, յառաջնումն, ի հնումն: Ներգոյականի իմաստով ում վերջավորություն ունին նաև դասական թվականները, անցյալ դերբայներն և ուրիշները. որինակ՝ յառաջնում, յերկրորդում, ի հանդերձելումն, յանցելումն ամի, ի գրեցելում, ի սրբումն, ի բարձրաւանդակումն կուռ կալով ի տեղւոջ. և այլն» (տե՛ս 1, էջ 98-99):

Այժմ տեսնենք, թե հիշյալ մասնիկները ինչպե՛ս են ընդհանրանում բոլոր հոլովումներին պատկանող բառերի եզակի և հոգնակի թվերի վրա:

Ինչպես արդեն ասացինք, ով վերջավորությունը հանդես է գալիս միայն ո հոլովման պատկանող գործիականում, դա նշանակում է, որ ո-ն այստեղ հոլովիչ է:

Միջին հայերենում գրաբարյան ու բարբառային տարրերը հանդես են գալիս միասնաբար. երբեմն գրաբարը մնում է անփոփոխ և պահպանվում մինչև վաղ աշխարհաբար, իսկ երբեմն էլ, կամ ավելի հաճախ, բարբառային տարրերը դառնում են իշխող, հիմնական և սկիզբ են դառնում աշխարհաբարի համար:

Պատահական չէ, որ միջին հայերենը չհասավ լեզվական միօրինակության. դրա համար էլ միջին հայերեն ենք համարում քերականական այն երևույթները, որոնք գրաբարյան չեն: Այնուամենայնիվ, միջին հայերենի ձևաբանության մեջ ամենակարևոր փոփոխությունները կապված են հոլովման և խոնարհման համակարգերի հետ: Հոլովման համակարգի փոփոխության մեջ առանձնակի դեր ունի հոգնակիի կազմությունը: Կարծում ենք՝ հենց դրա հետ է կապվում ից, ով, ում մասնիկների ընդհանրացումը:

Միջին հայերենի սահմաններն ըստ հեղինակների ապրած և ստեղծագործած ժամանակաշրջանների դժվար է որոշել. բանն այն է, որ, անկախ այն բանից, թե տվյալ հեղինակը ո՛ր դարում է ապրել, գերադասել է ստեղծագործել գրաբար: Այդպես են գրվել գրեթե բոլոր դարերում կերտված պատմագրությունները, դավանաբանական, փիլիսոփայական երկերը: Կան հեղինակներ (Խաչատուր Կեչառեցի, Հովհաննես Երզնկացի, Սմբատ Գունդստաբլ և ուրիշներ), որոնք ստեղծագործել են և՛ գրաբարով, և՛ միջին հայերենով: Միջին հայերենով են ստեղծագործել բանաստեղծները, առակագիրները, գործնական նշանակություն ունեցող գրվածքների հեղինակները: Մխիթար Հերացին գրում է. «Եւ արարի զսա գեղջուկ և արձակ բարբառով, զի դիւրահաս լիցի ամենայն ընթերցողաց»:

Հերացուց բացի՝ միջին հայերենով են ստեղծագործել Վարդան Այգեկցին (12-13-րդ դդ.), Վարդան Արևելցին (13-րդ դ.) Սմբատ Գունդստաբլը, Խաչատուր Կեչառեցին (13-14-րդ դդ.), Ֆրիկը (13-14-րդ դդ.), Հովհաննես Երզնկացին (13-14-րդ դդ.), Կոնստանտին Երզնկացին (13-14-րդ դդ.), Հովհաննես Թլկուրանցին (14-15-րդ դդ.), Ամիրդովլաթ Ամասիացին (14-րդ դ.), Գրիգորիս Աղթամարցին (15-16-րդ դդ.), Բարսեղ Արճիշեցին (16-րդ դ.) (տե՛ս II):

Միջին հայերենի հոլովման համակարգի ուսումնասիրությունների մեջ առանձնանում է Լ. Հովսեփյանի հետազոտությունը: Գիտնականի մանրակրկիտ քննությունից պարզ է դառնում, որ միջին հայերենում իշխողը գերազանցապես գրաբարատիպ բացառականի ձևերն են: Ի, ո, ու, ան, ոջ, եան, վան արտաքին թեքման բառերի եզակի բացառականի ձևերից ոչ մեկը ից-ով չի կազմվում (ուղղականի հիմքից՝ ազգ+ի – յազգէ, ամիս+ ոյ – (յ)ամսէ, մահ+ու – մահէ), սեռականի հիմքից (ան՝ կնիկ – կնկան – կնկնէ, ոջ՝ տէր – տիրոջ-ի – տիրոջէ, եան՝ ծնունդ – ծննդեան – ի ծնդեանէ, վան՝ վաղ – վաղվան -– ի վաղվընէ): Նույն կերպ են բացառականի ձևեր կազմվում նաև ներքին թեքումների ժամանակ (ա՝ աւերում – աւերման – յաւերմանէ, եա՝ ջերմութիւն – ջերմութեան – ի ջերմութենէ, օ՝ հայր – հօր – ի հօրէ, ի՝ անձն – անձին – յանձնէ): Է հոլովակերտ են ստանում նաև տեղ ցույց տվող մի քանի գոյականներ, որոնցում հոլովակերտից առաջ հանդես է գալիս մ: Սովորաբար մ-ն հանդես է գալիս տրական հոլովում, և մ-ով բացառական ունեցող բառերն էլ հավանաբար կազմվել են տրականի հիմքի վրա, սակայն այն հետագայում աղավաղվել է, և առերևույթ թվում է, թե հիմքը ուղղականն է (աջ – աջմէ, ձախ – ձախմէ, առաջ – առաջմէ) (տե՛ս 3, էջ 71-76):

Միջին հայերենում բացառականը կազմվում է նաև սեռական-տրականի հենքի վրա՝ ավելացնելով *ի* նախդիրը: Եթե գրաբարում այդ կերպ կազմվում էին *ա* և ***ո*** արտաքին թեքման բառերը՝ *ի տիտանայ, յԱրշակայ, ի գետոյ, ի թչնոյ*, ապա միջին հայերենում կան նաև *ի կաթողիկէի, ի ջերման, ի տաքութեան, ի վնասու* ձևերը:

Միջին հայերենի հոգնակի բացառականը կազմվում է գերազանցապես նոր եղանակներով: Բանն այն է, որ փոփոխության էր ենթարկվել գրաբարի հոգնակիի կազմությունը. այն արտահայտվում էր նոր առաջացած կամ ինչյունափոխված հոգնակերտ մասնիկներով, հետևաբար դրանք կազմվում են եզակիի նման, իսկ հոգնակիի իմաստը դրսևորվում է մասնիկավորմամբ. այսպես՝ *ի լեռներէ, յաղջկներոյ, յազգերոյ, յանհաւատնու, յաչվերոյ, յիրիցանոյ, ի քոյրւտոյ,* իհարկե կան նաև *ց*-ով հոգնակիի ձևեր՝ *ի եկեղեցեաց, ի տնկոց, յաւուրց,* կան նաև *ց+է* կազմավորով հոգնակիի ձևեր՝ ի *պարտնացէ, ի տեղոցէ, յորդեցէ, յերիցանցէ*:

Ուց, ից վերջավորությամբ բացառականի ձևեր հանդիպում են վաղ աշխարհաբարի շրջանից եկած լեզվական նմուշներում: Այսպես՝ Գ. Սևակի «Ժամանակակից հայերենի պատմություն» աշխատության մեջ բերված նմուշներում հանդիպում ենք *մտքներուդդ* (Ողբ Ջուղայեցւոյ (17-րդ դար), *առավոտուց* (Նաղաշ

Հովնաթան), *հրամանուզդ* (Շրոդեր, «Գանձ արամյան լեզվի»), *Աստվածանից, պատուհասից* (Սաֆար օղլի): Սակայն նույն աղբյուրներում հանդիպում ենք նաև գրաբարատիպ բացառականներ՝ *երկրէն ի հերկնից, արքայից արքայի, ի հեռուստ, ժամանակաց, պարսից*, ինչպես նաև միջին հայերենյան ձևերի՝ *ինձնէ, մեզնէ* և այլն (տե՛ս V, էջ 39, 44, 51, 46 , 39, 40, 47, 48, 54):

Եթե բացառականի ից-ով կազմությունները միջին հայերենին հատուկ չեն, ապա նույնը չի կարելի ասել ով-ով գործիականի կազմության մասին: Հայտնի է, որ գրաբարում գործիականը կարող է ունենալ նման կազմություն միայն *ո* արտաքին թեքման բառերի եզակի գործիականում, սակայն միջին հայերենում այդպես են կազմվում գործիականի և՛ եզակիի, և՛ հոգնակիի ձևերը՝ չնչին բացառությամբ (*ա* ներքին թեքման դեպքում): Այդ երևույթը պայմանավորված է եզակի թվում *ո* հոլովման աշխուժացմամբ, հոգնակի թվում ց մասնիկի հոգնակի իմաստի մթագնմամբ ու նոր հոգնակերտների հախուռն հանդես գալով: Կարծում ենք՝ այստեղ տեղին է հիշել նորից Ա. Ղարիբյանի հայտնի օրենքը հոլովիչի և հոլովակազմիչի ձուլման մասին, որի արդյունքում առաջացել է քերականական նոր մասնիկ՝ ով-ը, որն այլևս անտարրալուծելի է: «Հայոց լեզվի պատմության քրեստոմատիայից» բերված օրինակները վերն ասվածի հաստատումն են՝ *Կարսով* (Ներսես Շնորհալի), *ալուրով, ձիթով, շաքարով, մեղրով, քացախով, համեմնով, սպանախով* (Մխիթար Հերացի), *երկիւղով* (Սմբատ Գունդստաբլ), *աւրինակովն, սահմանովն, ազգովն* (Ֆրիկ), *դրնչովն* (Հովհաննես Երզնկացի), *նետով, շաքրով* (Հովհաննես Թլկուրանցի), *կարօտով, սիրով* (Գրիգոր Աղթամարցի), Բարսեղ Արճիշեցու մոտ հանդիպում ենք *ստորոտով, պարոնով* , *տաւարով, ճղերով, տերևով*, բայց նաև՝ *ձիաւորօք, սաստիւ* գրաբարատիպ գործիականների (տե՛ս II, էջեր 238, 243, 268, 269, 270, 286, 287, 320, 333, 334, 335, 337):

Հրաչյա Աճառյանը «Լիակատար քերականություն հայոց լեզվի» աշխատության մեջ ափսոսանքով է նշում, որ միջին հայերենից միայն մեկ բարբառ է մեզ հասել՝ Կիլիկյան հայերենը (տե՛ս 4, էջ 536): Վկայակոչելով Կարստի ուսումնասիրությունը՝ նա գրում է, որ մեզ է հասել հինգ կանոնավոր և երեք անկանոն հոլովում: Աճառյանի բերած օրինակներում բոլոր բառերն էլ ով են ստացել. ի հոլովում՝ *պոմնով (պայմանով), պղնձով, արոյնով (արիւնով), ձոյնով (ձիւն), գրաւկընով (գրավականով), պացխնով (պատասխանով), ոսկրով, ալոյրով (ալիւր):* Սրանք միջին հայերենում ենթարկվել են *ի* հոլովման, սակայն *իւ*-ով չեն կազմվում. ո հոլովում՝ *անաուն (անասուն)-անսնոյ-անսնով, ձի-ձիոյ-ձիով, գինի-գինոյ-գինով, տարի-տարոյ-տարով:*

Ո հոլովման բառերի ոյ-ը միջին հայերենում արտասանվել է ո: «…*ի* հանգող բազմավանկ բառերի մեջ էլ ւոյ, ւով վերջավորությունները զրկվել էին իրենց ւ ձայնից և դարձել ոյ, ով, իսկ որոշ բառերի գործիականի եաւ ձևը նմանողության օրենքով արդեն դարձել էր ւով, հետո էլ՝ ով (*գինի>գինեաւ> գինւով>գինով*)» (տե՛ս 4, էջ 537):

Ինչպես արդեն ասվել է, գրաբարը ներգոյականի համար սեփական ձև չունի: Ում-ով ներգոյական ունեն սահմանափակ թվով բառեր: Այդ կազմությամբ ձևերը գրաբարի հանրահայտ մասնագետները կապում են անկատար դերբայի հետ. այսպես՝ անկատար դերբայի և ներգոյականի մասին Աշ. Աբրահամյանը գրում է. «Անկատար դերբայի ում-ը պատկառելի հնություն ունի: Ըստ Այտընյանի՝ 12 դ. Մխիթար Հերացու «Ջերմանց մխիթարության (Վենետիկ, 1852, էջ 61) II օրինակը Վարդան Արևելցու մոտ է՝…աղոթք էին առնում» (տե՛ս 3, էջ 87):

Վարդան Մեծի մոտ գտնում ենք ում վերջավորությամբ ներգոյական հոլովի օրինակ. «Հրամայեաց թէ ի սրտումս դրի զքո խօսեցեալքդ…» (տե՛ս II, էջ 82): Ում-ով ներգոյականի հանդիպում ենք Վարդան Արևելցու «Պատմութիւն տիեզերական»-ում, «Զաքարիա Ագուլեցու օրագրության մեջ՝ քաղաքումն, վանդակումն (տե՛ս V, էջ 42), Ղափանումն, միգումն, միգումն, ժամանակումն, երկրումն, քաղաքումն, ձեռքումն (տե՛ս V, էջ 48) բախչումն, միգումն (տե՛ս V, էջ 49), վանքում, ղուլղուղում, անապատում (տե՛ս V, էջ 52):

Ա. Այտընյանը գտնում է, որ «… ում բայական մասնիկը նույն գաւառականին հոլովմանց ներգոյականն է» (տե՛ս 5, էջ 203): Անկատարի և ներգոյականի ում-ի նույն ծագման մասին գրել են նաև Ք. Պատկանյանը, Սարգիս Սարգսյանը: Եվ պատահական չէ, որ ում-ով անկատար դերբայ և ներգոյական հոլով ունեն միայն արևելահայ բարբառներն ու արևելահայ գրական լեզուն: Սրանցից մեկը ցույց է տալիս տարածության, մյուսը՝ ընթացքի մեջ լինելու գաղափար:

Ներգոյական հոլովի ում-մասնիկի մեջ ու-ն ո հոլովման հոլովիչն է, քանի որ տրականի հոլովակազմիչը մ-ն է դերանվանական հոլովման մեջ. ում ունենում են հիմնականում այն բառերը, որոնք գրաբարում պատկանել են ո հոլովման՝ մի, *առաջին*, *իմ, քո* և այլն:

Մեր կասկածը փարատվեց Աճառյանի կողմից միջնորդավորված բերված Կարստի հետևյալ բացատրությամբ. «Այս փոխանցումը Կարստը (տե՛ս 4, էջ 150) բացատրում է ո ձայնավորի փակ հնչումով, որ արդեն ու ձայնին մոտիկ լինելով, հենց դարձավ ու» (տե՛ս 4, էջ 537): Կարստն այս մասին ասել է ո-ա խառը հոլովումից ու հոլովման առաջացման մասին: Կարծում ենք՝ սա կարող է վերաբերել նաև ո հոլովման բառերի ում-ի ծագմանը:

Այսպիսով՝ գրաբարի հոլովակազմիչները աստիճանաբար կորցնում են իրենց քերականական իմաստները (հոլովի և թվի) և դառնում են վերջավորությունների բաղադրիչներ համաբանության օրենքով:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Մ.Աբեղյան, Գրաբարի քերականություն, Յերևան, 1936 թ.
2. Ա.Աբրահամյան, Գրաբարի ձեռնարկ, Երևան, 1976 թ.
3. Ա. Աբրահամյան, Հայերենի դերբայները և նրանց ձևաբանական նշանակությունը, Երևան, 1953 թ.
4. Ակնարկներ միջին գրական հայերենի, հատոր 1, Երևան
5. Հր. Աճառյան, Լիակատար քերականություն հայոց լեզվի, հ. 3-րդ, Երևան, 1957 թ.
6. Ա. Այտընյան, Քննական քերականություն աշխարհաբար կամ արդի հայերեն լեզվի, Երևան, 1987 թ.
7. Վ. Առաքելյան, Գրաբարի քերականութիւն, Երևան, 2010 թ.
8. Հ. Ավետիսյան, Ռ. Ղազարյան, Գրաբարի ձեռնարկ, Երևան, 1986 թ.,
9. Գ. Խաչատրյան, Գրաբար, Երևան, 2014 թ.
10. Լ. Խաչատրյան, Գ. Թոսանյան, Գրաբարի դասագիրք, Երևան, 2004 թ.
11. Վ. Համբարձումյան, Գրաբարի ձեռնարկ, Երևան, 2004 թ.
12. Վ. Համբարձումյան, Լատինաբան հայերենի պատմություն, Երևան, 2010 թ.
13. Ա. Ղարիբյան, Հայերենի անվանական հոլովման զարգացման երկու ներքին օրենքները, Հայկական ՍՍՌ գիտությունների տեղեկագիր, N 8, 1955 թ.
14. Ա. Ղարիբյան, Հայոց լեզվի պատմության ուսումնասիրության ներածություն, Յերևան, 1937 թ.
15. Էդ. Մկրտչյան, Գրաբարի դասընթաց, Երևան, 2008 թ.
16. Ա. Մուրադյան, Հունաբան դպրոցը և նրա դերը հայերենի քերականական տերմինաբանության ստեղծման գործում, Երևան, 1971 թ.
17. Պ. Շարաբխանյան, Գրաբարի դասընթաց, Երևան, 1974 թ.
18. Պ. Շարաբխանյան Գրաբարի ուղեցույց, Երևան, 1967 թ.
19. Գ. Ջահուկյան, Գրաբարի քերականության պատմություն, Երևան, 1974 թ.
20. Գ. Ջահուկյան, Հայոց լեզվի զարգացումն ու կառուցվածքը, Երևան, 1969 թ.
21. Գ. Ջահուկյան, Հին հայերենի հոլովման սիստեմը և նրա ծագումը, Երևան, 1959 թ.

ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԱՂԲՅՈՒՐՆԵՐ

I. Հայկական համաբարբառներ (Ագաթանգեղոսի, Աստվածաշնչի, Եզնիկի, Եղիշեի, Կորյունի, Խորենացու, Բուզանդի)

II. Հայոց լեզվի պատմության քրեստոմատիա, Երևան, 1987 թ.

III. Մ. Ասատրյան, Հայ բարբառագիտության գործնական աշխատանքների ձեռնարկ, Երևան 1985 թ.

IV. Նոր բառագիրք հայկազեան լեզուի, հ.1-ին, Երևան, 1979 թ., հ. 2, Երևան, 1981 թ.

V. Գ. Սևակ, Ժամանակակից հայոց լեզվի համառոտ պատմություն, Երևան, 1948 թ.

О НЕКОТОРЫХ НАБЛЮДЕНИЯХ СИСТЕМЫ СКЛОНЕНИЯ ГРАБАРА И ЕГО ПОДВЕРГНУТЫХ ИЗМЕНЕНИЯХ

Шахвердян Тереза
д. ф. н., профессор,
Ванадзорский государственный университет

РЕЗЮМЕ

***Ключевые слова**: флексия, склонение, формирующее склонение ед. ч., формирующее склонение мн. ч., склоняемые окончания без дифференциации числа.*

Анализ языковых особенностей была и есть предметом исследования арменоведов во все времена. Все еще в 5-ом веке были очертимы полные/общие смысловые и типовые системы склонения. Систематизированы неправильные склонения, и только частичные изменения выявляются в родительном и дательном падежах ед. числа. Падежно-формирующие элементы постепенно теряют свой грамматический смысл падежа и числа и становятся элементом склоняемых окончаний по закону ассимиляции.

ON SOME PECULIARITIES OF DECLENSION SYSTEM IN GRABAR AND THE UNDERGONE CHANGES

Shahverdyan Tereza
Doctor of Philological Sciences, Professor,
Vanadzor State University

SUMMARY

***Key words:** flection, declension, declension-forming elements in singular and plural, declensional endings without any differentiation of number.*

The analysis of the language units has always been of great interest among armenologists in all the times. Already in the 5th century the complete system of declension with its form and meaning differentiation was observed. The irregular declension was systematized and some irregularities were only observed in Genitive and Dative Cases in singular. Declension-forming elements gradually lost their grammatical meaning (case and number) and became a part of declension endings through assimilation.

ԸՆԿՆԵԼ ԲԱՅԻ ԴԱՐՁՎԱԾԱԿԱԶՄԱԿԱՆ ՀՆԱՐԱՎՈՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՀԱՅԵՐԵՆՈՒՄ

Պողոսյան Ալբերտ
բ. գ. թ., դոցենտ, Վանաձորի պետական համալսարան

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ՝ *դարձվածային միավոր, երկբաղադրիչ կառույցներ, եռաբաղադրիչ կառույցներ, բազմաբաղադրիչ կառույցներ, դարձվածք, դարձվածային կապակցություն, հիմնական բաղադրիչ, երկրորդական անդամ:*

Հայտնի է, որ ժամանակակից հայերենի դարձվածքների մեծամասնությունը բայական է: Սա զարմանալի չէ, որովհետև ոչ մի այլ խոսքի մաս չունի կապակցելիության այն հնարավորությունները, որոնցով աչքի է ընկնում բայը: Ինչպես վկայում է Ա.Մարգարյանը, ժամանակակից հայերենի դարձվածքների 85 %-ը բայական կառույցներն են[24, 313]:

Մեր նախորդ հոդվածներում ուսումնասիրել ենք *անել, առնել, գալ, դնել, տալ* բայերի դարձվածակազմական հնարավորությունները ժամանակակից հայերենում[1]: Այս հոդվածում անդրադառնում ենք ժամանակակից հայերենում *ընկնել* բայի դարձվածակազմական հնարավորություններին, քանզի այն նշանակալի դեր ունի դարձվածային միավորների կազմության գործում: Բավական է նշել, որ Ա.Սուքիասյանի և Ս.Գալստյանի «Հայոց լեզվի դարձվածաբանական բառարանում» նշված բայով կազմված ավելի քան 530 կառույց է առկա[2]: Մեր քարտարանում ունենք ավելի քան 50 դարձվածքներ, որոնք հարգարժան լեզվաբանների աշխատությունում բացակայում են, ինչպես՝ *ախորժակից ընկնել, այն աշխարհն ընկնել, աշխարհեաշխարհ ընկնել, առաջն ընկնել, արնով ընկնել, բախտին քար ընկնել, դադարգուն ընկնել, դաչաղ ընկնել, դռնախ ընկնել, մոդա ընկնել, վեր-վար ընկնել, քնի գիրկն ընկնել* և այլն:

Ա.**Երկբաղադրիչ կառույցներ**. Այսպիսի կապակցություններում *ընկնել* բայը գործածվում է որպես դարձվածքի

[1] Տե՛ս *Տալ* բայի դարձվածակազմական հնարավորությունները ժամանակակից հայերենում (Բանբեր Վանաձորի պետական մանկավարժական ինստիտուտի, Վանաձոր, 2006, էջ 34-37), *Անել* բայի դարձվածակազմական հնարավորությունները ժամանակակից հայերենում (Բանբեր Վանաձորի պետական մանկավարժական ինստիտուտի, Վանաձոր, 2007, էջ 15-18), *Դնել* բայի դարձվածակազմական հնարավորությունները ժամանակակից հայերենում (Գիտական հոդվածներ, Բանասիրություն, Վանաձոր, 2011, էջ 15-23), *Առնել* բայի դարձվածակազմական հնարավորությունները ժամանակակից հայերենում (Գիտական հոդվածներ, Բանասիրություն, Բ Վանաձոր, 2011, էջ 14-22), *Գալ* բայի դարձվածակազմական հնարավորությունները ժամանակակից հայերենում (Գիտական նյութերի ժողովածու (Հանրապետական գիտաժողով՝ նվիրված պրոֆեսոր Գուրգեն Խաչատրյանի ծննդյան 60-ամյակին), Վանաձոր, 2013, էջ 193-204):

[2] Սա մեր հաշվումների արդյունքն է:

1. հիմնական բաղադրիչ
2. հիմնական բաղադրիչի իմաստը լրացնող, այսինքն՝ երկրորդական անդամ:

Նշենք, որ առաջին խմբի կառույցները անհամեմատ գերազանցում են երկրորդ խմբի դարձվածային միավորներին:

Որպես դարձվածքի հիմնական բաղադրիչ՝ *ընկնել* բայը կարող է հանդես գալ՝

1. հարացուցային ձևեր ունեցող դարձվածքների կազմում[3],
2. հարացուցային ձևեր չունեցող դարձվածքների կազմում[4],

Այս դասակարգման մեջ ևս երկու ենթախմբերում ընդգրկված դարձվածքների թիվը խիստ անհավասար է: *Ընկնել* բայով կազմված, հարացուցային ձևեր ունեցող դարձվածքները շատ ավելին են, քան երկրորդ ենթախմբի մեջ ընդգրկվածները:

Հարացուցային ձևեր ունեցող դարձվածքների կազմում *ընկնել* բայի հետ կապակցություն են կազմում.

1. գոյականը՝

ա) ուղղական հոլովով, ինչպես՝ *ականջն ընկնել, անկողին ընկնել, բերանն ընկնել, լույս ընկնել, խոսք ընկնել, կապ ընկնել, հեղինակությունն ընկնել, միտն ընկնել, ոտքերն ընկնել* և այլն: Օրինակ՝ - Ես ձեզ ամեն ինչ պիտի խոստովանեմ, - ասաց Կարպիսը, հուզմունքից երբեմն *կապ ընկնելով* (ԶԽԱՏՕԲ - 100): Մեր փողոցում *լույս է ընկնում* Սիմոն անունով մի մարդ (ՄՄԽՊԱ - 186): ….երթանք այդ անիծածի մոտ, նորեն աղաչենք, *ոտքերն ընկնենք*, իր մարգարեն իրեն հիշեցնենք, բալքի մեզ ողորմա (ՎՓԵԺ1 - 148):

բ) տրական հոլովով, այսպես՝ *աչքի ընկնել, գլխի ընկնել, խելքին ընկնել, խղճին ընկնել, կողի ընկնել, համի ընկնել* և այլն: Օրինակ՝ Չէ, քորփա ես, խամ աչառի պես *համի կընկնես*, էլ քեզ պոկել չի լինի (ՀՄԱԶՀ1 - 208): ….դիտողությունները կպան Աշոտի ինքնասիրությանը, և նա բոլորովին *կողի ընկավ* (ՎԱԵ4 - 231): Նրա *խղճին ընկած* են գողության ու թալանի բազմաթիվ դեպքեր (ԼՀՀ - 57):

Ընկնել բայի հետ ուղղական և տրական հոլովներով գոյականների մի մասը կարող է հանդես գալ և՛ որոշյալ, և՛ անորոշ առումներով: Ուղղական հոլովով դրված գոյականների հետ գործածվելիս հոդը երբեմն ունենում է իմաստազատիչ դեր: Այսպես՝ Կարող է *կրակ է ընկել* մեկի տունը…. (ՍԱՃՀ - 546) և՝ Ի՞նչ է, հո *կրակը չընկանք*, որ ձեռքիցդ բանուգործ է գալիս (ՄԳԲ - 45) նախադասություններից առաջինում *կրակ ընկնել* դարձվածքը գործածվել է *այրվել, հրդեհվել* իմաստով, իսկ երկրորդում *կրակն ընկնել* կառույցը հանդես է եկել *անելանելի*

[3] Այսպիսի դարձվածքների բայ-բաղադրիչները դարձվածաբանական բառարաններում ներկայացվում են անորոշ դերբայի տեսքով, օրինակ՝ *լույս ընկնել, խոսք ընկնել, կողի ընկնել, դանակի տակ ընկնել, ձենը փորն ընկնել* և այլն:

[4] Սրանց բայ-բաղադրիչները բառարաններում ներկայացվում են ա) ենթակայական դերբայի (ինչպես՝ *ետ ընկած, մի կողմ ընկած, փորն ընկած*, և այլն) և բ) խոնարհված բայերի տեսքով (ինչպես՝ *երկնքից երեք խնձոր ընկավ, ո՞ր ջուրն ընկնեմ* և այլն):

իրավիճակում լինել, անելիքը չիմանալ նշանակությամբ: Առավել հաճախ հոդը ուղղական հոլովով գոյականների հետ գործածելիս հոդը միայն դարձվածային տարբերակներ է ձևավորում[5]: Այսպես՝ Ասում են թե էս թղթերից մի հատ *էմենակ ընկել* Մեխակ վարժապետի *ձեռը*… (ՄԴԿ - 142) և՝ ….մեր վախտն էլ մի վախտ էր, թռավ. էլ *ձեռ չի ընկնիլ* (ՊՊ1 - 123) նախադասություններում ընդգծված երկու կապակցություններն էլ ունեն *ձեռքի տակ լինել* իմաստը:

Իսկ տրական հոլովով գոյականների հետ գործածվելիս հոդը առավելապես իմաստազատիչ դեր է ունենում: Այսպես՝ Վարժարանում ևս Երեմիան *աչքի էր ընկնում* (=*մյուսներից առանձնանալ*) իր արտասովոր հեզությամբ…. (ԶԴԱՎ - 36) և՝ ….յուրաքանչյուրն աշխատում էր….պատվիրակի *աչքին ընկնել* (= *նկատվել*) (ՍԽՄՍ – 172): Կամ՝ Մի քիչ հետո *կողքի ընկած* (= *կողքի վրա պառկած*), հաճույքով ծծում էր ղեյլանի….բույրը…. (ՍԱՃՀ - 545): և՝ Կաց ու բարկացի, յա աղաչանք արա*….կողքին ա ընկել* (= *համառել*) (ՊՊ1 - 334): Խիստ հազվադեպ հոդը միայն դարձվածային տարբերակներ է ձևավորում: Այսպես՝ *համի ընկնել* և *համին ընկնել* կառույցները գործածվում են նույն *մի բան հավանել և այլևս չհրաժարվել* իմաստով:

գ) բացառական հոլովով, այսպես՝ *<u>ախորժակից</u> ընկնել, <u>աչքից</u> ընկնել, <u>թախտից</u> ընկնել, <u>հալից</u> ընկնել, <u>մոդայից</u> ընկնել* և այլն: Օրինակ՝ Բայց *հալից ընկած* կենդանին գլուխը միայն ցնցեց.... (ԶԴԱՎ - 212): Մեջքին ուսով գցած բրդյա շալ է փաթաթել ու պինդ կապել թիկունքում, մի բան, որ ամենևին չի սազում նրա *մոդայից ընկած* թավշյա, ցանցավոր գլխարկին (ՍՀԹ - 160): Այնքան եմ կարոտել սարերին ու գառներին, որ նույնիսկ *ընկել եմ ախորժակից* (ՄՍԽՊԱ - 211):

դ) գործիական հոլովով, ինչպես՝ *<u>ականջով</u> ընկնել, <u>աչքով</u> ընկնել, <u>խոսքով</u> ընկնել, <u>մտքով</u> ընկնել, <u>վզով</u> ընկնել, <u>քթով</u> ընկնել, <u>քնով</u> ընկնել* և այլն: Օրինակ՝ Ծերունին *մտքով էր ընկած*, չլսեց բարևը (ԱԻԵԺ4 - 475): ….գետնին մեր *աչքով ընկավ* կոտրած դանակը…. (ՀՄՏ – 343): Ճաշին պիտի գար, բայց երեկ մինչև ուշ գիշեր քեֆ են արել, *քնով է ընկել*, իրիկնապահին եկավ…. (ՀՄԱԶՀ1 – 19):

Հայտնի է, որ ժամանակակից հայերենում բառերը որոշիչ հոդ կարող են ստանալ միայն ուղղական և տրական հոլովներում: Բայց անգամ նորագույն շրջանի հայ հեղինակների ստեղծագործություններում գործիական հոլովով դրված գոյականները դարձվածքների կազմում հաճախ հանդիպում են հոդով: Այսպես՝ Բայց երբ նստեց իր տեղաշորի վրա, տրեխները հանեց, *քթովն ընկավ* գոմի կծծահոտը, տրեխներին կպած աղբի, հարդի կծծած կտորների հոտը (ԱԲԵ -

[5] Ա.Սուքիասյանը դարձվածքի տարբերակներ է համարում «նույն իմաստը և բաղադրիչների միևնույն, հաստատուն կազմն ունեցող այն դարձվածքները, որոնց բաղադրիչները հույն բառի քերականական տարատեսակներն են՝ կամ բարբառային և կամ էլ փոխառյալ համազորներն ու համանշանակները» [Տե՛ս 32, 308]: Իսկ Պ.Բեդիրյանը այս հարցում ընդունում է Ա.Վ.Կունինի սահմանումը, ըստ որի՝ դարձվածային տարբերակներ են դարձվածային միացությունների այն տարատեսակները, որոնք «նույնական են իրենց իմաստների որակով ու քանակով, ոճական ու շարահյուսական դերով (ֆունկցիայով), ուրիշ բառերի հետ կապակցելիությամբ, ունեն բառային ընդհանուր անփոփոխակ՝ մասամբ տարբեր բառային կազմի առկայությամբ, կամ էլ բառաձևերի կամ շարադասության տարբերակումով» [Տե՛ս 8, 213]:

111)։ ….նրա կարմիր շորը մեր *աչքովն ընկավ* – պառավ, լքված այգուց դենը թփուտ անտառում ցոլաց ու չքացավ (ՀՄՏ – 337)։

ե) ներգոյական հոլովով, այսպես՝ *աչքում ընկնել*[6]։ Օրինակ՝ Պիսիրը Հաբուդի *աչքում* է՛լ ավելի *ընկավ*, դարձավ գեղի վատ մարդը, գեղի արյուն խմողը (ԱԲԵ - 38)։

2. Ածականը, այսպես՝ *թեք ընկնել, կախ ընկնել, նեղն ընկնել*[7]։ Օրինակ՝ Բայց խարույկների առաջ վխտում էին Յուսուֆի զինվորները դաժան և ահարկու տեսքով. սոցանից մի քանիսը *թեք էին ընկած* կրակի շուրջը և պատմում էին իրար իրենց սխրագործությունները…. (ԲԱԱԵԱԿ – 8)։ Առաջին անգամ եմ տեսնում այսքան *նեղն ընկած* արքա (ԶԽԱՈՒՋ - 78)։

3. Դերանունը, ինչպես՝ *իրար ընկնել*[8]։ Օրինակ՝ Նախանձոտներն էլի *իրար ընկան* (ՀԼԴԲ - 253)։

4. Մակբայը, այսպես՝ *աշխարհեաշխարհ ընկնել, դենն ընկնել, դեսուդեն ընկնել, մեջտեղ ընկնել, պատեպատ ընկնել* և այլն։ Օրինակ՝ Գլուխ ես բերել, սա հայկական թևավոր խոսք է, որ նշանակում է ինչ երևելի գործ ես կատարել, որ *մեջտեղ ես ընկնում* (ՀԽԵՍ - 381)։ Եթե ձեզ հետ մի տղամարդ լիներ, այդքան *պատեպատ չէիք ընկնի,* աղջիկներ (ԶԽՋՄ - 27)։

5. Ինքնուրույն գործածությունից զուրկ արմատները[9], ինչպես՝ *կոտր ընկնել, փախս ընկնել* և այլն։ Օրինակ՝ Ուզում էի միասին պարենք, քանի նվագեց, քանի ուզեցա մոտենալ քեզ, մեկ էլ ասացի՝ կարող է հրավերս չընդունես, *կոտր ընկնեմ* (ԶԽՄ - 322)։ Չիկագոյի հրդեհից սպանդանոցի տավարը *փախս էր ընկել* ու փողոցը հեղեղած գալիս էր (ՀՄԵ2 - 208)։

Երբեմն *ընկնել* բայի հետ կապակցվում է վերլուծական բարդությունը։ Այսպես՝ *բերան-բերան ընկնել, վեր-վար ընկնել* և այլն։ Օրինակ՝ Էլ նոր ո՞րտեղ, *բերան-բերան ընկավ*, թե էսքան էլ բաց աղջիկ կըլնի՞…. (ՊՊ1 – 180)։ Փաստաբանն էլ շատ *վեր-վար ընկավ*, բայց վերջապես պատասխանեց, թե պետք է սպասել մինչև դատարանի վճիռ կայացնելը (ԱԵ - 152)։

Դարձվածքներից մի քանիսը հանդիպում են և՛ դրական, և՛ ժխտական կիրառություններով։ Այսպես՝ *կրակն ընկնել* և *կրակը չընկնել, աչքի ընկնել* և *աչքի չընկնել, գլխի ընկնել* և *գլխի չընկնել, աչքից ընկնել* և *աչքից չընկնել* և այլն։ Օրինակ՝ *Մութն ընկնում է*, ես ո՞նց իջնեմ… (ՎԱԵ4 - 179)։ և՝ *Մութը* դեռ *չէր ընկել*, որ հանդիպեցին գաղթական խմբերից մեկին (ԲՈՒՍ - 12)։ Կամ՝ Վարժարանում

---

[6] «Ներգոյական հոլով+*ընկնել* բայ» կաղապարով միայն այս կապակցությունն է մեզ հանդիպել։

[7] Նշված կառույցի ընդգծված ածականը մեզ միայն հոդով է հանդիպել։

[8] Ա.Սուքիասյանի և Ս.Գալստյանի «Հայոց լեզվի դարձվածաբանական բառարանում» ներկայացված է նաև *իրարով ընկնել* կառույցը, սակայն բնագրային օրինակը բացակայում է։

[9] Վ.Քոսյանը նման կառույցները դարձվածքներ չի համարում [Տե՛ս 28, 485)։ Մենք մեզ թույլ ենք տալիս չհամաձայնել հարգարժան գիտնականի հետ, որովհետև ներքոհիշյալ կառույցներում բաղադրիչները միասին այլաբանական-փոխաբերական իմաստ են արտահայտում։ Իսկ Վ.Քոսյանը իրավացիորեն դարձվածք է համարում «փոխաբերական-այլաբանական միասնական իմաստ ունեցող ամեն մի կայուն բառային անբաժանելի, պատրաստի վերարտադրելի կապակցություն» [28, 476]։

ևս Երեմիան *աչքի էր ընկնում* իր արտասովոր հեզությամբ…. (ԶԴԱՎ - 36): և՝ Նա հավատացած էր, որ Բագրատունյաց ցեղն է յուր արգելքը, հետևապես Աշոտ Երկաթի դեմ պիտի դարձնե այդ հարվածը, բայց յուր այդ զայրույթն ու նախանձը ոչ - մի կերպ չէր արտահայտում, որպեսզի *աչքի չընկնի* և այդպիսով գործը չփչացնի (ԲԱԱԵԱԿ – 100-101):

Դարձվածակազմական հնարավորություններով *ընկնել* բայը աչքի է ընկնում նաև բարբառներում: Այսպես՝ *դադարգուն*[10] *ընկնել, ընկրթելն ընկնել, դաչաղ ընկնել, դոնադ/դոնախ ընկնել և այլն*: Օրինակ՝ Ժամն աստծու ձեռքից խլեցիք պահեստ դարձրիք, խեղճ հրեշտակները անտուն *դադարգուն են ընկնել*, հիմի ուզում ես, որ աստված քաղցր աչքով նայի քո անտառին.... (ԱԵ1 – 428): ….ինչ ունես, մի քիչ բեր ուտեմ, սոված եմ, *ընկրթելս ընկել ա* (ՊՊ1 - 92): Մենք էլ ասում ենք՝ տեսնես մեր բժիշկը որի՛ տանը *դոնադ ընկավ….* (ԶԽՈՒՄԱ - 131): Ես *դոնախ եմ ընկնում* գորիսեցի մի վաճառականի տուն (ՀՄԱԶՀ2 - 656):

Խիստ հազվադեպ նշված և մեկ այլ բայերով կազմվում են զուգաբայական կապակցություններ: Այսպես՝ Դու *ընկած-ելած* մարդ ես[11] (ՀՄԱԶՀ3 - 139):

Ընկնել բայով կազմված հարացուցային ձևեր չունեցող դարձվածային միավորները քանակով անհամեմատ սահմանափակ են՝ մեկ-երկու տասնյակ: Այսպես՝ *դուրս ընկած, ետ ընկած, կապն ընկած, հետ ընկած* և այլն: Օրինակ՝ Անառակ, այսինքն, *դուրս ընկած*, փողոցային աղջիկ, որ սիրահարվում է օրը մեկի հետ (ՎՊԸԵ1 – 258): Մնացածները դռնե դուռ, գյուղից գյուղ ընկած՝ հաց և օթևան են մուրում և ապա գնում մեռնելու մի *ետ ընկած* անկյունում…. (ՎՓԵԺ1 – 146):

Վերը նշեցինք, որ *ընկնել* բայը կարող է հանդես գալ նաև որպես կառույցի հիմնական բաղադրիչի իմաստը լրացնող անդամ: Մեր ուսումնասիրություններում մեզ նմանատիպ եզակի կառույց է հանդիպել՝ *ընկնող աստղ*: Օրինակ՝ Ահա ինչումն է... ժամանակակից իշխանությունների, փարիզյան երկնակամարի այդ *ընկնող աստղերի* շքեղության դրոշմը (ՀԼԴԲ - 228):

Բ. **Եռաբաղադրիչ կառույցներ:** Քանակով սրանք զգալիորեն զիջում են երկբաղադրիչ կառույցներին: Այսպիսի դարձվածային միավորներում *ընկնել* բայը կապակցություն է կազմում հետևյալ կառույցների հետ՝

1. ուղղական հոլովով (որոշյալ առումով) գոյական + ուղղական հոլովով (անորոշ առումով) գոյական, այսպես՝ ….սա տեղում ուղղվեց, ձգվեց, կարծես ուզում էր ասել, թե բոլորովին էլ հարբած չի, բայց երբ խոսեց, *լեզուն փաթ էր ընկնում* (ՍՀԹ - 87):

2. Ուղղական հոլովով (անորոշ առումով) գոյական + ուղղական հոլովով (անորոշ առումով) գոյական, ինչպես՝ Մի տեսնենք էդ ի՛նչ նոր բնակիչ *է լույս աշխարհ ընկել* (ԼՀՀ - 98): Թուրքերն *աղաչանք, պաղատանք ընկան,* լեզուները հանելով (ՊՊ1 - 222):

3. Ուղղական հոլովով (որոշյալ առումով) գոյական + ուղղական հոլովով (որոշյալ առումով) գոյական, ինչպես՝ Միայն կրկնում եմ, այսպես կկոտորվենք

[10] Էդ.Աղայանը «Արդի հայերենի բացատրական բառարանում» այս բառի գործածությունը մերժելի է համարում և առաջարկում գրական *դատարկուն* ձևը [Տե՛ս 2, 270]:

[11] Մեզ հանդիպած նման կառույցի եզակի օրինակ է:

ազգովի, և բոլորիս *մեղքը շլինքդ կընկնի* (ՍԽՄՍ - 656):

4. Տրական հոլովով (որոշյալ առումով) գոյական + ուղղական հոլովով (անորոշ առումով) գոյական, օրինակ՝ ….ինչքան շուտ տանեք աղջկան հորական տուն, այնքան լավ, մնա՝ խոսք կընկնի, աղջկա անունը կկոտրվի, *բախտին քար կընկնի* (ԶԽԱՈՒՋ - 114-115):

5. Տրական հոլովով (անորոշ առումով) գոյական + ուղղական հոլովով (որոշյալ առումով) գոյական, օրինակ՝ Պրծավ, *իշու դրախտն է ընկել*, - չարախնդում է Փալանի հասցեին Խորիկը…. (ՀՄԱԶՀ3 - 103):

6. Բացառական հոլովով գոյական + ուղղական հոլովով գոյական, այսպես՝ *Ձեռքից ձեռք ընկնելով*՝ հայկական զենքերը հասնում են օտար երկրներ (ՀԽԵՍ - 283):

7. Բացառական հոլովով գոյական + բացառական հոլովով գոյական, այսպես՝ Գիտե՞ս ինչի է պահվում, նանի ջան. որ *ոտից-ձեռից ընկնես*՝ քեզ բերենք էս թախտին դնենք.... (ՀՄՏ - 177):

8. Ուղղական հոլովով գոյական + մակբայ, օրինակ՝ ….Ռուբենը գլորվել էր սյունից և *ոտքը դուրս էր ընկել*…. (ՎԱԵ4 - 230):

9. Բացառական հոլովով գոյական + մակբայ, այսպես՝ *Տարիքից առաջ ընկած* տղա է Արմիկը (ՄՍԽՊԱ - 268):

10. Դերանուն + գոյական, օրինակ՝ Այստեղ նա նիզակով հարվածեց ջորեպանի գլխին և մարդը քիչ մնաց *այն աշխարհն ընկներ* (ԶԽԱՈՒՋ - 10): ….էս աշխարհի աչքադեմից ոչ մի ձոր թաքուն, իր համար *մի կողմ ընկած* պահել չես կարող, ոչ մի տրաքոց ականջի կողքով չի անցնի…. (ՄԳԲ - 237):

11. Կապական կառույց (կապվող բառ + կապ/կապական բառ): Նման կառույցները ձևավորվում են *ետևից, հետ, հետևից, մեջ, տակ* և այլ կապերով ու կապական բառերով: Այսպես՝ Չէր կարելի այդպես ոտնատակ տալ թեկուզ *ոտի տակ ընկած* մարդու պատիվը… (ՍԱՃՀ - 229): Պահապաններն անգամ, որոնք ձանձրացել էին քամու ոռնալուց ու սուլելուց, չկարողանալով տանել դրա միատեսակ ու անտանելի ողբը, կուչ *էին* եկել ամեն մեկը մի անկյունում և *ընկել* մի տեսակ *մրափի մեջ*…. (ԲԱԱԵԱԿ - 70): ….վարսավիր Նիկոլայը *մտքի հետ ընկած* խուզում է մի ջահել տղայի քյանքուլ…. (ՄԳԲ - 233): Ուստան լուռ էր, *ընկած* մի *մտքի ետևից,* որ իր ծայրին չհասած խզվեց.... (ԱԻԵԺ4 - 196): - Դե լավ, - ասաց պառավը, - *անցածի հետևից չեն ընկնի*, անցածն անցած է (ՀՄՏ - 179):

Շարահյուսական տեսանկյունից եռաբաղադրիչ դարձվածքները կարելի է բաժանել հետևյալ խմբերի[12]:

1. կապակցություններ, որոնցում *ընկնել* բայը կապակցվում է մեկ համադաս այլ խոսքի մասի և մեկ ստորադաս բաղադրիչի հետ[13]. օրինակ՝ *լեզուն կապ ընկնել, ձենը փորն ընկնել, մեղքը շլինքն ընկնել, սիրտը դող ընկնել, սրտից ծանրություն ընկնել* և այլն: Այսպես՝ Ես դողում եմ, *լեզուս կապ է ընկել* ու աղերսանքով նայում եմ նրան.... (ԱԵ1 - 37): - Չը՛, *ձենդ փորդ է ընկել*, վարժապետ,

[12] Խոսքը չի վերաբերում կապվող բառ + կապ + բայ կաղապարով կառույցներին:

[13] Կապակցության բաղադրիչներից մեկը *ընկնել* բայի հետ լինում է համադաս, իսկ մյուսը՝ ստորադաս հարաբերության մեջ:

- կատակում է Ապետը, երբ մենք արդեն դուրս ենք եկել գյուղից (ՀՄԱԶՀ3 – 209): ….զգաց, որ իր *սրտից ծանրություն ընկավ*…. (ՎԱԵ4 - 509):

2. Կառույցներ, որոնցում *ընկնել* բային ստորադասվող բաղադրիչն ունենում է իրեն ստորադասվող մեկ այլ անդամ: Օրինակ՝ *լույս աշխարհ ընկնել, հեղեղի բերանն ընկնել, մտքերի ծովն ընկնել, քամու բերանն ընկնել* և այլն: Ինչպես՝ Եվ հիմա Փանոսի դիմաց արտատերն է, որը գաղթական *հեղեղի բերանն ընկած* գնում է.... (ԲՈՒՍ – 24-25): Թնդանոթները որոտացին շուրջանակի, և թուրքաց շարքերը *քամու բերանն ընկած* լաթերի պես պատառոտվեցին (ԲՈՒՍ - 418):

Գ. **Բազմաբաղադրիչ կառույցներ:** Երկբաղադրիչ և եռաբաղադրիչ կապակցություններին քանակական առումով զգալիորեն զիջում են երեքից ավելի բաղադրիչներով դարձվածային միավորները: Սրանց մեջ համեմատաբար շատ են քառաբաղադրիչ կառույցները: Այսպես՝ *ախորժակով գործի վրա ընկնել, աչքերի վրայից քողն ընկնել, գլխի որդերը ժաժ ընկնել, հայր Աբրահամու գոգն ընկնել* և այլն: Օրինակ՝ Պստիկըմ սխալվար, Տացու, քառասուն հարսնիք է էղեր, մեկ էլ օխթը տարվա գոթի պառավ'մ է *հայր Աբրահամու գոգն ընկեր*.... (ԱԻԵԺ4 – 336): -*Գլխիս որդերը ժաժ են ընկնում,* մի՛ ասա որդի, ես քու որդին չեմ, - ծղրտաց Աղունը (ՀՄՏ - 181):

Հինգ և ավելի բաղադրիչներով կառույցները խիստ սակավաթիվ ենԼ Դրանցից են՝ *լավ սեխը աղվեսներին բաժին ընկնել, շուն ու գելի ձեռ ընկնել, սրտներից մի-մի ծանր քար ընկնել* և այլն: Օրինակ՝ Օրինակ, ի՞նչ է նշանակում *լավ սեխը աղվեսներին է բաժին ընկնում* (ԼՀՀ - 213): Աստված մի՛ արասցե, որ նորից *շուն ու գելի ձեռ ընկնենք* (ՍԽՄՄ - 219): Լավ է, որ ազատվեցիր, *սրտներիցս մի-մի ծանր քար ընկավ* (ՎԱԵ4 - 187):

Բազմաբաղադրիչ կառույցների թվում հանդիպում են այնպիսիները, որոնցում *ընկնել* բայը հիմնական բաղադրիչի դեր չի կատարում: Սրանք հիմնականում եռաբաղադրիչ դարձվածային միավորների ծավալումով կազմված կապակցություններ են: Այսպես՝ *ծառից հեռու ընկած պտուղ, ձեռքից գետն ընկած մատանի, ջրի երեսն ընկած տաշեղ, հեղեղի բերանն ընկած տաշեղ* և այլն: Նա մի տեսակ երկուսին էլ հասկանալով ու ներքուստ ներելով՝ աճում էր առանձին, *ծառից հեռու ընկած պտուղ* էր…. (ԶԽԵՎԶԴ - 288): Այդ պահերին տիկինը մտաբերում էր իր մանկությունը, որ *ձեռքից գետն ընկած մատանի* էր այլևս…. (ՍԽՄՄ – 165): Եվ Արամ Արտեմիչը «դարձել է» վիրաբույժ, հետո էլ *հեղեղի բերանն ընկած տաշեղի* պես եկել, այժմ ընկել է Երևանի զինվորական հիվանդանոցը (ՀՄԱԶՀ2 - 82):

Ժամանակակից հայերենի դարձվածակազմության մեջ *ընկնել* բայը էական դեր ունի: Նրանով կապակցություններ են ստեղծվում նաև մեր օրերում: Հատկանշական է, որ այն գործուն է և՛ գրական լեզվում, և՛ բարբառներում: Կազմությունները ոչ միայն երկանդամ և եռանդամ են, որոնք բավականին տարածված են հայերենի բոլոր շրջաններում, այլ նաև բազմանդամ, ինչպիսիները հայերենի դարձվածակազմության մեջ մեծաքանակ չեն:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ԱՂԲՅՈՒՐՆԵՐԻ ՑԱՆԿ

1. Ակսել Բակունց, Երկեր (ՀԴԳ), Երևան, 1986 – ԱԲԵ:
2. Աղայան Էդ.Բ., Արդի հայերենի բացատրական բառարան, Ա-Զ, Երևան, 1976, 932 էջ:
3. Աղավնի, Երկեր երկու հատորով, հատոր 1, Երևան, 1981 - ԱԵ1:
4. Ավետիք Իսահակյան, Երկերի ժողովածու, 6 հատորով, հատոր 4, Երևան, 1975 - ԱԻԵԺ4:
5. Ատրպետ, Երկեր, Երևան, 1964 – ԱԵ:
6. Բագրատ Այվազյանց, Աշոտ Երկաթ, Անիի կործանումը, Երևան, 1964 - ԲԱԱԵԱԿ:
7. Բագրատ Ուլուբաբյան, Սարդարապատ, Երևան, 1988 - ԲՈՒՍ:
8. Բեդիրյան Պ.Ս., Ժամանակակից հայերենի դարձվածաբանություն, Երևան, 1973, 232 էջ:
9. Զարզանդ Դարյան, Արծիվ Վասպուրականի, Երևան, 1965 - ԶԴԱՎ:
10. Զորայր Խալափյան, Այսպիսի տխուր և ծիծաղելի բաներ, Երևան, 1988 - ԶԽԱՏԾԲ:
11. Զորայր Խալափյան, Ասպետն ու զինակիրը, Երևան, 2003 - ԶԽԱՈՒՋ:
12. Զորայր Խալափյան, Եվ վերադարձնելով ձեր դիմանկարը, Երևան, 1978 - ԶԽԵՎԶԴ:
13. Զորայր Խալափյան, Ջերմանց մխիթարություն, Երևան, 1979 - ԶԽԶՄ:
14. Զորայր Խալափյան, Միջնաշեն, Երևան, 1991 - ԶԽՄ:
15. Զորայր Խալափյան, Որտե՞ղ էիր, մարդ աստծո, Երևան, 1983 – ԶԽՈԷՄԱ:
16. Լևոն Հուրունց, Հայրեր, Երևան, 1970 – ԼՀՀ:
17. Հայկ Խաչատրյան, Երվանդ Սակավակյաց, Երևան, 1989 – ՀԽԵՍ:
18. Հարություն Մկրտչյան, Անհայտ զինվորի հիշատակարանը, գիրք առաջին, Երևան, 1969 – ՀՄԱԶՀ1:
19. Հարություն Մկրտչյան, Անհայտ զինվորի հիշատակարանը, գիրք երկրորդ, Երևան, 1973 - ՀՄԱԶՀ2:
20. Հարություն Մկրտչյան, Անհայտ զինվորի հիշատակարանը, գիրք երրորդ, Երևան, 1975 - ՀՄԱԶՀ3:
21. Հրանտ Մաթևոսյան, Երկեր 2 հատորով, հատոր երկրորդ, Երևան, 1985 - ՀՄԵ2:
22. Հրանտ Մաթևոսյան, Տերը, Երևան, 1983 – ՀՄՏ:
23. Մաթևոս Դարբինյան, Կիկոսը, Երևան, 1983 – ՄԴԿ:
24. Մարգարյան Ա.Ս., Ժամանակակից հայոց լեզու (Բառակազմություն, դարձվածաբանություն, բառարանագրություն), Երևան, 1990, 408 էջ:
25. Մկրտիչ Սարգսյան, Խաղաղություն պատերազմից առաջ, Երևան, 1981 – ՄՍԽՊԱ:
26. Մուշեղ Գալշոյան, Բովտուն, Երևան, 1982 – ՄԳԲ:
27. Պերճ Պռոշյան, Երկերի ժողովածու 7 հատորով, հատոր 1, Երևան, 1962 – ՊՊ1:
28. Ջահուկյան Գ.Բ. և ուրիշներ, Հայոց լեզու, I մաս, Ա պրակ, 501 էջ:
29. Սաղաթել Հարությունյան, Թևեր, Երևան, 1982 – ՍՀԹ:
30. Սերո Խանզադյան, Մխիթար սպարապետ, Երևան, 1963 – ՍԽՄՍ:
31. Սուրեն Այվազյան, Ճակատագիրն հայոց, Երևան, 1989 - ՍԱՃՀ:
32. Սուքիասյան Ա.Մ., Ժամանակակից հայոց լեզու (Հնչյունաբանություն, բառա-

գիտություն, բառակազմություն), Երևան, 1999, 352 էջ:
33. Սուքիասյան Ա.Մ., Գալստյան Ս.Ա., Հայոց լեզվի դարձվածաբանական բառարան, Երևան, 1975, 634 էջ - ՀԼԴԲ:
34. Վախթանգ Անանյան, Երկեր 4 հատորով, հատոր 4, Երևան, 1984 – ՎԱԵ4:
35. Վարդգես Պետրոսյան, Ընտիր երկեր 2 հատորով, հատոր 1, Երևան, 1983 – ՎՊԸԵ1:
36. Վրթանես Փափազյան, Երկերի ժողովածու երեք հատորով, հատոր 1, Երևան, 1972 - ՎՓԵԺ1:

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ГЛАГОЛА *ПАДАТЬ* В СОВРЕМЕННОМ АРМЯНСКОМ ЯЗЫКЕ

Погосян Альберт
к. ф. н., доцент, Ванадзорский государственный университет

РЕЗЮМЕ

Ключевые слова и выражения: *фразеологическая единица, двухкомпонентные конструкции, трехкомпонентные конструкции, многокомпонентные конструкции, фразеологизм, фразеологическое сочетание, основной компонент, второстепенный член.*

В современной армянской фразеологии глаголу «падать» отводится значительная роль. С его помощью создаются сочетания и в наши дни. Знаменательно, что оно действенно и в литературном языке, и в диалектах. Сочетания не только двухчленные и трехчленные, которые довольно распространены во всех областях армянского языка, а также многочленные, которые в армянской фразеологии не многочисленны.

PHRASEOLOGICAL POSSIBILITIES OF THE VERB *TO FALL* IN MODERN ARMENIAN

Poghosyan Albert
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,Vanadzor State University

SUMMARY

Key words and phrases: *phraseological unit, two-component structure, ternary structure, multi-component structures, locution, phraseological connection, main component, secondary member.*

The verb to fall has a significant role in Modern Armenian phraseology. Nowadays combinations are formed with this verb. It is noteworthy that it functions both in the literary language and in the dialect. The structure is not only two-component and ternary, which is quite popular in all the regions of Armenian, but also multi-component which is rare in Armenian phraseology.

ՊԱՏՄԱԲԱՌԵՐԸ ԶՈՐԱՅՐ ԽԱԼԱՓՅԱՆԻ ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ

Սարգսյան Ալլա
բ. գ. թ., ՎՊՀ հենակետային վարժարան

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ. *հնաբանություն, ոճական նպատակ, պատմական միջավայր, նախահեղափոխական շրջան, Հռոմեական կայսրության ժամանակներ, նախաաշխարհաբարյան, խորհրդային կյանք, պատմական հերոսներ, համապատասխան միջավայր, լեզվապատմական տեսակետ:*

Յուրաքանչյուր լեզվի բառապաշարի բաղկացուցիչ տարրերից են հնաբանությունները: Դրանք տարբեր պատճառներով գործածությունից դուրս եկած բառեր են, գործածվում են գեղարվեստական ոճում՝ հիմնականում համապատասխան միջավայր ստեղծելու միտումով: «Հնաբանությունների դերը խոսքում, առավելապես գեղարվեստական ոճում ավելի շատ ոճական, արտահայտչական է, քան անվանողական» [2, 125]:

Հնաբանությունների մի տեսակ են պատմաբառերը: «Ժամանակակից հայերենի պատմաբառերն են այն բոլոր բառերը, որոնք ցույց են տալիս անցած շրջաններին ու դարաշրջաններին հատուկ իրույթներ, սովորույթներ, գաղափարներ և այլն» [1, 203]: Ժամանակագրական և լեզվապատմական տեսակետից գիտնականը ժամանակակից հայերենի պատմաբառերը բաժանում է երկու խմբի՝ նախաաշխարհաբարյան և աշխարհաբարյան [1, 203]:

Զորայր Խալափյանի ստեղծագործություններում հանդիպող պատմաբառերը մենք այլ դասակարգման ենք ենթարկել՝ 1. վաղ՝ Հռոմեական կայսրության ժամանակներին վերաբերող, որոնք գործածվում են միայն «Վասիլ Մեծ….» պատմավեպում, 2. ուշ՝ նախահեղափոխական շրջանին վերաբերող, 3. նորագույն՝ խորհրդային ժամանակներին վերաբերող:

Առաջին խմբի պատմաբառերը հեղինակն օգտագործում է համապատասխան պատմական միջավայր ստեղծելու համար: Այդ ոճական նպատակն իրագործելու համար նշված ժամանակաշրջանում եղած մի շարք պետական կառույցներ, պաշտոններ, մասնագիտություններ, որոշ առարկաներ նշում է հռոմեական անվանումներով: Այսպես. «Միայն հետագայում իմացավ, որ իր տարիքից անհամեմատ լրջմիտ, խիզախության մեջ հավասարը չունեցող և հեծյալ զինվորների սիրելի այդ *կոմեսը* կայսերական *սքոլարիոսների դոմեստիկոս, անթիպատոպատրիկ* Անտիգոնոսն է, Վարդաս Կեսարի կրտսեր զավակն ու պաշտելին» (ՎՄ–130): Մեկ այլ դրվագում հանդիպում ենք. «Հետագայում այս Նիկողայոսը Վասիլ կայսրի կողմից նշանակվեց սուրբ Սոփիայի տաճարի *սինկելոս* և *էկոնոմ,* որպես երախտագիտություն իր թշվառ օրերին նրա հյուրընկալության և ապաստան շնորհելու մեծահոգության» (ՎՄ – 148): Նշենք, որ այսպիսի բառերի թիվը վեպում հասնում է մի քանի տասնյակի՝ *ամերմումնի* (ՎՄ – 101), *արմամենտարիա* (ՎՄ – 212), *բակքոս* (ՎՄ – 197), *գալեա* (ՎՄ – 136), *դրոմոս* (ՎՄ – 145), *եմիփորոն* (ՎՄ – 149), *ինդիկտիոն* (ՎՄ – 18), *կամպոտուբան* (ՎՄ – 225), *կիֆարա* (ՎՄ – 195),

կուբուկլիոն (ՎՄ – 191), *հետերիա* (ՎՄ – 280), *պարակիմմենտս* (ՎՄ – 225), *պրոտոմագիստրոս* (ՎՄ – 145), *սելինոս* (ՎՄ – 197), *քվեստոր* (ՎՄ – 23) և այլն:

Ընթերցողին ստեղծագործությունը մատչելի և հասկանալի դարձնելու նպատակով հեղինակը հաճախ մեկնում է որոշ բառերի իմաստը: Տեքստաշարում գործածում է պատմաբառ՝ տալով դրա բացատրությունը: Այսպես՝ «….ճաշկերույթին մասնակցում է ինն անդրանիկ մեծամեծեր, կայսրի տաճարապետն ու հացերեցը, ինչպես նաև *դետիմոնը,* այն է՝ կայսերական պալատի մատակարարը….» (ՎՄ– 163): Մեկ այլ հատվածում հանդիպում ենք. «*Լոգոթետը,* այն է՝ հարկերի վերահսկացուն, որի մի ոտքը մշտապես այստեղ էր, հավանաբար արդեն հասցրել էր ամեն ինչ հայտնել բանակաթեմի ավագանուն» (ՎՄ – 115): Գրողը բացատրում է ոչ միայն կայսերական պաշտոնների անվանումները, այլ նաև առանձին առարկաների ու կառույցների անունները: Պատմավեպի դրվագներից մեկում նկարագրվում է կայսրի և կայսրուհու վեճը: Խոսելով իր հակառակորդի մասին՝ կինն աղաղակում է. «– Մի՛ թե այդ *Բարկան*, – այդպես անվանեց նա Լևոնի կնոջը, – այդ *Բարկան* պիտի իր գլխին դնի *մոդիոլոնը,* – ասաց ու վատ զգաց, ընկավ սպասուհու ձեռքերի վրա» (ՎՄ – 15): Ապա հետևում է հեղինակի բացատրությունը. «*Մոդիոլոնը* կանացի շքեղ գլխարկ է, այլ իմաստով՝ նաև՝ թագ: Իսկ *Բարկա* նշանակում է մակույկ և հավանաբար հայհոյանքի իմաստ ունի….» (ՎՄ – 15): Կամ՝ նկարագրելով հերոսուհիներից մեկի պալատը՝ հեղինակը գրում է. «Ինգերի (հերոսուհու անունն է – Ա.Ս.) *կուբուլիկոնը,* ինչպես կոչվում է կայսերական ննջասենյակը, ներսի կենտրոնականն էր….» (ՎՄ – 224):

Անհրաժեշտության դեպքում գրողը հայերեն է թարգմանում տվյալ հռոմեական անվանումը: Այսպես՝ խոսելով Միքայել կայսեր կատարած նշանակումներից մեկի մասին, ասում է. «….որին հետագայում Միքայել կայսրն արժանացրեց կայսերական գրագրի, այն է՝ *կանիկլիոսի* պատվին, որն ուղիղ իմաստով նշանակում է թանաքաման» (ՎՄ– 25): Կամ՝ «*Քրիսոտրիկլինոնը,* որ թարգմանաբար նշանակում է Ոսկեսեղան, բյուզանդական կայսրերի կենտրոնական պալատն էր….» (ՎՄ – 234): Նշենք բացատրված կամ թարգմանված այլ բառերևս՝ *ակինակ* (ՎՄ– 137), *դիերա* (ՎՄ – 146), *եպարքոս* (ՎՄ – 33), *կանիկլիոս* (ՎՄ – 25), *պապիաս* (ՎՄ – 259), *պիպերատոս* (ՎՄ – 222) և այլն:

Նախահեղափոխական շրջանին վերաբերող պատմաբառերը Զորայր Խալափյանի ստեղծագործություններում այնքան էլ շատ չեն: Դրանք օգտագործված են նկարագրվող ժամանակաշրջանին վերաբերող անվանումները նշելու համար: Այսպես՝ «Միջնաշեն» վեպում հերոսներից մեկը՝ մինչև ուղնուծուծը հեղափոխական, ցանկացած արտահայտության մեջ ասում է, որ երբ բոլշևիկները գան իշխանության գլուխ, ոչնչացնելու են այն ամենը, ինչ հին ժամանակներից է գալիս. «Հայ աշխատավորության արյունը հեղվում է *բեկերի, կալվածատերերի* ունեցվածքն ամուր պահելու համար» (Մ – 104): Նույն վեպի մեկ այլ հատվածում գրողը մեջբերում է ջրաբերդցի մի մարդու օրագրից պատառիկ, որտեղ պատմվում է, որ գաղափարախոսությունը մարդուն կարող է մղել անգամ հանցագործության: Հիշում է բանակում կատարված մի դեպք. «Մինչև բոլշևիկի բանակը նորից կգա, տեղիս երեք ակտիվ բոլշևիկներ որոշեցին *ռոտմիստրին* մեջտեղից վերացնել, որպես թե՝ գործ արած լինեն» (Մ– 144): Մեկ այլ ստեղծագործության մեջ երբ կինը հարցնում

է, թե ամուսինը ինչու չի իրեն պատմում իր պապերի մասին, ամուսինը՝ խորհրդային գաղափարախոսությամբ դաստիարակություն ստացած մի երիտասարդ, արհամարհանքով է խոսում իշխանական ծագում ունեցող իր նախնիների մասին. «Ճնշող *ֆեոդալներ* են եղել, ի՛նչ մի լավ բան է, որ ասեի» (ԵՎԶԴ – 307):

Երրորդ խմբում ընդգրկված պատմաբառերի օգնությամբ հեղինակը պատկերում է խորհրդային կյանքը, նրա լուսավոր և մութ կողմերը: Խորհրդային կարգերի հաստատումից հետո գյուղում ստեղծվում է ղեկավար մարմին. «Բայց *հեղկոմը,* որի ղեկավար ինքն իրեն հռչակել էր Սինթադեն, որոշեց, որ *քաղաքացիական կռիվների* բովում ժողովուրդը պետք է թրծվի, անհրաժեշտ է Միջնաշենում բորբոքել *քաղաքացիական կռիվ,* նախ՝ մարդկանց դեմքը պարզելու, ով՝ ով է, և ապա, ինչպես հեղինակավոր ասաց ընկեր Սինթադեն, որպես հեղափոխության անհետաձգելի պահանջ, *քաղաքացիական պատերազմի* քուրայում պետք է կոփվի նոր մարդու քաղաքական կամքը՝ լավերը պետք է ոչնչացնեն վատերին» (Մ–147): Ընթերցողն արդեն պատկերացնում է, որ իր դիմաց կանգնած է մի նոր «ընկեր Փանջունի», ում գործն ավերելն է, մարդկանց իրար դեմ հանելը, ազգամիջյան կռիվներ հրահրելը: Հումորով, անգամ ոչնչացնող ծաղրով է հեղինակը նկարագրում հեղկոմի կատարած ավերածությունները, որի գագաթնակետն էր «*կուլակաթափ* հայերին աքսորում էին ադրբեջանական գյուղերը, *կուլակաթափ* ադրբեջանցիներին՝ հայկական գյուղերը» (Մ – 290):

Անհրաժեշտության դեպքում պետության մարդատյաց քաղաքականության նպատակը պարզաբանում են հենց իրենք՝ ղեկավար աշխատողները: Պատմությունից հայտնի է, թե ինչպիսի ծանր ու դաժան հետևանքներ են ունեցել խորհրդային գյուղին գյուղացու համար նորաստեղծ պետության իրականացրած մի շարք միջոցառումներ: Հետևյալ խոսքաշարում դրանցից մեկի բացահայտումը կատարում է գործկոմի նախագահը. «*Գոլեկտիվացումն,* առաջին հերթին, *պրոլետարիատի դիկտատուրայի* հաստատումն է գյուղում: Այստեղից հետևություն. ուժեղ իշխանություն գյուղացու գլխին, այլապես՝ ուռճանալով ու դառնալով հացի տերը, նա կարող է իր կամքը թելադրել: Իսկ ում ձեռքին հացն է, նա էլ պետության տերն է» (Մ – 286): Սպանիչ ծաղրով է նկարագրվում պատմաբառով արտահայտված մեկ այլ հայտնի մտահղացման էությունը: Մեջբերենք ամբողջ խոսքաշարը. «*Նէպը*, դա գաղտնիքի վրայից վարագույրը հետ տանելն էր, ընկերներ: Արագ էլ փակեցին: Տեսան, որ արտադրության նախկին կապիտալիստական ձևն ավելի կենսունակ է, ժողովուրդն արագ ոտքի ելավ, ուշքի եկավ սովից, ամեն ինչի պակասությունից, սկսեցին նույնիսկ հաց վաճառել արտասահմանին առաջվա պես, էլի նախկին հարուստ ու կուշտ Ռուսաստանն էր: Ուրեմն, մենք ի՛նչ ենք արել, հեղափոխությո՞ւն՝ դեպի առաջ, թե՞ հակահեղափոխությո՞ւն՝ դեպի հետ: Երկիրն առա՞ջ ենք տարել, թե՞ հետ: *Նէպը* պարզ ցույց տվեց. մենք երկիրը կապիտալիզմից հետ ենք տարել դեպի *ֆեոդալիզմ*» (Մ – 286):

Գյուղացին իր դժգոհությունն է արտահայտում անարդարության դեմ: Արդյունքն ու որակը կարևոր չեն, գնահատվում է աչքակապությունը: Միայն պետք է ցույց տալ, որ իբր թե աշխատանք է կատարվել: Իսկ սա վիրավորական է հողի արդար աշխատավորի համար. «Ես խորը վարեցի՝ հաց եմ տալու: Շալիկոն երես վարեց՝ հաց չի տալու: Հնձեցինք՝ *աշխօրի* վրա պիտի բաժանենք: Նրա *աշխօրը*

իմից շատ, իմ դատածը նա պիտի տանի: Դա է վիրավորականը…» (ՈԷՄԱ – 81):

Խորհրդային պետության մեջ տիրող անօրինականությունները, մարդու իրավունքների ոտնահարումները նկարագրելիս հեղինակը հերոսների խոսքում համապատասխան կազմակերպությունների անվանումները ներկայացնում է ռուսերենով, այսինքն՝ այնպես, ինչպես ժողովուրդն էր դրանք սարսափով արտաբերում: Այսպես՝ հայտնի է, որ մարդիկ հատկապես ահաբեկվում էին, եթե նրանց կանչում էին գաղտնիության թանձր շղարշով պարուրված հատուկ կառույցը, որի ռուսերեն անվանումն արդեն սովորական մահկանացուին կարող էին հասցնել անգամ խելագարության. «Սինթադեն նվագախմբի ղեկավարին ասաց, որ չգիտի ինչի համար իրեն հրավիրել են *էնկավեդե*» (Մ – 349): Համոզված լինելով, թե իր խոսքերն ինչպիսի տպավորություն են թողնելու հերոսի վրա, զրուցակիցն ասում է. «*Էնկավեդե* չեն հրավիրում, տանում են, ուրեմն՝ մեծ բան չէ, գնա ոտքովդ, առանց դողացնելու ու տակդ թրջելու» (Մ – 349): Այն, որ հեղինակը հերոսների խոսքում ոճական նպատակով է գործածում հատուկ կառույցի ռուսերեն անվանումը, երևում է ընդամենը մի քանի տող հետո՝ հեղինակի խոսքում: Այստեղ արդեն հնչում է կազմակերպության հայկական անվանումը. «Սինթադեն *Ներքին գործոց ժողկոմատ* չգնաց» (Մ – 349): Նույնպիսի տպավորություն էր գործում մարդկանց վրա գաղտնիությամբ ծածկված մեկ այլ կազմակերպության անվանումը: Անգամ պետական պաշտոնյայի մարմնով էր դող անցել, երբ« նախորդ գիշերը Բաքվից Ջրաբերդ նրան զանգել էր *Վէչեկայի* պետի տեղակալ Չուգունը և հայտնել Արշակ Չալյանի փախուստի մասին երկաթգծի կայարանից՝ Ռյազան տանելու ճանապարհին» (Մ – 232): Խոսքը մանկության ընկերոջ մասին է: Եվ երբ կարգադրվում է նրան ձերբակալել և տեղ հասցնել, հերոսը վազելով հասնում է գյուղ՝ «ընկերոջը փրկելու» (Մ – 232): Առաջարկում է ցանկացած ուղի, անգամ փախուստ արտասահման, որը գերադասելի է այդ սարսափելի կառույցի ճիրաններում հայտնվելուց:

«Որտե՞ղ էիր, մարդ աստծո» վեպի հատվածներից մեկում հեղինակը հետաքրքիր ոճական հնար է կիրառում: Խորհրդային նորաստեղծ պետության վաղ շրջանների գյուղացի ղեկավարի խոսքում, թեկուզ և տարիներ անց, պատմաբառերը հնչում են օտար լեզվով, այսինքն՝ այնպես, ինչպես դրանք արտաբերվում էին իր պաշտոնավարության տարիներին: Անցել են տարիներ: Ծերացել է գյուղխորհրդի նախկին նախագահը: Որպես հարգանքի նշան՝ հրավիրել են գյուղի՝ նոր կառուցված հանգստյան տանը հանգստանալու: Տարեց տղամարդը տեսնում է, թե ինչպիսի հաջողությունների է հասել գյուղը նոր, երիտասարդ ղեկավարների տքնաջան աշխատանքի շնորհիվ: Գլուխ է բարձրացնում նախանձը: Խորհում է, և բնական է, որ նրա խոսքում պիտի տեղ գտներ իր ժամանակներին հարազատ, օտարաբանությամբ արտահայտված պատմաբառը. «*Կոլխոզը* ո՛վ կառուցի՝ ո՛վ վայելի.…» (ՈԷՄԱ – 219): Շարունակում է խորհել. միաժամանակ արտահայտվում է և՛ նախկինի զարմանքը, և՛ գրողը ցույց է տալիս, թե ինչ ջանքեր են պահանջվել հաջողությունների հասնելու համար. «Հիմա ղեկավարելը ինչ է՝ խաղուպար: *Կոլխոզնիկը* ինքն իրեն է աշխատանքի գնում, մեր ժամանակ մտրակը ձեռքներին աշխատանքի էին հանում, հղի կանանց էին դաշտ տանում… Հիմա ավտոն շեմքում կանգնում է՝ *կոլխոզնիկը* նստում է, դաշտում ավտոյից իջնում է,

մի ուրիշ մեխանիզացիա է նստում…» (ՈԷՄԱ – 219):

Խորհրդային վաղ շրջանի կյանքը պատկերող պատմաբառերի մի մասը ռուսերենով հապավումներ են: Սրանք հերոսների խոսքը դարձնում են անմիջական, պատկերավոր, տիպական: Ահա թե ինչպես է խոսում տարեց կինը. «– Չէ, նա չի….գիտեմ, այն ֆուռաժկայով տղամարդու հետ ես, *լեսխոզի* լիազորը» (ՈԷՄԱ – 51): Կարծում ենք, որ ընդգծված պատմաբառի հայերեն «անտառտնտեսություն» տարբերակը որոշակիորեն կեղծ կինչեր: Նույն կերպ է խոսում նաև գյուղացի ծերունին: Տեսնելով քաղաքից նորաձև հագուստներով վերադարձած թոռանը՝ ասում է. «Ոնց որ *նարկոմի* տղա լինես» (ՈԷՄԱ – 198): Ոչ մի կերպ անցյալ դարի 20-ական թվականների խորհրդային գյուղի տարիքն առած բնակչի խոսքում չէր արդարացվի «ժողկոմ» ձևը: Սրան հակառակ՝ ավելի ուշ շրջանի հերոսների խոսքում արդեն հանդիպում ենք հայերեն լեզվով հապավում-պատմաբառերի, ինչպես. «Քեռիդ *Կենտկոմում* էր աշխատում….» (ԵՎԶԴ – 328): Կամ՝ *շրջկենտրոն* (Մ – 310), *քաղբաժին* (ՈԷՄԱ – 105) նայլն:

Զ. Խալափյանի ստեղծագործություններում պատմաբառերը կարևոր դեր են կատարում: Դրանց գործածությունն ինքնանպատակ չէ: Հեղինակը պատմաբառերին դիմում է համապատասխան միջավայր ստեղծելու նպատակով: Բնական է, որ դրանց գործածությունը արդարացվում է նաև պատմական հերոսների խոսքում:

ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Աղայան Է. Բ., Ընդհանուր և հայկական բառագիտություն, Երևան, Երևանի համալսարանի հրատարակչություն, 1984, 371 էջ:
2. Եզեկյան Լ., Րաֆֆու ստեղծագործությունների լեզուն և ոճը, Երևան, 1975:

ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԱՂԲՅՈՒՐՆԵՐԻ ԵՎ
ՆՐԱՆՑ ՀԱՄԱՌՈՏԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՑԱՆԿ

1. Զորայր Խալափյան, Ջերմանց մխիթարություն, Երևան, «Սովետական գրող» հրատարակչություն, 1979, 306 էջ – ՋՄ:
2. Զորայր Խալափյան, Վասիլ Մեծ, հայ կայսր Բյուզանդիայի կամ կճուճների թագավորը, Երևան, «Համազգային» հրատարակչություն, 1995, 383 էջ – ՎՄ:
3. Զորայր Խալափյան, Միջնաշեն, Երևան, «Նաիրի» հրատարակչություն, 1991, 430 էջ – Մ:
4. Զորայր Խալափյան, Որտե՞ղ էիր, մարդ աստծո, Երևան, «Սովետական գրող» հրատարակչություն, 1983, 486 էջ – ՈԷՄԱ:
5. Զորայր Խալափյան, Եվ վերադարձնելով ձեր դիմանկարը, Երևան, «Սովետական գրող» հրատարակչություն, 1978, 336 էջ – ԵՎԶԴ:

ИСТОРИЗМЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЗОРАЙРА ХАЛАПЯНА

Саркисян Алла
к. ф. н., Опорная гимназия ВГУ

РЕЗЮМЕ

Ключевые слова и выражения: архаизм, стилистическая цель, историческая среда, дореволюционный период, времена Римской империи, доновоармянский язык, советская жизнь, исторические герои, соответствующая среда, историко-языковая точка зрения.

В произведениях Зорайра Халапяна историзмы выполняют главную роль. Их употребление не является самоцелью. Автор обращается к историзмам с целью создания соответствующей среды. Естественно, что их употребление оправдывается и в речи исторических героев.

HISTORICAL WORDS IN ZORAIR KHALAPYAN'S WORKS

Sargsyan Alla
Candidate of Philological Sciences, High School of VSU

SUMMARY

Key words: *archeology, stylistic purpose, historical environment, pre-revolutionary stage, The Roman Empire period, Pre-Ashkharabar, Soviet Life, historical images, lingo-historical standpoint.*

Historical words are of great importance in Z. Khalapyan's creations. Their use is not end in itself. The authors uses historical words to make proper environment. Quite natural is the fact that the use of the above mentioned words is also proved in the speech of historical images.

CONVERSION IN ENGLISH AND IN ARMENIAN (COMPARATIVE ANALYSIS)

Sarukhanyan Lilit
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Vanadzor State University
Hovhannisyan Susanna

***Key words**: conversion, substantivation, analytical structure, syntactic function.*

Introduction

Conversion has always been a subject of much controversy both in English and in Armenian Linguistics. The article aims at investigating the issue of conversion in English and in Armenian through comparative analysis. Focusing on prominent English and Armenian linguists' researches, in our study we try to prove that, though conversion as a linguistic phenomenon is less typical of Armenian, anyhow, there are some cases (especially minor types of conversion) which have their specific manifestations in the Armenian language. We demonstrate that this process as a type of word formation is revealed through different ways in Armenian and there are some restrictions concerning its complete manifestations. This is determined by the fact that Armenian is a "synthetic" language with a complex system of noun declensions and verb conjugations, which diminishes productivity of conversion. We consider major and minor types of conversion by emphasizing the ones which are common and frequently used in both languages.

Conversion is a process of forming words by way of changing the word class, function and the meaning of a lexical item, during which occurs no corresponding change in the form of the word. Two types of conversion are distinguished: **major** and **minor** ones. The major types include conversion of **nouns**, **verbs** and **adjectives**, which are traditionally identified as main word categories and are known as notional words. The rest of the lexical categories that are involved in conversion belong to the minor type of categories. Besides, from the point of substantivation conversion can be *complete* and *partial*. In the category of complete conversion we have the conversion of words in which the converted word has completely become a member of another part of speech, taking the endings proper to that class and ceased to belong to its original class. Thus, when the adjective "slow" is used as a verb, it can acquire forms and functions of a verb, but cannot take on those of an adjective any more; i.e. it can be used with the endings (-s), (-ed) or (-ing) of a verb (as in "slows", "slowed" and "slowing"), but not (-er) or (-est) of an adjective (as in "slower", and "slowest"). Here we have changes in the paradigm. In the case of partial conversion, "a word of one class appears in a function which is characteristic of another word class" (Quirk, 1997: 1559). The converted word continues to belong simultaneously to two classes. Noun-adjecive and adjective-noun conversion is termed as "partial conversion" by Quirk (1997: 1559) and Cannon (1985: 413). In the compound "stone-ground", for example, the word "stone" which is originally a noun, functions as an adjective qualifying "ground" simultaneously maintaining its part-of-

speech meaning as a noun. But it cannot take the comparative and superlative forms of adjectives to become "stoner" and "stonest".

Investigation Based on Comparative Analysis

Conversion is a highly productive way of coining new words in the English language, since it is very easy to create a new word from existing one by shifting the category of a part of speech without changing the morphemic shape of the original root-word. The study of conversion shows that this process revealed through different ways in Armenian and there are some restrictions concerning its complete manifestation. This is determined by the fact that Armenian is a "synthetic" language with a complex system of noun declensions and verb conjugation. This is the main reason for what it differs from English where word form and grammatical relations between words are expressed by means of auxiliaries, form words and fixed word order. The differences are shown in the following examples: the ablative case in English is expressed by means of preposition "from" + noun" (to take **from** the table), whereas in Armenian inflection -ից is added to the noun (վերցնել սեղանից (բացառական հոլով)), instrumental case is expressed by means of "with + noun"(covered **with** snow), in Armenian noun ends with the inflection -ով (ձյունով ծածկված (գործիական հոլով)), or the dative case is expressed by means of "to + noun" (come **to** the board), in Armenian noun ends with inflection -ին (մոտենալ գրատախտակին (տրական հոլով)), etc. Besides Armenian has a flexible syntax and different expressions in the Armenian sentences are grammatically accurate which is not typical of English as it has fixed word order (subject + verb +object (SVO)), e.g. It is not possible to reverse the word order of the sentence "They discuss the problem." (Discuss they the problem. is grammatically inaccurate). On the contrary in Armenian the same sentence can have different word orders: Նրանք քննարկում են խնդիրները:/ Քննարկում են նրանք խնդիրները: The above mentioned case examples diminish productivity of conversion in Armenian since inflections disturb the process of conversion. However, the consideration of many Armenian words represented further quickly prove that instances of conversion can be found in Armenian, though some of them are results of substantivation especially partial one, e.g. in word combination "քար սիրտ" the noun "քար" has the function of adjective though it maintains its part of speech meaning as a noun. Hence we have a case of substantivation though it is of partial type as the word "քար սիրտ" cannot form comparative degrees. Our study of this process shows that minor types of conversion are more frequently used than major ones due to the invariable character of some parts of speech.

We compare both types of conversion in proper sequence starting from major ones. This section presents **verb-noun** conversion which is very common in English. Nouns which are formed from verbs are known as deverbals.

E.g.So saying, and quite indifferent to the astonishment his presence occasioned, he crept in, shut the door, kissed his greasy glove as servility as if it were the dust, and **made a most abject bow**. [4]

It was **the slightest start** that could escape a man the most carefully repressed and the soonest checked, but he did start, though he made it a part of the action of taking out his pocket - handkerchief. [3]

"... and singular sigh in the great city of London, with its overwhelming diversity of life, its innumerable vocations, pleasures, duties, its terrible hardness, its terrible **call** to individualism. [5]

Our investigation of **verb-noun** conversion in Armenian is regarded nothing but a verb-noun transformation through suffixes and articles.The usage of verbs (or other parts of speech) as nouns in Armenian is termed as part-of-speech modification (փոխանվանական գործածություն). The highlighted words illustrate verb-noun transformation in the following examples:

E.g. Այստեղ օրն այնքան խեղդուկ էր, որ մարդիկ հազիվ կարողանում էին շունչ քաշել և չնայելով դրան, **եկողը** չէր ուզում հեռանալ: [15]

Եկեղեցի **գնալը**, աղոթք **անելը** և տերերին հայհոյելն էր, աշխատանք էր և գերաշխատանք, եթե սկանդալը մեծ էր լինում: [12]

Աղեխարշ, ողբագին մի լռություն էր չոքել ամբողջ վայում, շրջապատը նման էր վիթխարի մի դամբարանի, որի մեջ նայում էր արևը՝ նախքան հողը **թափվելը:** [13]

Examples of **noun-verb** conversion have not been found in Armenian which is explained by a large number of verb forming suffixes of the language. On the other hand, Jahukyan presents some cases of noun-verb and adjective-verb transformations where nouns and adjectives have predicative functions (are used as parts of compound nominal predicate), such as Երեկո է:; Երեխա է:; Գեղեցիկ է:; Հաճելի է: Such cases are external transformations according to Jahukyan.

Noun-verb conversion is frequently used in English:

E.g. Being known on her own authority as Miss. Abbey Potterson, some water - side heads, which (like the water) were none of the clearest, harboured muddled notions that, because of her dignity and firmness, she was **named** after, or in some sort related to the Abbey at Westminster. [2]

My sister made a drive at me, and **fished** me up by the hair, saying nothing more than the awful words "You come along and be dosed. [3]

Boffin's acquaintance with the names and situations of foreign lands being limited in extend and somewhat confused in quality, he **shaped** his next question on an elastic model. [2]

Adjective-verb conversion is another major type in English.

E.g. "The seats were **emptying** fast, but still he [Soames] kept her [Irene] there, silent and pale, as though to work out a secret punishment." [5]

She [Kit] was **calmed** and **comforted** by the thought, and went to rest with a lighter heart. [4]

He watched me as I laid my purse upon the table and **opened** it, and he watched me as I separated two one-pound notes from its contents. [3]

English adjectives can also shift into nouns. While discussing **adjective-noun** conversion we will take into considerationthe cases of nominalized adjectives where the shift of the word class is done without benefit of suffix (as far as we have defined conversion as a process of forming words by way of changing the word class, function and the meaning of a lexical item, during which occurs no corresponding change in the

form of the word in terms of adding derivational affixes). Here we deal with partial substantivation.

Different substentivized adjectives are illustrated in the following examples:

E.g. Black with wet, and altered to the eye by white patches of hail and slut, the huddled buildings looked lower than usual, as if they were cowering, and had shrunk with **the cold**. [2]

Mrs. Hubble shook her head, and contemplating me with a mournful presentiment that I should come to no good, asked, 'Why it is that **the young** are never grateful?' [3]

The studies of **adjective-verb** and **adjective-noun** conversion in Armenian demonstrate that the former does not exist or if there are cases then they are treated as transformations, whereas the latter is frequently used though it is a case of partial substantivation.

E.g. Մարանը ծառս էր ելնում, խրխնջում և թեթևաբար ցատկում երեխայի օրորոցի վրայից ու վերադառնում լիզում Հակոբի ձեռքերը, իսկ Հակոբը փո-խադարձ՝ համբուրում էր նրա ճակատի հավկթաձև **սպիտակը:** [12]

Ամբողջ աշխարհը խնդությամբ ողջունում էր նոր ծագող արևը, բայց մշակ-ներն ավելի խորը խնդությամբ, քան ամբողջ աշխարհը, ողջունում էին նրանք մռայլաթև մութը արևային խնդությամբ, որովհետև **մութը** բերում էր նրանց տա-ռապանքի թեթևացում, հանգիստ, անսահմանորեն խորը հանգիստ: [12]

This type is a controversial one since different opinions are suggested. Some linguists consider this type as functional homonymy (Jahukyan) others think that this is a case of metonymy. Taking into consideration different opinions we can say that adjective-noun shift is a conversion which is formed by means of the article "ը" like the Englisharticle "the".

Concerning the minor types of conversion we distinguish **adjective-adverb** shift which is very common both in English and in Armenian. Our analysis of the syntactic properties of English adjectives demonstrates a number of adjectives which are often used as adverbs:

E.g. "They listened now, together with Swithin, who sat pretending not to, for these young people talked so **fast** and mumbled so, he never could catch what they said." [5]

"Here Sloppy threw his head back, opened his mouth **wide**, and laughed rapturously." [2]

Armenian adjectives like English ones can have attributive and adverbial functions: the former is considered to be the primary function of adjectives, whereas the latter is secondary one. Different points of view have been suggested on the syntactic nature of adjectives. According to Manuk Abeghyan qualitative adjectives (such as քնքուշ, տխուր) are adjectives when they modify nouns (քնքուշ ծաղիկ, տխուր մարդ) and are adverbs when are used with verbs (քնքուշ շոյել, տխուր նայել) or with adjectives (սաստիկ կարմիր). Abeghyan considers adverb as a separate syntactic function of adjective and not a separate part of speech. Sergey Abrahamyan thinks that the adverbial function of adjective is an applied feature, syntactic role but not a peculiarity of the part of speech. Our analyses of the adverbial function of adjectives demonstrate that this feature is not a transitional or accidental one.[10] This syntactic

function is typical of the Armenian language since both attributive and adverbial forms are wildly used in Armenian literature. This can be proved by examples taken from different books: sentences showed in (a) represent qualitative adjectives with their attributive functions, whereas sentences of (b) demonstrate adverbial functions of the same adjectives mainly functioning as adverbial modifier of manner or quantity:

a) Աճապարեց նա վանքի բակից դուրս, ինչպես **ծանր** և ցավագար մղձավանջից խուսափող մարդը, դեպի ավտոբուսների կայանը: [13]

b) Կարծես դա մի մեռյալ էր, որ մի վայրկյանում բաց արավ իր աչքերը, նայեց շուրջը, **ծանր** հառաչեց և նորեն մտավ իր սավանի մեջ: [14]

a) Դանդաղ, միօրինակ այդ ճոճռեցը կարելի էր նմանեցնել ամեն մի նվազի, **ուրախ** կամ տխուր, նայած ունկնդրի ներքին տրամադրություններին: [12]

b) Պրոֆեսորն **ուրախ** զգաց՝ հեռուն թողնելով տխուր միջնադարի, Արարատի ստորոտում կույչ եկած և հավիտենապես ծնկաչոք մատուռներ տրտում աղերսանքը: [13]

The adverbial function of adjectives demonstrated above help us to assume that in the Armenian language adjective-adverb conversion is possible to some extent.

The study of the Armenian conjunctions shows that diachronically it is evident that Armenian conjunctions are mainly formed from pronouns, nouns, verbal forms, prepositions, adverbs and modal words. In Modern Armenian the conjunction "որ" comes from the pronoun "որ" which did not have the conjunctive function in the period of Old Armenian (Grapar), likewise the conjunctions as "այլ, այնինչ, այսինքն, քանի" have pronominal origin. Besides the conjunction "կամ" derives from the word "կամ" which used to be a noun, or the conjunction "իսկ" which was used as an adjective and a noun in Grapar. The conjunction "ուստի" comes from the adverb "ուստի" which was considered to be both adverb and conjunction in the earlier period of the History of the Armenian language. [10]

In Modern Armenian sentences are joined not only by conjunctions but also by relative pronouns. Synchronically the syntactic function of pronouns as subordinate conjunctions will quickly prove that we deal with conjunction-pronoun conversion, though we should take into consideration the pairs which are identical in orthography and pronunciation. For distinguishing conjunctions from pronouns there are some peculiarities of pronouns that are important: unlike the conjunctions relative pronouns can become parts of sentences and can be used substantively, that is they can take articles, can form plural, can be declined, etc.. However, sometimes it is impossible to differentiate to which part of speech the word belongs. This is proved by further examples:

E.g. 1. Զրպարտությունը, **որ** գեղեցիկ կանանց անխուսափելի ուղեկիցն է, հալածում էր Ալինային դեռ մենամարտությունից շատ առաջ: [14]

2. Պատահում էր, **որ** նրանցից մեկնումեկը այրվում էր. ահա բոցի մի խոշոր լեզու, միայն մի պահ և չկա: [12]

3. Մարդիկ, **որ** միշտ ուրիշների կյանքի մասին աչքերով են դատում, կարծել են, թե չկա նրանցից ավելի երջանիկ զույգ: [14]

It is evident thatthe word "**որ**" is a relative pronoun in example (1) as it can easily

take the definite article (ը, ն) and is a subject of the subordinate clause, whereas the word "**որ**" in example (2) is a conjunction since it is invariable and just is used to join sentences. The word "**որ"** in example (3) is considered both as a conjunction (as it doesnot agree in number with the word "մարդիկ") anda relative pronoun by taking into account the fact that it can be replaced by the pronoun "որոնք" which agrees with "մարդիկ" in number (Մարդիկ, որոնք....). [10]

We have also drawn parallels between conjunctions and prepositions. It is well-known that conjunctions are usually defined as words that join words, clauses or sentences together, whereas prepositions are defined as words expressing relations between parts of a sentence.

However, besides expressing relations prepositions join parts. On the other hand, most conjunctions do in fact also express relations. Hence, here we deal with **preposition-conjunction** conversion. Some Armenian words (such as ինչպես, մինչև, նախքան, փոխանակ, չնայած, etc.) which are traditionally labeled as prepositions can have syntactic function of preposition in one sentence and conjunction in the other:

E.g. 1. Խաղողի հատիկները կախվում էին **ինչպես** մանկան պայծառ, ջինջ աչքեր: [12]

2. Պրոֆեսորը ոչ թե քայլեց դեպի Նապոլեոնի արձանը, այլ երկյուղածությամբ և հափշտակությամբ գալարվեց դեպի նա, **ինչպես** հավատացյալը մոտենում է իր հավատքի տաճարին: [13]

3. Կանգնած փոքրիկ քաղաքի միակ հրապարակում, կեսգիշերային պայծառ աստղերի տակ, նա տխրություն զգաց **մինչև** հոգու խորքը: [13]

4. Մարդիկ ցրվեցին, բարձրացան կտուրները, խոսեցին անվերջ ոճրի մասին, **մինչև** քունը դարձավ անդիմադրելի: [12]

The words "ինչպես" and "մինչև" are prepositions in examples 1 and 3, and are conjunctions in examples 2 and 3.

The same is true in English, such words as "before" and "after" are prepositions in examples (a) and conjunctions in examples (b):

a) Never has that curtain dropped so heavy and blank, as when my way in life lay stretched out straight **before** me through the newly-entered road of apprenticeship to Joe. [3]

b) They had not enjoyed themselves a quarter so much, **before** the entertainment was brightened with the excitement he furnished. [3]

a) **After** a pause, they both heartily congratulated me; but there was a certain touch of sadness in their congratulations, that I rather resented. [3]

b) **After** I have pondered a little over this encouraging sentiment, I asked Mr. Jaggers if I could send for a coach? [3]

Moreover, the preposition "after" can be used as an adjective in example (1) and adverb in example (2):

E.g. 1. It was pleasant to think that in the **after** life he [Old Jolyon] could get more the things than he had given. [5]

2. The hearse started at a foot's pace; the carriage moved slowly **after**. [5]

Or in English the preposition "above" (example (1)) can function as an adverb (as in

example (2)):

1. Her hair done low on her neck seemed to gleam **above** her black collar like coils of shining metal. [5]

2. At the top of the third flight she paused for breath, and holding on to the bannisters, stood listening. No sound came **above**. [5]

In Armenian some nouns, adjectives and adverbs can be used in the sentence in the meaning of both prepositions and postpositions. In this case they lose their material meaning and together with another word serve as one part of the sentence functioning as linking words. They are categorematic words used in the meaning of prepositions and postpositions, e.g. ժամանակ, դիմաց, երեսից, պատճառով, միջոցով, նպատակով, նման, համապատասխան, հեռու, նայած, սկսած, առաջ, վերև, ներքև, դուրս, հետո, հակառակ, etc.

The contrasts of their syntactic functions are illustrated in the further examples taken from literature:

Հակոբը ժամերով խոսում էր Մարանի հետ, հարց էր տալիս, պատասխաններ ստանում, ծիծաղում, երբեմն մտերմորեն կշտամբում նրան և անցկացնում **ժամանակը:** [12]

Աղավնիների այդ **պայքարի ժամանակ** երկու աղավնիների տերերը, տարբեր կտուրների վրա, բռնվում էին անսահման անձկությամբ: [12]

In the first sentence word "**ժամանակ"** is used as a noun, and in the second as a postposition. Or the word "**առաջ"** is an adverb in sentence 1 and a linking word (prepostion) in sentence 2:

1. Մայրիկիս թևի վրա նստած՝ մի ձեռքով բռնած մորս մազերը, ես ինձ նետում էի **առաջ,** ուզում էի թռչել դեպի զմրուխտյա դաշտերը: [12]

2. Մենք աղաղակում ենք խոլական ճիչերով, պարում ենք մահվան **առաջ**: [13]

Our study of conversion in English and in Armenian shows that this process exists in both languages despite of some restrictions which must be taken into consideration especially in the case of Armenian. These restrictions are conditioned by synthetic nature of Armenian and by its highly developed inflectional system.

BIBLIOGRAPHY

1. Cannon G., Functional Shift in English. In Linguistics. 1985, Vol 23, pp. 411-431.
2. Dickens C., Our Mutual Friend, Oxford University Press, 1998.
3. Dickens C., Great Expectations, The United States, Planet Friendly Publishing, 2001.
4. Dickens C., The Old Curiosity Shop, The United States, Classic Books International, 2009.
5. Galsworthy J., The Forsyte Saga, Volume 1 , The Man of Property, Penguin Classics, 1997.
6. Ginzburg R. S., Khidekel S. S., Knyazeva G. Y., Sankin A. A., A Course in Modern English Lexicology, Moscow Vyssajaskola, 1979, pp. 127-140.
7. Marchand H., The Categories and Types of Present-day English Word Formation, Munich: C.H. Beck Verlagsbuchhandlug, 1969, pp. 359-397.
8. Quirk R. et al, A Comprehensive Grammar of the English Language, Essex: Longman, 1997, pp. 1558-1589.
9. Арнольд И.В., Лексикология современного английского языка, Москва Высшая школа 1973, pp. 100-111.
10. Ասատրյան Մ. Ե., Ժամանակակից հայոց լեզվի ձևաբանության հարցեր, Երևանի համալսարանի հրատարակչություն, 1977:
11. Զաքարյան Հ., Ավետիսյան Յու., Հայոց լեզու Բառագիտություն, Երևան, 2007:
12. Թոթովենց Վ., Կյանքը հին հռոմեական ճանապարհի վրա, Սվետական գրող հրատարակություն, 1979:
13. Թոթովենց Վ., Երկեր, գիրք երրորդ, Խորհրդային գրող, Երևան, 1989:
14. Շիրվանզադե Ա., Ալինա, Երկերի ժողովածու, Երևան, 1959:
15. Շիրվանզադե Ա., Քաոս, Երկերի ժողովածու, Հատոր երրորդ, Երևան, 1959:

ԿՈՆՎԵՐՍԻԱՆ ԱՆԳԼԵՐԵՆՈՒՄ ԵՎ ՀԱՅԵՐԵՆՈՒՄ (ՀԱՄԵՄԱՏԱԿԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ)

Սարուխանյան Լիլիթ
բ. գ. թ., դոցենտ, Վանաձորի պետական համալսարան
Հովհաննիսյան Սուսաննա

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հանգուցային բառեր: *Կոնվերսիա (խոսքի մասերի փոխանցում), գոյականացում, վերլուծական կառուցվածք, շարահյուսական գործառույթ:*

Հոդվածի նպատակն է հետազոտել կոնվերսիայի (խոսքի մասերի փոխանցման) հիմնախնդիրը անգլերենում և հայերենում համեմատական վերլուծության միջոցով: Փորձում ենք բացահայտել կոնվերսիայի էությունը հիմնավորված օրինակներով, ինչպես նաև համեմատում ենք անգլերենի և հայերենի խոսքի մասերի փոխանցման տարբեր տեսակները: Այս ուսումնասիրությունը փորձ է ապացուցելու խոսքի մասերի փոխանցման՝ որպես լեզվական երևույթի, հայերենին հատուկ լինելը՝ չնայած որոշ սահմանափակումների, որոնք պետք է հաշվի առնել: Հոդվածը անկասկած նպաստելու է այս ոլորտում նոր համեմատական հետազոտությունների կատարմանը:

КОНВЕРСИЯ В АНГЛИЙСКОМ И АРМЯНСКОМ ЯЗЫКАХ (СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ)

Саруханян Лилит
к. ф. н., доцент, Ванадзорский государственный университет
Оганнисян Сусанна

РЕЗЮМЕ

Ключевые слова*: конверсия, субстантивация, аналитическая структура, синтаксическая функция.*

Целью статьи является исследование вопроса о конверсии в английском и армянском языках с помощью сравнительного анализа. Мы пытаемся раскрыть суть конверсии с помощью хорошо обоснованных примеров и проводим параллели между различными типами конверсии в английском и армянском языках. Это исследование является попыткой показать, что конверсия как лингвистический феномен характерна для армянского языка, несмотря на некоторые ограничения, которые необходимо учитывать.Статья, несомненно, будет способствовать новым сравнительным исследованиям в этой области.

ՊԱՅՄԱՆ ԱՐՏԱՀԱՅՏՈՂ ԿԱՌՈՒՑՑՆԵՐԻ ՏԵՍԱԿՆԵՐՆ ԸՍՏ ՇԱՐԱԴԱՍՈՒԹՅԱՆ ՔԵՐԱԿԱՆԱԿԱՆ, ԻՄԱՍՏԱՅԻՆ ԵՎ ՈՃԱԿԱՆ ԳՈՐԾԱՌՈՒՅԹՆԵՐԻ

Վարդանյան Հուսիկ
բ. գ. թ., Վանաձորի պետական համալսարան

Հանգուցային բառեր. *պայման արտահայտող կառույցներ, շարադասություն, ակտուալ տրոհում, ռեմա (միջուկ), թեմա (ելակետ), շրջուն շարադասություն, քերականական, իմաստային, ոճական գործառույթներ*

Ինչպես գիտենք, շարադասությունը յուրաքանչյուր լեզվի ներքին օրինաչափություններից բխող բառերի դասավորվածության ընդունված կարգն է նախադասություններում, որն իր քերականական և իմաստային գործառույթներով նպաստում է նախադասության մտքի ձևավորմանը: Լեզվաբանական գրականության մեջ իրավացիորեն նշվում է, որ շարադասության քերականական-շարահյուսական դերը համեմատաբար մեծ է անջատական լեզուներում, որի հետևանքով էլ այդ տիպի լեզուներում բառերի դասավորությունը հիմնականում կայուն է, իսկ համեմատաբար փոքր է կցական ու թեքական լեզուներում, որի հետևանքով էլ այդ տիպի լեզուներում բառերի դասավորությունը համեմատաբար ազատ է: Պատկանելով լեզուների անջատական տիպին՝ անգլերեն լեզվում բառերի դասավորությունը բուն քերականական-իմաստային հարաբերությունների արտահայտման գործում խաղում է վճռորոշ դեր: Շարադասությունը վճռական նշանակություն ունի նաև նախադասությունների բնույթների փոփոխության հարցում, հատկապես՝ բարդ նախադասությունների համակարգում: Թերևս սակավ դեպքերում, ստորադաս նախադասությունների տեղափոխությունը, գերադասից առաջ կամ հետո շարադասվելու դեպքում, փոխում է ստորադասի իմաստն ու բնույթը: Հակառակ սովորական շարադասության՝ շրջուն շարադասությունը հաճախ այնպիսի իմաստային ու ոճական նրբերանգներ է հաղորդում խոսքին, որ սովորական շարադասությամբ չի զգացվում: Մանուկ Աբեղյանի բնորոշմամբ՝ շրջուն շարադասության դեպքում արտահայտությունն ավելի կենդանի ու երաժշտական է դառնում: Հաշվի առնելով շարադասության իմաստատարբերակիչ դրսևորումները՝ առանձնացրել ենք պայմանի հարաբերություն արտահայտող կառույցների 4 տեսակ՝

1. Կիսանվանական ստորադասով պայման արտահայտող կառույցներ
2. Հարակցական ստորադասով պայման արտահայտող կառույցներ
3. Ակտուալ տրոհմամբ պայման արտահայտող կառույցներ
4. Շրջուն շարադասությամբ և անշաղկապ կապակցությամբ կառույցներ:

1. Կիսանվանական ստորադասով պայման արտահայտող կառույցներ

Իրենց շարահյուսական գործառույթով առանձնանում են կիսանվանական ստորադասով պայման արտահայտող կառույցները, որոնցում ստորադաս բաղադրիչը միաժամանակ կատարում է երկու գործառույթ՝ պայմանի պարագայի և

ենթակայի կամ ուղիղ խնդրի:

(1) a. It doesn't matter if you are not a particularly skilled gardener. [COB-W]

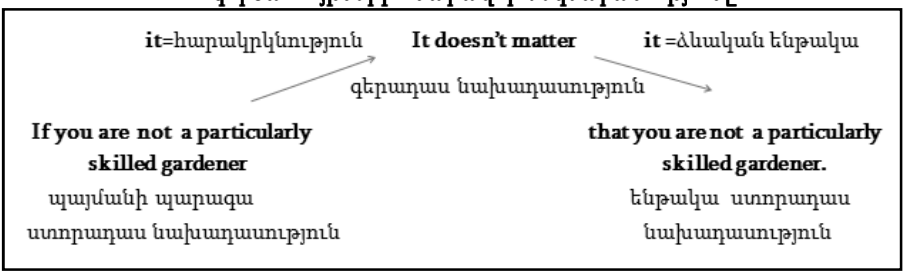
Բերված օրինակում այնքան էլ հեշտ չէ որոշել գերադաս բաղադրիչի «it» դերանվան իմաստային գործառույթը, ինչպես նաև «if» շաղկապով ներմուծվող ստորադաս բաղադրիչի բնույթը: «It» դերանվան իմաստային երկու գործառույթներն ի հայտ են գալիս միաժամանակ, երբ ստորադաս բաղադրիչը բերում ենք նախադասության սկիզբ: Առաջադաս դիրք զբաղեցնելով՝ պայմանի պարագա ստորադաս բաղադրիչը հնարավոր է դարձնում զեղչված ենթակա ստորադաս նախադասության վերականգնումը, որի արդյունքում էլ ունենում ենք երկու ստորադաս նախադասություն՝ պայմանի պարագա ստորադաս նախադասություն, որը կապվել է գերադասի հետ «if» ստորադասական շաղկապով, և ենթակա ստորադաս նախադասություն, որը կապվել է գլխավորին «that» ստորադասական շաղկապով:

(1) b. If you are not a particularly skilled gardener, it does not matter that you are not a particularly skilled gardener.

Նախադասության (b) տարբերակում «it» դերանունը հարակրկնություն է պայմանի պարագա ստորադաս նախադասության համար, իսկ մյուս կողմից էլ՝ ձևական ենթակա: Սակայն, ինչպես տեսնում ենք, նախադասության (b) տարբերակը համարվում է անընդունելի երկարաբանության պատճառով, քանզի կրկնությունն արտահայտում է անաֆորիկ «it»-ը: Այսպիսով՝

Փորձենք տալ նախադասության մեկնաբանության գծապատկերը՝

Կիսանվանական ստորադասի միաժամանակ երկու գործառույթների հնարավոր մեկնաբանությունը



Այնուամենայնիվ, երկարաբանությունն այնքան էլ զգալի չէ, երբ գերադաս բաղադրիչի «it» դերանվան իմաստային գործառույթն արտահայտվում է գերունդով կապակցությամբ:

(2) a. It will also help if you can make new habits to break the old one of smoking. [COB-W]

b. If you can make new habits to break the old one of smoking, your making new habits will also help. (it=your making new habits =ենթակա)

(3) a. We would really appreciate it if you could come. [COB-S]

b. If you could come, we would really appreciate your coming.

(it=your coming =խնդիր)

Այն հանգամանքը, որ վերը նշված բարդ նախադասություններն արտահայտում են պայմանահետևանքային հարաբերություն, հաստատում է նաև այն փաստը, որ ստորադաս բաղադրիչում ապառնի ժամանակն արտահայտվում է ներկա կամ անցյալ ժամանակաձևով: Հմմտ.

(4) It would be really a shame if the results of it turned out to be, you know, “Well, you guys are letting down, you’re letting us down.” [COB-S]

(if-ստորադասով պայմանական կառույց)

(5) I wonder if there would be any harm in holding this open, allowing discussion to occur on the merits or concerns that individuals may have, and bringing it back to the Council for action. [COB-S]

(if-ստորադասով անվանական կառույց)

Ինչպես տեսնում ենք, կիսանվանական ստորադասով պայման արտահայտող կառույցներում մեծ է շարադասության քերականական դերը: Ստորադասական կապակցությունը ճիշտ գնահատելու համար անհրաժեշտ է ո՛չ միայն ճանաչել ստորադաս բաղադրիչի գործառական հատկությունը, այլև այդ հատկության արտահայտման շարահյուսական ձևակազմությունը: Այլ կերպ ասած՝ հարկ է հաշվի առնել գերադաս և ստորադաս բաղադրիչների ո՛չ միայն իմաստային հարաբերությունները, այլև այդ հարաբերությունների ձևավորման եղանակներն ու միջոցները:

2. Հարակցական ստորադասով պայման արտահայտող կառույցներ

Ժամանակակից անգլերենում բավականին հաճախացել են պայմանի պարագա ստորադասով բարդ նախադասությունների բաղադրիչների մասնատման դեպքերը, այսինքն՝ այն դեպքերը, երբ վերջադաս ստորադասը հատուկ կերպով շեշտելու կամ ընդգծելու համար հնչերանգով անջատվում է իր գերադասից (գրավոր խոսքում դա արտահայտվում է ստորակետով կամ տրոհագծով) և անկախանում: Այս կառույցում վերջադաս պայմանի պարագա ստորադաս նախադասությունը, ձևականորեն խզելով շարահյուսական իր կապը գերադասի հետ, պահպանում է, սակայն, իր իմաստային կապը և այնուամենայնիվ ընկալվում այն շարահյուսական պաշտոնով, որ թելադրվում է կամ գերադաս նախադասության քերականական կառուցվածքով, կամ էլ ընդհանուր բովանդակությամբ և կապակցության միջոցով:

(6) I’ll drop in and see you at 10 tonight, if you will be alone. [G. Greene, 57]

(7) Daisy, think of me at my best, if circumstances should ever part us.

[Ch. Dickens, D.C., 419]

(8) She must leave him – if he would not leave her. [Th. Dreiser, 298]

(9) I want the word of a lady, if you understand what that implies.

[Th. Dreiser, 228]

(10) I said, “You would have made a good priest, Vigot. What is it about you that would make it so easy to confess – if there were anything to confess.” [G. Greene, 204]

(11) Everything was grotesque, if it came to that! [J. Galsworthy, 79]

Ինչպես երևում է բերված օրինակներից, վերջադաս ստորադաս բաղադրիչը ցույց է տալիս գերադաս բաղադրիչի բայական անդամի արտահայտած գործողության կամ եղելության անհրաժեշտ կամ բավարար պայմանը և մասնատվում է

գերադասից երկու պատճառով.

ա) քանի որ անհրաժեշտ է շեշտել, ընդգծել նրա արտահայտած բովանդակությունը, հատուկ կշիռ ու կարևորություն տալ նրանում նկարագրված իրողությանը,

բ) քանի որ նրանով արտահայտված փաստը կամ իրողությունը ծագում է հենց խոսքի պահին կամ գերադաս նախադասությամբ արտահայտված փաստը նշելուց հետո: Հետևաբար մասնատման դեպքերը համարվում են ոճական միջոցներ՝ ընդգծելու, շեշտելու, առանձին կշիռ ու կարևորություն տալու ստորադասի բովանդակությանը: Նման մասնատումները հաճախ կենդանություն ու աշխուժություն են տալիս խոսքին՝ այն ավելի պատկերավոր ու տպավորիչ դարձնելով: Այսպիսի մասնատված ստորադաս բաղադրիչները միշտ էլ հարակցական երանգ են ստանում, որոնք, արտաբերման հնչերանգով ինչ-որ չափով առանձնանալով գերադասից, ձեռք են բերում լրացուցիչ հաղորդման նշանակություն: Հարակցական ստորադաս նախադասությունները կարող են լինել նաև նախադրյալ պայման և ցույց տալ գերադաս նախադասության մեջ նկարագրված իրողությունից կամ փաստից բխող հետևանքը կամ հետևությունը:

(12) He must be very rich – if he can afford a house like that. [COB-S]

Վերջադաս ստորադաս բաղադրիչը կարող է նաև լինել ինչ-որ կապող օղակ երկու եզրերի միջև՝ միաժամանակ նշելով կամ բացատրելով գերադաս եզրում արտահայտված գործողության կամ եղելության տեղին կամ պատշաճ լինելը:

(13) “Mr. Copperfield, ” said Miss Mills, “come to this side of the carriage a moment – if you can spare a moment. I want to speak to you.” [Ch. Dickens, 467]

Գերադաս և ստորադաս բաղադրիչների միջև եղած թույլ շարահյուսական կապով է պայմանավորված ստորադաս բաղադրիչի վերջում գերադաս բաղադրիչի իմաստը վերականգնող կամ հաստատող (ընդգծող) հատվածը (that is):

(14) Save my son all manner of complications, won’t it, if he wants to be saved, that is. [M. Lide, 153]

(15) It does sound like somebody talking, talking or walking around, doesn’t it? If you’re not thinking about it, that is. [J. Cheever, 44]

(16) Speaking from experience, Mel dear, I can tell you that men like their women unencumbered. Ask my husband. If you can find him, that is; I never could.

[A. Hailey, 35]

Եթե սահմանափակող իմաստ արտահայտող հարակից ստորադաս նախադասությունը ներմուծվում է unless»-ով, ապա այս շաղկապը ավելի շուտ նշանակում է «except iff» (որտեղ iff = if and only if կամ (but) only if…not և ոչ թե if…not):

(17) It was not very polite to herself, I thought, to imply that I should be told lies by her, even if I did ask questions. But she never was polite, unless there was company.

[Ch. Dickens, G.E., 14]

Այսպիսով, օրինակների վերլուծությունից ակնհայտ է դառնում, որ պայման արտահայտող այս կառույցներում ստորադաս բաղադրիչները հիմնականում լրացնում են ամբողջ գերադաս նախադասությանը (սակավ դեպքերում՝ նաև նրա որևէ անդամին կամ բառակապակցությանը), նշելով նրա բովանդակության հետ առնչվող լրացուցիչ տեղեկություններ, բացատրություններ, կամ արտահայտելով

այդ բովանդակությունից բխող եզրակացություն, հետևություն: Նրանք կարող են ցույց տալ նաև գերադաս նախադասության մեջ նկարագրված իրողության գնահատականը:

3. Ակտուալ տրոհմամբ պայման արտահայտող կառույցներ

Ինչպես գիտենք, շարադասությունը քերականական դերի հետ ունի նաև իմաստատարբերակիչ բազմազան դրսևորումներ, որոնցից նախ և առաջ պետք է խոսվի նախադասության ակտուալ տրոհման մասին, այսինքն՝ թեմայի և ռեմայի մասին՝ ելակետի և միջուկի մասին: Միջուկը, որը կոչվում է նաև ռեմա, ակտուալ տրոհմամբ նախադասության բուն միտքը կրող բառն է՝ նախադասության կամ հաղորդման բուն նպատակը, այսինքն՝ տրամաբանական շեշտը կրող բառը: Ելակետը, որը կոչվում է նաև թեմա, այն է, ինչը հայտնի է տվյալ իրադրության մեջ, ինչի մասին հաղորդվում է միջուկով: Այսինքն՝ թեման լսողին արդեն ծանոթ է, միջուկը՝ ռեման, այն նորն է, որը խոսողը ցանկանում է շեշտել, ընդգծել, լսողի ուշադրությունը դրա վրա հրավիրել: Պայման արտահայտող կառույցներում միջուկի այդ ընդգծումը, շեշտումը իրականացվում է և՛ ստորադաս և՛ գերադաս բաղադրիչում՝ «it» ներդիրի օգնությամբ:

3.1. Ռեմատիկ ստորադասով պայման արտահայտող կառույցներ

Այս կառույցներում ստորադաս բաղադրիչը ներկայացնում է հաղորդման միջուկը՝ ռեման, իսկ գերադաս բաղադրիչը ներկայացնում է հաղորդման ելակետը՝ թեման:

(18) If it's war you want, I warn you I'll fight back. [M. Lide, 103]

(19) If it's work she wants, let her come to me – we've been looking for a good housekeeper. [M. Lide, 148]

Ինչպես գիտենք սովորական շարադասությամբ միջուկը առանձնապես չի շեշտվում, խոսողը հանդարտ հնչերանգով ինչ-որ բան է հաղորդում: Օրինակ՝

(20) If Tom were here I'd be more comfortable. [M. Lide, 105]

Այստեղ սովորական հաղորդում է ինչ-որ դեպքի, եղելության մասին. ներկայացվում է միայն փաստը: Սակայն խոսքը միշտ այդպես միապաղաղ չի արտաբերվում, հաճախ հարկ է լինում նախադասության մեջ առանձնացնել, ընդգծել այն, ինչի վրա խոսողը ցանկանում է հրավիրել լսողի ուշադրությունը: Ահա այդ նպատակով էլ խոսքի շղթայում ընդգծվում, շեշտվում է այն բառը, որը դառնում է հաղորդման միջուկը՝ ռեման:

(21′) If TOM were here I'd be more comfortable. TOM has soothing effect on him.

(21″) If Tom were HERE I'd be more comfortable. Unfortunately, he is FAR AWAY.

Նույն ստորադասով այս երկու նախադասություններում խոսքի միջուկները տարբեր են. առաջինում (21′) այն «Tom»-ն է, երկրորդում (21″)՝ «here»-ը:

3.2. Ռեմատիկ գերադասով պայման արտահայտող կառույցներ

Այս կառույցներում գերադաս բաղադրիչում նշվում է ռեման, իսկ ստորադաս բաղադրիչում՝ թեման:

(22) If anyone was responsible for what had happened, it was Tanya herself.

[A. Hailey, 313]

(23) “If anyone gets that airplane moved tonight, ” Mel conceded, “it will be Joe.”
[A. Hailey, 36]

(24) After all, if anyone’s worrying, it ought to be me. [A. Hailey, 249]

Բերված օրինակումներում «it» ներդիր պարունակող գերադաս բաղադրիչը թերի է, բայց բոլորովին անհրաժեշտ չէ վերականգնել զեղչված անդամները. դրանք հասկացվում են մտքից կամ արտահայտված են լինում նախադասության ստորադաս բաղադրիչում:

(22′) If anyone was responsible for what had happened, it was Tanya herself, who was responsible.

Երբեմն «it» ներդիր պարունակող գերադաս բաղադրիչը թերի չէ, եթե այն պարունակում է հարակրկնություն:

(23′) If anyone gets that airplane moved tonight, it will be Joe who does so.

Մենք գտնում ենք, որ հարակրկնություն պարունակող գերադասում հնարավոր է ժամանակաձևերի հետևյալ համակցությունը՝

(23″) If anyone gets that airplane moved tonight, it will be Joe who does so.

(23‴) If anyone gets that airplane moved tonight, it is Joe who will do so.

(23⁗)If anyone gets that airplane moved tonight, it will be Joe who will do so.

Կարևորը նման կաղապարներում նույն ժամանակային պլանով համաձայնությունն է, և ինչպես բերված օրինակներն են վկայում, գերադաս բաղադրիչում ժամանակային ձևերի ազատ գործածությունը չի հանգեցնում բարդ ստորադասական նախադասության իմաստազրկմանը, կամ արտահայտվող իմաստային հարաբերությունների փոփոխմանը:

Ասվածի վկայությունն այն է, որ ակտուլ տրոհմամբ նախադասություններում կարևորվում է հաղորդակցման ֆունկցիան, այսինքն՝ նախադասության իմաստային կողմը, որն ընդգծվում խոսքի եղանակավորմամբ, այսինքն՝ խոսողն ինչպես է մտածում, հասկանում ու դասակարգում իր հաղորդածը, ինչպես է վերաբերվում իրականությանը և ինչպես է այն ներկայացնում: Իհարկե, այս կառույցներում վճռական նշանակություն ունեն նաև հնչերանգը և տրամաբանական շեշտը, որոնց ճիշտ ընտրությամբ է խոսողն ունկնդրի ուշադրությունը բևեռում մտքի կենտրոնի վրա:

4. Շրջուն շարադասությամբ և անշաղկապ կապակցությամբ կառույցներ

Պայմանի պարագա ստորադաս նախադասության կապակցությունը գերադասի հետ կարող է իրացվել նաև առանց շաղկապի՝ շարահարությամբ, որն առավելապես հատուկ է գրական անգլերենին: Այն լայնորեն կիրառվում է գրական-գեղարվեստական աղբյուրներում, գիտահրապարակախոսական երկերում, մամուլում և խոսքը դարձնում ավելի պաշտոնական և քաղաքավարի: Հիմք ընդունելով քերականագիտության մեջ ընդունված «շրջուն շարադասություն» բառակապակցությունը՝ մենք այս կառույցը պայմանականորեն կկոչենք շրջուն շարադասությամբ պայմանական կառույցներ: Այս կառույցներում պայմանահետևանքային հարաբերություն արտահայտող բաղադրիչների աննշույթ կապակցությունը իրացվում է ստորադաս բաղադրիչում ենթակայի և ստորոգյալի շրջուն շարադասությամբ՝ «should», «were», և «had» բայերի գործածությամբ, որոնց կրճատ ժխտական ձևերը՝ «shouldn’t», «weren’t», «hadn’t» անընդունելի է (were he

not to come…./*weren't he to come….):

Պայմանի հարաբերություն արտահայտող կառույցների ստորադաս բաղադրիչում «should»-ը հիմնականում գործածվում է «by any chance» իմաստով, այդ իսկ պատճառով այն չի կարող միշտ փոխարինվել «ought to»-ով, որը հիմնականում արտահայտում է խորհուրդ: Նշենք, որ «if…should» և «if…happen to» կաղապարներն արտահայտում են նույն պայմանահետևանքային հարաբերությունները և որոշ քերականներ նույնիսկ ընդունում են նույն կաղապարում երկուսի համադրությունը՝ «if…should happen to» [Swan, M., 1995:249, Hewings, M., 2001:200]:

(25) Should you need more information, please telephone our main office.

[Hewings, M., 2001:238]

(=If anyone should call……? = If, by any chance, anyone calls….? = If anyone happens to call…? = If anyone should happen to call…?)

(26) Should anyone spot that it's really mutton dressed as lamb, we'll give a huge price tag and call it a special, limited edition. [COB-W]

(27) Should you buy a home from Lovell, the company promises to buy it back at the same price after three years. [COB-W]

(28) Should the manager or his authorised deputy consider euthanasia necessary outside these guidelines, the final decision will only be made in consultation with the veterinary surgeon. [COB-W]

Այս կաղապարի գործաբանական առանձնահատկությունն այն է, որ շրջուն շարադասությունը առաջարկությանը կամ խորհրդին ավելի քաղաքավարի և պաշտոնական բնույթ է հաղորդում: Հմմտ.

(29) a. If you have any questions or queries about Option 15, simply call out free Option 15 Helpline on 0800 800 862 and we'll be pleased to help you. (առաջարկություն, խորհուրդ)

b. If you should have any questions or queries about Option 15, simply call out free Option 15 Helpline on 0800 800 862 and we'll be pleased to help you.

(քաղաքավարի առաջարկություն, խորհուրդ)

c. Should you have any questions or queries about Option 15, simply call out free Option 15 Helpline on 0800 800 862 and we'll be pleased to help you. [COB-W]

(ավելի քաղաքավարի և պաշտոնական առաջարկություն, խորհուրդ)

Հարկ է նշել, որ շրջուն շարադասությունը հնարավոր է նաև «should + perfect infinitive» կապակցությամբ, ինչպես օրինակ՝

(30) We were very confident and didn't expect any real trouble. Should anything have happened, we would certainly have been able to deal with it. [COB-W]

«Were/was + to infinitive» կապակցությունը ցույց է տալիս ապառնի ժամանակում կատարվելիք քիչ հավանական գործողություն, սակայն, պետք է նշել, որ շրջուն շարադասությամբ պայմանական կառույցներում թույլատրվում է միայն «were» բայի գործածությունը:

(31) If I were/was I to put them in a situation where their lives were at risk and they were to be killed, I could not live with that. [COB-W]

(31') Were/*was I to put them in a situation where their lives were at risk and they were to be killed, I could not live with that.

Շրջուն շարադասությամբ պայմանական կառույցներում գրեթե անընդունելի է վիճակ ցույց տվող բայերի գործածությունը (know, like, remember, understand, etc.) [Hewings, M., 2001:200]:

(32) I don't ask you what you owe, because you don't know; and if you did know, you wouldn't tell me; you would say less. [Ch. Dickens, G.E., 287]

(32′) *Were you to know you wouldn't tell me; you would say less.

«Were to + infinitive» կառույցը առաջարկությանը կամ խնդրանքին հաղորդում է քաղաքավարություն և նրբանկատություն, ինչպես օրինակ՝

(33) Were you to move over, we could all sit on the sofa. [M. Hewings, 2001:200]

Նշելի է, որ «but for + noun» կառույցը կարելի է ազատ փոխարինել «were it not for» կառույցով ներկա և ապառնի ժամանակների համար և «had it not been for»-ով՝ անցյալի համար:

(34) But for your advice, I wouldn't have been able to solve my problems.

[Dooley, J. & Evans, V., (4) 1999, 127]

(34′) Were it not for your advice (=if it weren't for your advice), I wouldn't have been able to solve my problems.

Ինչ վերաբերում է «had-ով ներմուծվող շրջուն շարադասությամբ նախադասություններին, Կոբրինան, Կորնեևան, Օսովսկայան և Գուզեևան դրանք բնորոշում են որպես անշաղկապ մասնակի շրջուն շարադասությամբ պայման արտահայտող կառույցներ [2008:476]:

(35) I should have been a poor Christian had I not mentioned it.

[W.H. Hudson, 164]

(36) Had I but known her genius, I wouldn't have acted as I did.

[F. Scott Fitzgerald, 261]

(37) Had I been in the dressing room and seen him in the same state of mind I don't think I would have asked him to go out on the pitch anyway. [COB-W]

Հարկ է նշել, որ Քրուիզինգան պայմանի պարագա ստորադասով կառույցներում շրջուն շարադասությունը հնարավոր է համարում հետևյալ դեպքերում՝

- լիիմաստ բայ «had»-ի գործածությամբ.

(38) Had the greatest critics always power to make men love and admire that which they loved and admired, then Congreve were assuredly one of his country's favourites. [Kruisinga, 1932:440]

- «were» բայի գործածությամբ՝ առանց «to» մասնիկի.

(39) The reader would never dream of taking such person as Rawdon and his aunt seriously, were he not told to do so by the author of their being.

[Kruisinga, 1932:441]

- «could» եղանակավորող բայի գործածությամբ.

(40) Imagine the feelings of Addison, could his shade revisit the earth, gazing down upon

what once were the fields and woods of his 'Old Kensington'. [Kruisinga, 1932:440]

Ժամանակակից անգլերենում, այնուամենայնիվ, այս կառույցները դարձել են շատ քիչ գործածական և գրեթե դուրս եկել գործածությունից:

Այսպիսով, սույն հոդվածում փորձ արվեց ներկայացնելու պայմանի հարա-

բերություն արտահայտող կառույցների դասակարգումն ըստ շարադասության քերականական և իմաստային գործառույթի: Կատարվեց այս կառույցների ձևա-իմաստային քննությունը գործաբանական տեսության դիրքերից՝ ներկայացնելով ոչ միայն այս կառույցների իմաստային ծավալումները կաղապարող ձևերը, այլ նաև ենթակառույցները: Արդյունքում փորձ արվեց նաև հայտնաբերել այն բոլոր փոփոխությունները, որոնց ենթարկվում են շարահյուսական դիրքով պայմանավորված պայման արտահայտող կառույցների ավանդական կաղապարները: Մենք կարծում ենք, որ այս դասակարգումը կարող է լրացնել այն բացերը, որ առնչվում են կառույցների իմաստաբանական ուսումնասիրության և գործաբանական վերլուծության ոլորտում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Աբեղյան Մ. Խ., Հայոց լեզվի տեսություն, Երևան, «Միտքե Հրատարակչություն, 1965, էջ 550-669:
2. Աբրահամյան Ս. Գ., Նախադասության տեսակներն ըստ բնույթի ժամանակակից հայերենում, ԼՈՀ, 1, 1960, էջ 52-86:
3. Bolinger D., Meaning and Form. London: Longman, 1977, p.38-54.
4. Dancygier B., Conditionals and prediction. Cambridge: Cambridge University Press, 2006, 214 p.
5. Dancygier B., and Sweetser E., Mental spaces in Grammar. Cambridge: Cambridge University Press, 2009, 295 p.
6. Declerck R., & Reed S., Conditionals. Mouton de Gruyter: Berlin, New York, 2001, 536 p.
7. Edgington D., Commentary // Michael Woods, Conditionals. (Edited by David Wiggins, with a commentary by Dorothy Edgington). Oxford: Clarendon Press. 1997, p.95-137.
8. Fillmore Ch. J., Varieties of conditional sentences // Eastern States Conference on Linguistics 6, 1986, p.163-182.
9. Huddleston R. D., The sentence in written English. Cambridge Studies of Linguistics, Cambridge: at the University Press, 2009, p.5-49.
10. Quirk R., S. Greenbaum G. Leech and J. Svartvik, A comprehensive grammar of the English
11. Schwenter S. A., Pragmatics of conditional marking: implicature, scalarity and exclusivity. Garland Publishing, Inc., New York & London, 1999, 265 p.
12. Woods M., Conditionals. (Edited by D. Wiggins, with a commentary by D. Edgington). Oxford: Clarendon Press, 1997, 152 p.

ВИДЫ СТРУКТУР С УСЛОВНЫМ ЗНАЧЕНИЕМ ПО ГРАММАТИЧЕСКИМ, СЕМАНТИЧЕСКИМ И СТИЛИСТИЧЕСКИМ ФУНКЦИЯМ СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ

Варданян Лусик
к. ф. н., Ванадзорский государственный университет

РЕЗЮМЕ

Ключевые слова: *условные структуры, актуальное членение предложения, рема, тема, инверсия, грамматическая, семантическая, стилистическая функция*

В данной статье мы попытались классифицировать условные структуры по грамматическим, семантическим функциям и выделили четыре структуры: полуноминативные подчиненные условные структуры; соподчинительные условные структуры; условные структуры с актуальным обособлением и бессоюзные структуры с вариативной синтаксической связью.

Нами был проведен также морфосемантический анализ этих структур с позиций функционального применения. Мы выявили все те трансформации, которым подвергаются традиционные модели условных структур, обусловленные своей синтаксической позицией.

TYPES OF CONDITIONAL CONSTRUCTIONS DETERMINED BY GRAMMATICAL, SEMANTIC AND STYLISTIC FUNCTIONS OF WORD ORDER

Vardanyan Lusik
Candidate of Philological Sciences, Vanadzor State University

SUMMARY

Key words: *conditional constructions, word order, actual division of the sentence, rheme, theme, inversion, grammatical, semantic, stylistic functions*

This article is an attempt to classify conditional constructions according to grammatical, semantic and stylistic functions of word order. As a result, four syntactically-marked conditional structures have been identified: conditional constructions with semi-nominal P-clauses, conditional constructions with postscript P-clauses, focusing conditional constructions and conjunction-less inverted conditional constructions. The structural-semantic analysis of these structures has been carried out from a pragmatic perspective revealing all the transformations that canonical conditional constructions undergo due to their syntactical position.

ЦЕЛЬ И СТРУКТУРА «РУССКО-АНГЛО-АРМЯНСКОГО РАЗГОВОРНИКА»

Титанян Нелли
к. ф. н., доцент, Национальный политехнический университет Армении
Тер-Оганесян Маргарита
Национальный политехнический университет Армении

Ключевые слова: *трёхъязычный разговорник, модели фраз и выражений, транскрипция, заголовочное слово, культура речи, учебная лексика, современная лексика, пользователь.*

В 2013 году издательство "Гитутюн" НАН РА опубликовало трёхъязычный "Русско-англо-армянский разговорник" (авторы – М.Х. Тер-Оганесян, Ш.А. Пайлеванян). Авторы прекрасно сознавали всю важность пропаганды родного армянского через русский и английский языки. Они ещё более расширили географию распространения разговорника именно через английский язык. В 2010 году вышел в свет " Русско-армянский разговорник " (автор М. Х. Тер-Оганесян), следует отметить, что он с успехом используется в воскресных армянских школах Москвы, Санкт-Петербурга, Калуги, Калининграда, Нижнего Новгорода Вологды, Краснодара. В том же году разговорник был представлен на Всемирном армянском Конгрессе и имел большой успех. На Конгрессе прозвучали пожелания участников из англоязычных стран, чтобы был создан трёхъязычный разговорник, которым могли бы пользоваться армяне из англоязычной среды. Это предложение было воспринято с пониманием, вскоре Ш. А. Пайлеваняни М. Х. Тер-Оганесян начали работу над созданием трёхъязычного разговорника. Разговорник универсален тем, что им смогут пользоваться как приезжающие в Армению иностранцы, так и армяне и их дети, живущие за пределами своей исторической родины. Иностранцы в Армении, пользуясь этим разговорником, без переводчика могут вести беседу на бытовом уровне, касаясь самых разнообразных тем. И, действительно, в разговорнике первое, что бросается в глаза, это – богатство материала, разнообразие тем, которые объединены в тематические разделы. Они рассчитаны на всеслучаи жизни, перечислим лишь некоторые из них: обиходные выражения, обращения, приветствия, десерт, соболезнование, национальность, цветы, в библиотеке, музее, универсальном магазине, поздравления, комплименты, мнения, спорт, интернети т. д. Таким образом, из включённых в разговорник самых нужных и разнообразных тем, можно придти к выводу, что авторы поставили перед собой очень трудную цель: создать классический трёхъязычный разговорник. В разговорнике использованы типичные модели фраз и выражений по широкому кругу вопросов, которые могут возникнуть у пользователей во время посещения нашей страны. Например:

На улице. В городе	Пhоуоцум. Кhауакhум	Փողոցում: Քաղաքում	*In the Street. In the City*	*P'o**yocum.** **K'ayak'um.***
Скажите, пожалуйста, как называется эта улица?	Асацэкh, хнтhрэм, инчпэс э кочвум айс пhоуоцу?	Ասացեք, խնդրեմ, ինչպե՞ս է կոչվում այս փողոցը:	Tell me please what is the name of this street?	Asacek', xnt'rem, inčpes e kočvum ays poyocə?
Как пройти к университету?	Инчпэс hаснэл hамалсаран?	Ինչպես հասնել համալսարան:	How to get to the university?	Inčpes hasnel ha-malsaran?

[3:157]

Разговорник содержит множество слов, словосочетаний, а также простые и сложные предложения, вопросы и ответы на них, которые так необходимы в общении.Отметим также, что армянский текст передан в транскрипции с помощью русского и армянского алфавитов, с использованием принятых транскрипционных знаков. Для облегчения пользования разговорником в самом начале даётся армянский алфавит с транскрипцией. Необходимо отметить, что все слова в разговорнике даются с транскрипцией. Следует обратить внимание пользователей разговорником на один немаловажный факт: армяне из англоязычной среды с помощью разговорника одновременно смогут изучить русский и армянский языки, армяне из русскоязычной среды смогут изучить английский и армянский языки.

При создании разговорника авторами был учтён круг интересов его пользователей. В разговорнике были использованы наиболее часто употребляемые слова, словосочетания и выражения, которые объединяются по тематическому принципу. Разговорник отражает наиболее частотные структуры русского, английского и армянского языков.

Разговорник охватывает современную лексику трёх языков. Необходимо отметить, что в разговорник вошли новые слова и выражения, вошедшие в обиход в последние годы. Разговорник включает бытовую, деловую, специальную лексику. Разговорник призван обогатить словарный запас, активизировать пассивный запас слов. Структура разговорника и система подбора лексических единиц способствуют эффективному усвоению наиболее распространённых слов и словосочетаний. Разговорник представляет собой совокупность лексико-семантических и синтаксических объединений, где сперва приводятся слова, затем словосочетания существительного с прилагательным, существительным, глагол с существительным. Например:

В библиотеке	**Градаранум**	**Գրադարանում**	*In the Library*	*Gradaranum*
Я хочу поработать в…	Ес узум эм ашхатэл…	Ես ուզում եմ աշխատել…	I want to work at …	Yes uzum em ašxatel...
- публичной библиотеке	- hанраин градаранум	- հանրային գրադարանում	-the public library	-hanrayin gradaranum
Как можно получить чита-тельский, биб-лиотечный би-лет?	Инчпэс карэли э станал унтhэрцоуакан, градарани томс?	Ինչպես կարելի է ստանալ ընթերցողական, գրադարանի տոմս:	How can I get a library ticket?	Inčpes kareli e stanal ənt'ercoyakan gradarani toms?
Где читальный зал?	Ворьтэу э унтhэрцасраhу?	Որտե՞ղ է ընթերցասրահը:	Where is the reading-room?	Vorteu e ənt'ercasrahə?

[3:161]

Словосочетания несут двойную нагрузку:

1. Служат готовым строительным материалом для их включения в модели предложений.

2. Наряду с текстовыми отрезками и диалогическими единствами являются дополнительным средством семантизации слов.

Структуру словарной статьи составляют:

1. Заголовочное слово(или словосочетание) и его грамматическая характеристика.

2.Иллюстративное сочетание заголовочного слова с другими словами (реже – предложение).

3.Перевод заголовочного слова на русский и английский языки.

Демонстрация лексической и синтаксической сочетаемости заголовочного слова, являясь важным компонентом словарной статьи, повышает информативность и обучающую направленность разговорника.

Особое внимание в разговорнике обращается на характерные особенности чтения русских, английских и армянских букв и буквенных сочетаний, обращается внимание на ударения и интонации простого распространённого предложения. Часто используются такие грамматические категории, как местоимения, прилагательные, числительные. Разговорник помогает пользователям правильно ориентироваться в различных ситуациях.

Разговорники занимают важное место в духовной жизни тех людей, которые их используют при посещении той или иной страны. Следует подчеркнуть особенности выполнения ими разнообразных функций в осмыслении культурного и исторического наследия народа.

В современном мире на фоне резкого снижения общего уровня культуры речитрёхъязычные разговорники являются незаменимыми пособиями в работе над повышением культуры речи. Они также формируют навыки осознанного отношения к собственной речи. Например:

В ресторане	**Рэсторанум**	**Ռեստորանում**	*At the Restaurant*	*Restoranum*
Позовите официанта.	Канчэкh матуцоуин.	Կանչեք մատուցողին:	*Call the waiter.*	*Kan**ček’ matucoyin.***
Я хочу заказать стол на четыре персоны (на шесть, на восемь персон).	Ес узум эм сэуан патвирэл чорс (вэц, утh) hокhу hамарь.	Ես ուզում եմ սեղան պատվիրել չորս (վեց, ութ) հոգու համար:	*I want to order **a table for four persons (six, eight persons).***	*Yes uzum em se**yan patvirel čors (vec, ut’) hok’u hamar.***
Дайте мне, пожалуйста, меню.	Твэкh индз, хнтhрэм, тчашацуцаку.	Տվեք ինձ, խնդրեմ, ճաշացուցակը:	***I would like to look at the menu.***	***Tvek’ indz, xnt’-rem, tčašacucakɔ.***

[3:93]

Он также является универсальным учебно-практическим пособием, который поможет преодолеть языковой барьер.В разговорнике на основе принципов частотности и сочетаемости армянских слов, тематически организованный лексический материал может быть использован при обучении армянскому языку армян русскоязычной и англоязычной среды. Здесь показаны возможные пути моделирования учебной лексикии использования готовых моделей в практической речи.

Данный разговорник является большим подспорьем для воскресных армянских школ. Он поможет обогатить и разнообразить речь армянских детей с помощью различных образных выражений, устойчивых словосочетаний, фразеологизмов.

При обучении учащихся армянскому языку происходит сложное взаимодействие двух языковых систем – родного и изучаемого языков. Влияние определяется обычно степенью расхождения структуры языков. Например:

В горах	**Сарэрум**	**Սարերում**	*In the Mountains*	*Sarerum*
Мне нужна туристическая карта этого горного района.	Индз пэткh э айд лэррнаин шрджани туристакан кhартэзу.	Ինձ պետք է այդ լեռնային շրջանի տուրիստական քարտեզը:	I want a tourist map of this mountainous area.	Indz petk' e ayd ler'nayin šrjani turistakan k'artezə.
Какая самая высокая точка в этих горах?	Ворьн э амэнабарцр кэту айс лэррнэрум?	Ո՞րն է ամենաբարձր կետը այս լեռներում:	What is the highest point in these mountains?	Vorn e amenabarcr ketə ays ler'nerum?
На какую вершину вы хотите подняться?	Ворь барцункhу кузэикh барцранал?	Ո՞ր բարձունքը կուզեիք բարձրանալ:	What top do you want to climb?	Vor barcunk'ə kuzeik' barcranal?
Сколько времени продолжается подъем?	Ворькhан жаманак э тэвум барцраналу?	Որքա՞ն ժամանակ է տևում բարձրանալը:	How long does the ascent go on?	Vork'an zhamanak e tevum barcranalə?

[3:165]

Индивидуальные особенности в речи у учащихся в русскоязычной и англоязычной среде проявляются и на армянской почве. Поэтому в формально однородной в языковом отношении аудитории, преподаватель сталкивается с разными лексическими и разговорными навыками. Отсюда возникает необходимость особых методических разработок с учётом взаимодействия системы и нормы в родном языке учащихся и в изучаемом языке. Важно отметить, что разговорник предназначен также для тех пользователей, которые умеют читать и писать по-армянски, но не владеют навыками устной речи и устного общения. Разговорник может быть использован и как учебное пособие, для изучающих язык самостоятельно.

В конце книги помещены красочные иллюстрации достопримечательностей Армении (автор -Пайлеванян Б. С.) Эти познавательные иллюстрации дают нагляд-

ное представление о прекрасной и древней стране, которую называют “Музеем под открытым небом”. Будем надеяться, что “Русско-англо-армянский” разговорник займёт своё достойное место и станет настольной книгой для сотен тысяч наших соотечественников, детей и взрослых, всем тем, кому дорог родной язык, и кто хочет овладеть им.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пайлеванян Ш. А.Русско – армянский разговорник (для детей, изучающих армянский язык в русскоязычной среде). – 2-ое изд. – Ер.: Издательство “Гитутюн “, 2011. – 40с.
2. Пайлеванян Ш. А. Особенности организации обучения грамоте армянских детей в русскоязычной среде в условиях однодневного обучения. – Ер, : Издательство “ Гитутюн “. 2011. - 162с.
3. Тер-Оганесян М. Х., Пайлеванян Ш. А. Русско–англо–армянский разговорник. –Ер. : Издательство “Гитутюн” НАН РА, 2013. – 195с. + 16с. Илл.

«ՌՈՒՍ – ԱՆԳԼԻ – ՀԱՅԿԱԿԱՆ ԶՐՈՒՅՑԱՐԱՆ»-Ի ՆՊԱՏԱԿՆ ՈՒ ԿԱՌՈՒՑՎԱԾՔԸ

Տիտանյան Նելլի
բ. գ. թ., դոցենտ, Հայաստանի ազգային ճարտարագիտական համալսարան
Տեր-Հովհաննիսյան Մարգարիտա
Հայաստանի ազգային ճարտարագիտական համալսարան

Հանգուցային բառեր. *եռալեզու զրուցարան, նախադասությունների և արտահայտությունների կաղապարներ, տառադարձություն, վերնագիր, խոսքի մշակույթ, ուսուցանողական բառապաշար, արդի բառապաշար*

Հոդվածում վերլուծվում են «Ռուս – անգլո – հայկական զրուցարան»-ի (հեղինակներ՝ Մ.Խ. Տեր-Հովհաննիսյան և Շ.Ա. Փայլևանյան) նպատակն ու կառուցվածքը: Դա համապարփակ զրուցարան է, որից կարող են օգտվել ինչպես Հայաստան այցելող օտարազգիները, այդպես էլ այն հայերը, ովքեր ապրում են իրենց պատմական հայրենիքից դուրս: Զրուցարանը նաև համակողմանի ուսումնամեթոդական ձեռնարկ է, որը կարող է նեցուկ լինել կիրակնօրյա հայկական դպրոցների համար:

THE PURPOSE AND STRUCTURE OF THE "RUSSIAN-ENGLISH-ARMENIAN PHRASEBOOK"

Titanyan Nelly
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
National Polytechnical University of Armenia
Ter-Hovhannisyan Margarita
National Polytechnical University of Armenia

SUMMARY

Key words: *trilingual phrasebook, patterns of phrases and expressions, transcription, header word of speech, learning vocabulary, modern vocabulary, the user.*

The aim and the structure of the Russian-English-Armenian phrasebook by M.Kh. Ter-Hovhannisyan and M.Sh. Pahlevanyan are analyzed. This is a universal phrase book, which will benefit both foreigners coming to Armenia and Armenians and their children living outside their historic homeland. Phrasebook is also a universal teaching aids that can be of great help to the Armenian Sunday school.

ԳՐԱԿԱՆԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

LITERARY STUDIES

ԽՈՐԵՆ ՍՏԵՓԱՆԵԻ «ՀԱՅԿԱԿԱՆ ԱՇԽԱՐՀ» ՀԱՆԴԵՍԸ ՈՐՊԵՍ ՄԵԴԻԱԱՐՏԱԴՐԱՆՔ

Դանիելյան Տարոն
բ. գ. թ., դոցենտ, **Վանաձորի պետական համալսարան**

Հանգուցային բառեր. *պարբերական մամուլ, գովազդային հաղորդագրություն, ինքնագովազդ, «մտքի արդյունաբերություն»:*

Արևելահայ պարբերական մամուլի առաջին քսանամյակը կարող ենք բնութագրել որպես «անհատական լրագրության» շրջափուլ: Լրագրության տեսաբանների կողմից տվյալ հասկացությունը մեկնաբանվում է երկու ձևով.

1. Անհատական լրագրությունը որպես Լուսավորական դարաշրջանի երևույթ, երբ հեղինակները սեփական ուժերով և միայնակ էին հրատարակում հրապարակախոսական ուղղվածության ամսագրեր:

2. Անհատական լրագրությունը որպես արդյունաբերական դարաշրջանի երևույթ, երբ ԶՀՄ-ի սեփականատերը փաստացի թելադրում էր տվյալ պարբերականի տեղեկատվական օրակարգը, և պարբերականները ծառայում էին նրա գործնական կամ քաղաքական հետաքրքրություններին [9]:

Փաստորեն, պարբերականի կազմակերպչական աշխատանքները, ծրագրային քաղաքականությունը ամբողջությամբ պայմանավորված էին ոչ միայն ընթերցողների շրջանում ունեցած հաջողությամբ ու պահանջարկով, հիմնադրի, խմբագրի նպատակներով, այլ նաև ճակատագրով: Խորեն Ստեփանեի «Հայկական աշխարհ» հանդեսը նույնպես կրում է իր հիմնադրի անցած ուղու կնիքը:

1864 թ. Խորեն Ստեփանեն Թիֆլիսում հայտնի հրատարակիչ Հ. Էնֆիաճյանից ձեռք է բերում նոր միայն դադարած «Կռունկ հայոց աշխարհին» ամսագրի հրատարակության իրավունքը: Պարբերականի սեփականատեր Էնֆիաճյանը մնում է հրատարակիչ, իսկ խմբագրական ամբողջ գործը ստանձնում է Խ. Ստեփանեն: Չնայած խմբագիրը ցանկանում էր նույն տարում տպագրել հանդեսի առաջին համարը, հենց սկզբից «Ստեփանեի վրա ծանրանում էր մի պակասություն, որ ճակատագրական էր նրա ամբողջ գործունեության ընթացքում: Դա այն էր, որ ամսագիրը հրատարակվում էր խիստ անկանոն կերպով: Առաջին համարը հոկտեմբերին հրատարակվելու փոխարեն լույս տեսավ միայն 1865-ի ապրիլին: Միացված էին չորս ամսվա համարները և այնուհետև երկու, երեք ամսվա համարները միացնելը սովորական բան դարձավ Ստեփանեի համար» [2, 266]:

Խ. Ստեփանեն սկսում է հանդեսը հրատարակել «Հայկական աշխարհի կռունկ» անունով, իսկ մեկ տարի անց հրաժարվում է հրատարակչի հետ համագործակցելուց, ստանում թույլտվություն «Հայկական աշխարհ» հանդեսը տպագրելու, իսկ «Կռունկը» վերադարձնում է սեփականատիրոջը, որն այլևս այն չի հրատարակում:

Նկատենք, որ 19-րդ դարի թիֆլիսահայ պարբերական մամուլի առաջնեկների խմբագիրները մանկավարժներ էին, և թերթերի ու ամսագրերի խմբագրական

աշխատանքը, որպես կանոն, երկրորդային էր նրանց համար: Խ. Ստեփանեն ամսագրի էջերում խոստովանում է, որ ուսուցչական պաշտոնով փող են վաստակում, և ժամանակի սղության պատճառով օրագրի մեջ երբեմն պատահում են վրիպակներ: Մանկավարժական գործունեությունը դառնում է նաև Ստեփանեի բազմաթիվ տեղափոխությունների պատճառ, ինչի հետևանքով հանդեսն էլ տարբեր տարիների տպագրվել է տարբեր քաղաքներում (Թիֆլիս (1864 – 1871 թթ., 1876 թ.), Շուշի (1874 թ.), Գանձակ (1874 – 1875 թթ.), Բաքու (1877 – 1878 թթ.), Երևան (1879 թ.)): 1879 թ. Էջմիածին մեկնելու պատճառով Ստեփանեն դադարեցնում է ամսագրի հրատարակությունը՝ Երևանում լույս ընծայելով այդ թվականի միակ և վերջին համարը [4, 24]:

«Հայկական աշխարհ» ամսագիրը «հրատարակվում էր մի ժամանակաշրջանում, երբ արևելահայ իրականությունն ապրում էր տնտեսական, մշակութային կյանքի վերընթաց շարժում: Կապը ռուսական կենտրոնական քաղաքների հետ, եվրոպական կացութաձևերի մուտքը Կովկաս փոխում են տարածաշրջանի դեմքը, վրդովում վաճառականության և համքարային տնտեսությունների անդորրը, երկրում ճանապարհ է հարթվում բուրժուազիայի զարգացման համար» [4, 31]: Այս ամենը մեծ ազդեցություն է թողնում նաև ամսագրի բովանդակության վրա, որոշակի ազդեցություն են կրում նաև գովազդային հաղորդագրությունները, որոնք տպագրելու թույլտվություն Ռուսական կայսրության մասնավոր պարբերականներին տրվել էր 1863 թվականից:

Հայտնի է, որ գովազդը ծնվում և զարգանում է միայն «ազատ տնտեսական գոտիներում, առողջ մրցակցության և ապրանքների առատության դեպքում, երբ առկա են հաղորդակցության անկախ ալիքներ և տնտեսապես ազատ անհատներ» [10, 16]: Այս հանգամանքը հաշվի առնելով՝ կարող ենք փաստել, որ պարբերականի տպագրման վայրը անմիջական առնչություն ունի նաև այնտեղ տպագրված գովազդային տեղեկույթի բովանդակության և քանակի հետ: Եթե Թիֆլիսում և Բաքվում հրատարակվելու շրջանում հանդեսի «Ծանուցմունք» խորագրի ներքո տպագրվում էին գովազդային հաղորդագրություններ, ապա Շուշիում, Գանձակում և Երևանում լույս տեսած համարներում նմանատիպ հաղորդագրությունների թիվը նվազում է կամ ընդհանրապես վերանում: Բացի ինքնագովազդից՝ հանդեսում հանդիպում են նաև հիմնականում կրոնական և մանկավարժական թեմատիկային վերաբերող հոդվածներ: Այս հանգամանքը պայմանավորված է թե՛ գործունեության աշխարհագրական վայրի սոցիալ-տնտեսական պայմաններով, թե՛ խմբագրի կողմից ծրագրային քաղաքականության կտրուկ փոփոխությամբ: Շուշիում հանդեսի պարբերական տպագրման վրա ազդում է ևս մեկ գործոն. աշխարհիկ և հոգևոր գրաքննության ներկայացուցիչները գտնվում էին Թիֆլիսում, տպարանը՝ Գանձակում, խմբագրությունը՝ Շուշիում, ինչը բացասաբար է անդրադառնում հանդեսի հրատարակման և այն սպառողին հասցնելու ժամանակամիջոցի վրա: Նկատելի է, որ այդ տարիներին նվազում են թղթակցությունները այլ քաղաքներից: Փաստորեն, ինչ-որ չափով թուլանում է կապը թղթակից-ընթերցողի հետ, և բնական է, որ նման պայմաններում գովազդային հաղորդագրությու-

ների հրատարակումն արդյունավետ լինել չէր կարող:

Որպես կանոն, 19-րդ դարի հայ պարբերական մամուլի առաջնեկների խմբագիրները բավականին մեծ տեղ էին հատկացնում ծրագրային քաղաքականությանը և ընթերցողների հետ համագործակցելու առաջարկների ու պայմանների ներկայացմանը: Մի կողմից խմբագիրները կամ հրատարակիչները դառնում էին որևէ գաղափարախոսության և հանրային կարծիքի առաջնորդ կամ ուղղորդող («Կարելի է մի օր մեր լապտերի լույսի առաջ մեր ընթերցողը տեսնի այն կուռքերի բոլոր անճոռնությունը, որոնց նա երկրպագում է այսօր», «մեր օրագիրը չի ենթարկվելու այս կամ այն խմբին (պարտիային) և չի ծառայելու նրա կրքերին: Այն պետք է վեր կանգնի այդ ամենից և ծառայելու է ազգային ինտերեսներին» [11]), մյուս կողմից՝ այդ ամենն անհրաժեշտ էր թերթի կազմակերպչական («Մեր գործակատարության հիմքը լինելու է ճշմարտությունը» [11]) և մասնավորապես տնտեսական հարցերը կարգավորելու համար: Իսկ տնտեսական հաջողության հասնելու ուղին Խ. Ստեփանեն սկզբնական շրջանում տեսնում էր ամերիկյան լրագրության զարգացման մոդելով:

Հանդեսի առաջին համարի առաջնորդողում նա մեջբերում է ֆրանսիացի գրող, հրապարակախոս, իրավաբան Էդուարդ Լաբուլեի «Փարիզը Ամերիկայում»[1] երգիծավեպից մի հատված, որով ներկայացնում է իր խմբագրական հայեցակարգը (Խ. Ստեփանեն հեղինակի անունը չի նշում: Այս փաստը չենք վերագրում գրաքննությանը, որովհետև Է. Լաբուլեի գիրքը Ռուսական կայսրության սահմաններում արգելված գրքերի ցուցակում ընդգրկված չէր, իսկ ռուս հայտնի գրողներ Ա. Գերցենը և Մ. Սալտիկով-Շչեդրինը դրական կարծիք են հայտնել այս ստեղծագործության վերաբերյալ: Ըստ երևույթին՝ հիշյալ երգիծավեպը բավականին հայտնի է եղել նաև թիֆլիսահայ ընթերցողին, ինչի պատճառով խմբագիրը չի հիշատակել հեղինակի անունը):

Ըստ այդմ՝ Հին Եվրոպայի, Իսպանիայի, …. (վեպի ֆրանսերեն և անգլերեն հրատարակություններում բազմակետի փոխարեն գրված է ***Ռուսաստան:*** Գրաքննության շրջաբերականներում խմբագիրներին կարգադրվում էր բազմակետեր չդնել գրաքննված նյութերի արգելված բառերի կամ ամբողջական հատվածների փոխարեն: Սակայն գավառական գրաքննիչները երբեմն լավ չէին պատկերաց-

[1] Է. Լաբուլեն վեպի մեջ քննադատում է Ֆրանսիական երկրորդ կայսրության ռեժիմը՝ այն հակադրելով ամերիկյան բուրժուական ժողովրդավարությանը: Խ. Ստեփանեն խմբագրականում մեջբերում է տվյալ աշխատության ութերորդ գլուխը («TRUTH, HUMBUG and C*»), որտեղ ներկայացված է խմբագրի, լրատվական նյութի հերոսի և գովազդային տեղեկատվական հաղորդագրության պատվիրատուի զրույցը: Մեզ հայտնի չէ, թե Խ. Ստեփանեն որտեղից է վերցրել այս հատվածի բնագիրը, սակայն նկատենք, որ ֆրանսերեն և անգլերեն լեզուներով տպագրվածների [Տե՛ս 14] ու հայերեն թարգմանության միջև կան որոշ տարբերություններ, որոնք կներկայացնենք փակագծերում: Հոդվածում վերաշարադրում ենք այն հատվածները, որոնք վերաբերում են մեզ հետաքրքրող թեմայի շրջանակներին՝ քննարկվող հարցերին համապատասխան, ժամանակակից հայերենի ուղղագրությամբ: Բնօրինակը տե՛ս [11]:

նում իրենց պարտականությունները, ինչի վկայությունն է այն փաստը, որ տարբեր տարիներին ընդունված շրջաբերականներում հաճախ էին կրկնվում միևնույն հրահանգները [8, 150] կամ «Թուրքաստանի[2] մեջ ստախոսությունը գուցե կանոն է, ոչ բացառություն, քանի որ այստեղ տպագրությունը մենավաճառություն է կառավարության ձեռին, ուր խեղճ խմբագրողները (ֆրանսերեն և անգլերեն տարբերակներում՝ ***լրագրողները***) կարող են ոչինչ ասել վեց օրում այն պայմանով, որ յոթերորդ օրում ստախոս են պաշտոնական կերպով, իսկ Ամերիկայի նման ազատության երկրի մեջ, այնտեղ ուր յուրաքանչյուրը կարող է մտածել ինչ-որ կամենում է և տպել այն, ինչ-որ մտածում է, ստախոսությունը արժեք չունի: Ճշմարտությունը մեր վաճառականությունն է, նա գնում է մեզ համար ընթերցողներ: Ստախոսել նշանակում է կորցնել մեր հարգը (կրեդիտը) և վնասել մեզ ամոթով: Եթե անգլիական Թայմսը, որն անհաստատ է, վիրավորող է, հանդուգն է, եթե հանկարծ բռնվի ստախոսության մեջ կկորցնի հարյուր հազար դոլար տարեկան մուտք: Այս գնով դժվար է արատավոր լինել: Մարդիկ ստիպված են ճշմարիտ լինելու հաշիվներից և առաքինի շահերից» [Տե՛ս 11]:

Նկատենք, որ Խ. Ստեփանեն հանդեսի հրատարակման տնտեսական հաջողությունը պայմանավորում էր ազնիվ աշխատանքով և ճշմարիտ խոսքով: Բայց սա մեդիաարտադրանքի իդեալիստական հայեցակարգն է, քանի որ հանդեսի արտադրական գործընթացի վրա բացասաբար էին ազդում որոշ օբյեկտիվ գործոններ. գրեթե համատարած անգրագիտությունը, հրատարակչությունների անմիսիթար վիճակը, հայկական պարբերականների նկատմամբ հայ հասարակության անտարբերությունը, և որպես նշված գործոնների հետևանք՝ քիչ տպաքանակ ունեցող «Հայկական աշխարհի» ֆինանսական մեծ դժվարությունները զրկում էին այն պարբերաբար հրատարակվելու հնարավորությունից:

Հանդեսի էջերում հարցի վերաբերյալ իր մտահոգությունն է հայտնում նաև Գր. Արծրունին: Նա կարևորում է ապրանքափոխանակության դերը մամուլի շուկայում և նշում, որ փոխանակությունը հասարակության կայացման գլխավոր նախապայմանն է: «Մեր ժողովրդի մեջ մտավոր աշխատանքի կամ կարդալու պահանջ չկա, որովհետև գրքեր և օրագիրներ մեզանում չէին առնվում: Ուրեմն գիրք կամ օրագիր ստանալու նպատակով ժողովուրդը փոխանակություն չէ տալիս գրքի կամ օրագրի արժողության մի ուրիշ որևիցե մթերք (dasgut, добро, богатство), որը օրագրի կամ գրքի գրելուն գործ դրած աշխատանքին հավասար արժողություն ունենար: Երբ որ ժողովրդի մեջ չկա փոխանակություն (և մանավանդ մտավոր կյանքի վերաբերությամբ), այնպիսի ժողովրդին ես հասարակություն չեմ կարող անվանել» [1]:

Գր. Արծրունու այս դիտարկումը հատկապես կարևոր է այն առումով, որ «ստեղծագործական միտքը» արժևորվում է ոչ միայն որպես ստեղծագործություն, այլ նաև ապրանք, ինչպես և ենթադրում է արդյունաբերական դարաշրջանի փի-

[2] Որպես ծանոթագրություն՝ հեղինակը նշում է, որ արդեն մեկ տարի է՝ «Թուրքաստանում այժմեան օրէնքները տպագրութեան մասին բաւական շատ ազատ են»:

լիսոփայությունը: Նշենք, որ ԶՀՄ-ներն իրենց ապրանքն արտադրում են այնպես, որ այն վաճառվի միաժամանակ երկու շուկաներում՝ ապրանքի և ծառայության: Այսինքն՝ ԶՀՄ-ները գործում են ապրանքների և ծառայությունների կրկնակի շուկայում, որը անվանվում է նաև ԶՀՄ-ների կրկնակի ապրանքի շուկա: Որպես ԶՀՄ-ի արտադրանք՝ հանդես է գալիս նրա բովանդակությունը, որպես ծառայություն՝ լսարանի հասանելիությունը գովազդատուներին [6]:

Արևելահայ պարբերական մամուլի համար ծառայությունների շուկան բավականին նեղ էր և գտնվում էր ձևավորման փուլում, սակայն դրա հետ մեկտեղ հայ պարբերական մամուլի շուկայում մտավոր ստեղծագործական ապրանքը ընկալվում էր նաև որպես ծառայություն, քանի որ ինչպես Խ. Ստեփանեն և Գր. Արծրունին, այնպես էլ բազմաթիվ մտավորականներ, հայ ժողովրդի կրթության և զարգացման գործընթացը կապում էին «լրագրության ինստիտուտի կայացման հետ, որն արդեն 19-րդ դարավերջին գործառնական նշանակություն ուներ հայ ազգային լուսավորականության գործում: Լրագրությունն իրականացնում էր ազգային, հասարակական, անընդհատական ինքնաքննության և համապատասխանաբար հասարակական վերահսկողության գործառույթը» [5, 54]:

Խ. Ստեփանեն ամսագրի հաջողությունը մեծ մասամբ պայմանավորում է տպագրված նյութերի բովանդակության և թեմատիկ ընդգրկումով: Նրա կարծիքով «տպագրությունը արձագանք է, որ կրկնում է ամենքի մտքեր, ոչինչ ավելի: Այս անհամար օրագիրները ունին մի նպատակ. հավաքել փաստերը, տեղեկությունները, մտքերը, բազմացնել և տարածել լույսը: Որքան շատ կա այս ամենը, այնքան ավելի ամեն քաղաքացի կկարդա, կմտածի, կքննի, կդատի» [11]: Դրա հետ մեկտեղ, իհարկե, խմբագիրը նշում է, որ «օրագիրը չի կարող լինել հասարակական, ամբոխարան ընդունարան: Լավերի մեջ ընտրելու ենք լավագույնը» [12]:

Հանդեսի գրեթե բոլոր համարներում Խ. Ստեփանեն համագործակցության հրավեր է ուղղում հեղինակներին՝ նշելով վարձատրության չափը: Ընդ որում, նրանց առաջարկվում է վարձատրման երկու ձև՝ դրամական և փոխանակային: Հեղինակներն իրենք էին որոշում վարձատրման ձևը: Այսպես՝ թարգմանչական գործի թերթը արժեր հինգ մանեթ, հեղինակային գործինը՝ տասը մանեթ: Սակայն գործում էր նաև փոխանակային տարբերակը. գումարի փոխարեն հեղինակները կարող էին պատվիրել իրենց ուղարկած նյութի՝ համապատասխան 100 և 200 առանձին տպագրությունները: Փոխանակային երկրորդ տարբերակը արտահայտվում էր հետևյալ կերպ. տարբեր քաղաքների և գյուղերի կրթության և լուսավորության, ուսումնարանների, վաճառականության, խոսած բարբառի, սովորությունների, ժողովրդի բնավորության, եկեղեցականների պարապմունքի և կյանքի այլ բնագավառների մասին երեք նամակ ուղարկող հեղինակներին ամսագիրը ուղարկվում էր անվճար: Չնայած աշխատանքի վարձրատրման այս ձևերին՝ վարձատրության խնդիրը մշտապես մտահոգիչ էր:

Այսպես՝ Գր. Արծրունին իր թղթակցություններից մեկում նկատում է, որ «տպած նյութերի մեծ մասը անվարձ են հրատարակվում, ուրեմն գրողները ավելորդ ժամանակ ունեցող մարդիկ են, ուրեմն կարողություն ունեցող, ունևոր դասի

ձայնն է լսվում միայն օրագրության մեջ <….> Ուստի մեր օրագրությունը ժողովրդի արտահայտությունը չլինելով, նորա կյանքը արվեստական է» [13]: Նույն համարում վարձատրման խնդրին անդրադառնում է նաև Խ. Ստեփանեն. «Մենք անդադար լսում ենք, թե օրագրի հրատարակելու ձեռնարկությունը երկու նպատակ կարող է ունենալ. մին՝ փառքի ցնորք, մյուսը՝ վաստակի անհիմն հույս: Սակայն մենք գիտենք, որ փառքը մարդկային սերունդի մեջից հազիվ քանի մե անհատների գերեզմանի վերա կա, իսկ փող վաստակելու միջոց այս գործը ընտրելը մեր մեջ խակ մտածություն կլիներ, որովհետև մեր ազգը այնքան առաջ չէ գնացել, որ այս կերպ աշխատություններին նվիրվողները վաստակ մը գտնեն» [13]:

Եվ քանի որ ստեղծագործական անվարձահատույց աշխատանքը մեծ նվիրում էր պահանջում, ուստի հանդեսի բաժանորդների թիվն ավելացնելու համար Խ. Ստեփանեն ապագա բաժանորդներին խոստանում էր խրախուսական տարբեր նվերներ:

Ամսագրի առաջին համարի հետ բաժանորդներին անվճար տրվել է «երջանկահիշատակ կաթողիկոս Ներսես V-ի լուսանկարչական պատկերը» (ի դեպ, կաթողիկոսի նկարների վաճառքի (40 կոպեկ) հայտարարությունը տրված է նույն համարի ծանուցմունքի բաժնում): Հետագայում գրքերի կամ նկարների նվիրատվության ձևը բավականին մեծ տարածում է ստանում ամսագրում: Բաժանորդներին խրախուսելու համար խմբագիրն անակնկալ է մատուցում ընթերցողներին՝ նրանց ուղարկելով զեյթունյան իշխանների կամ Վարդան Մամիկոնյանի լիտոգրաֆիական պատկերը: Բաժանորդագրության դիմաց խրախուսական նվերների այս մեթոդը կիրառվում էր նաև ռուս և արտասահմանյան մի շարք պարբերականների կողմից: Եվ եթե արտադրանքի սպառման և առաջխաղացման համար Խ. Ստեփանեն որպես խրախուսանք նվիրում էր ևս մեկ ապրանքատեսակ, որի գնային արժեքը կարող էր ինչ-որ կերպ ազդել բաժանորդների ընտրության և ընթերցողների թվի ավելացման վրա, ապա հանդեսի կիրառական արժեք էր համարում ճշմարտության գաղափարի տարածումը:

Արևելահայ իրականության մեջ գովազդային հաղորդագրությունների դերին Խ. Ստեփանեն առաջինն է անդրադարձել իր հանդեսում: Ներկայացնելով Է. Լաբուլեի ստեղծագործության կերպարների զրույցը՝ նա գրում է, որ ընթերցողների թիվը մեծացնում է հայտարարությունների տպագրման գինը, իսկ ընթերցողներ բերում է կարծիքը, մինչդեռ խաբելով կարծիք վաստակել հնարավոր չէ: «Ճշմարտությունն է վագրի մարմինը. հայտարարությունները նոցա ծիծաղաշարժ զարդեր են. սուտ և ունայն: Հայտարարությունների բաժինները շատ հաճախ նաև մոլորեցնում են ընթերցողներին, և երբեմն գործում է հետևյալ սկզբունքը՝ աշխարհը կամենում է խաբված լինել, ուրեմն խաբեք նրան» [11]:

Նույն խմբագրականում Խ. Ստեփանեն անդրադարձել է նաև թաքնված գովազդի երևույթին. «Երբեմն մարդիկ իրենց սեփական շահի համար պատրաստ են վճարել ավելին, որ որոշ նյութեր տպագրվեն ոչ թե հայտարարությունների բաժնում, այլ՝ որպես նախահոդված: Սակայն այդ կերպ չարաշահվում է ընթերցողների վստահությունը»: Նկատենք, որ Խորեն Ստեփանեի խմբագրական հայեցա-

կարգում արդեն ձևակերպված էին, և որոշակի սահմանազատումներ կային հանրային կապերի բնույթ ունեցող, գովազդային հաղորդագրությունների և լրագրողական, հրապարակախոսական հաղորդագրությունների միջև: Սակայն արտադրական գործընթացում որքան էլ խմբագրի սկզբունքներն ազնիվ նկատառումներով էին պայմանավորված, այնուամենայնիվ դրանք ամբողջությամբ իրականացնել հնարավոր չէր թեկուզ տնտեսական այն գործոնով, որ «ամեն ապրանք պայքարում է միայն իր համար, չի ընդունում մյուս ապրանքները և իրեն մատուցում է այնպես, կարծես բացի իրենից ոչինչ գոյություն չունի» [7, 27]:

Թիֆլիսահայ մամուլի դաշտում «Հայկական աշխարհ»-ի գաղափարական և տնտեսական մրցակիցներն էին «Մեղու Հայաստանի», «Գարուն» և «Վաճառական» պարբերականները: Նրանց էջերում պարբերաբար հանդիպում էին միմյանց նկատմամբ քննադատական խոսքեր, որոնցում քիչ չէին վիրավորական արտահայտությունները: Եթե այս դեպքում մենք կարող ենք նշմարել հակագովազդի տարրեր, ապա մեկ այլ օրինակով նկատելի են հասարակության շրջանում նպաստավոր կարծիք ստեղծելու միտումները, որոնք կապված են խմբագրի նախաձեռնած և ստանձնած գործերի հետ:

Խ. Ստեփանեի «ջանքերով Թիֆլիսում հիմնադրվել էին Մարիամյան ուսումնարանը և դրա մասնաճյուղը՝ առաջին երկսեռ դպրոցը Հավլաբարում» [3, 227]: Այդ ուսումնական հաստատությունների մասին ծանուցումների բաժնում տպագրված հաղորդագրություններից բացի՝ հանդեսի էջերում հեղինակը նաև հանդես էր գալիս հրապարակախոսական նյութերով, որոնց միջոցով ուսումնական հաստատությունների նկատմամբ դրական վերաբերմունք էր ձևավորում:

Այսպիսով՝ կարող ենք փաստել, որ Խ. Ստեփանեն «Հայկական աշխարհ» հանդեսը ծրագրել էր տպագրել ամերիկյան լրագրության մոդելի օրինակով՝ նախապատվություն տալով փաստերի լրագրությանը և դրանց օբյեկտիվ վերլուծությանը, սակայն խմբագրի նպատակների մեծ մասը չիրականացավ, ինչը պայմանավորված էր տնտեսական, միջանձնային գործոններով և Ռուսական կայսրության տարածքում գործող գրաքննչական որոշ պահանջներով, բաժանորդների քիչ թվով: Առևտրային գովազդային հաղորդագրությունների սակավությունն ու դրանցից ստացված հասույթը էական դեր չունեցան պարբերականի տպագրման հարցում: Չնայած հանդեսի բաժանորդների թիվն ավելացնելու համար Խ. Ստեփանեն առաջարկում էր խրախուսական նվերներ, իսկ հանդեսին թղթակցող հեղինակներին շահագրգռելու համար՝ ինչպես դրամական, այնպես էլ փոխանակային վարձատրություն, սակայն դա նույնպես էականորեն չազդեց հանդեսի պարբերական տպագրման վրա: Հայության մեջ «մտքի արդյունաբերությունը» դեռևս զարգացման փուլում էր, իսկ դրա արտադրանքը լայն պահանջարկ չէր վայելում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ԱՂԲՅՈՒՐՆԵՐ

1. **Արծրունի Գր.**, Նամակ դէպի խմբագրութիւն, Հայկական աշխարհ, 1869, N1-2:
2. **Լեո,** Գրիգոր Արծրունի // Երկերի ժողովածու, հատոր 6, Երևան, Հայաստան, 1987, 876 էջ:
3. Հայ պարբերական մամուլի պատմություն (XVIII – XIX դարեր), **Խմբ. կոլ. Խառատյան Ա., Միխիթարյան Մ., Գևորգյան Լ.**, Հատոր 1, Գահիրէ, 2006, 702 էջ:
4. **Միխիթարյան Մ.,** Խորեն Ստեփանեի «Հայկական աշխարհ» ամսագիրը, Երևան, «Քննասեր» հրատ., 2002, 114 էջ:
5. **Վերմիշյան Հ.,** Հայ սոցիոլոգիայի պատմություն (XIX դարավերջ – XX դարասկիզբ), Երևան, ԵՊՀ հրատ., 2013, 184 էջ:
6. **Вартанова Е.,** Медиаэкономика в системе современных исследований СМИ, Медиаскоп, 2004, N1, http://www.mediascope.ru/node/185.
7. **Дебор Г.,** Общество спектакля, Москва, Логос, 1999, 224 стр.
8. **Патрушева Н.,** Цензурное ведомство в государственной системе Российской Империи во второй половине XIX – начале XX века, Дис. ...доктора ист.наук, Том 1, Санкт-Петербург, 2014, 404 стр.
9. **Тимофеева Г.,** Сетевая публицистика как явление персонального журнализма, http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=3121&level1=main&level2=articles.
10. **Трушина Л.,** История отечественной и зарубежной рекламы, Москва, Дашков и К°, 2012, 248 стр.
11. Հայկական աշխարհի կռունկ, 1864, Թիֆլիս, N1-2:
12. Հայկական աշխարհի կռունկ, 1865, Թիֆլիս, N3-4:
13. Հայկական աշխարհ, 1870, Թիֆլիս, N9-11:
14. **Laboulaye É.-R. Lefebvre de**, Paris en Amérique, Paris, 1863, p. 62-71, https://archive.org/stream/parisenamrique03labogoog#page/n3/mode/2up, **Laboulaye E.,** Paris in America, New York, 1863, p. 57-64, https://archive.org/details/parisinamerica00labo:

ЖУРНАЛ “АРМЯНСКИЙ МИР” ХОРЕНА СТЕПАНЕ КАК МЕДИАПРОДУКЦИЯ

Даниелян Тарон
к. ф. н., доцент, Ванадзорский государственный университет

РЕЗЮМЕ

***Ключевые слова**: периодическая печать, рекламное сообщение, самореклама, “индустрия мысли”.*

Предметом исследования является журнал “Армянский мир”, издававшийся в 1864-1879 гг. Х. Степане планировал выпустить журнал, следуя опыту американской журналистики, опираясь на факты и объективный анализ. Но он не смог реализовать задуманное по нескольким причинам: экономические и межличностные проблемы, малое количество подписчиков, а также цензура Российской империи. Небольшое количество рекламных сообщений и, соответственно, низкий доход не оказали существенного влияния на издание журнала. Хотя в целях повышения численности подписчиков, редактор и основатель журнала предлагал поощрительные подарки, а авторам статей - денежные и бонусные вознаграждения, но и это никак не повлияло на финансовое положение издания. Среди армянского населения “индустрия мысли” была на стадии развития, и медиапродукция не пользовалась спросом.

KHOREN STEPANE’S “THE ARMENIAN WORLD” MAGAZINE AS A MEDIA PRODUCT

Danielyan Taron
Candidate of Philology, Associate Professor, Vanadzor State University

SUMMARY

***Key words:** Khoren Stepane, periodical press, advertisements, self-advertisement, “mind industry”.*

The subject matter of the research is “The Armenian World” magazine published in Tiflis between 1864-1879. Khoren Stepane had intended to use the experience of American journalism assigning priority to facts in journalism and their unbiased analysis but most of the editor’s objectives were not achieved owing to economic and interpersonal factors, some censorship requirements in the Russian Empire and the small number of subscribers. The small quantity of commercials and the profit generated from them did not play a substantial role in the publication of the periodical. Although the founding editor offered awards for the increase in the number of subscribers as well as financial and exchange rewards to the authors contributing to the magazine, it did not play a major role in its regular publication. “Mind industry” among Armenians was still in its preliminary stage, and its product was not in big demand.

ՀՐԱՆՏ ՄԱԹԵՎՈՍՅԱՆԻ «ՀԱՂԱՐԾԻՆ» ԱՆԱՎԱՐՏ ՎԻՊԱԿԸ

Փիլոյան Վալերի
բ. գ. թ., դոցենտ, Վանաձորի պետական համալսարան

Հանգուցային բառեր. *անավարտություն, Վերադարձ, պատումի դիմային յուրահատկություն, ժամանակ, արվեստ և իրականություն, ստեղծագործական հերթագայություն:*

«Հաղարծին» անավարտ-վիպակը (այսուհետ՝ անավարտը) Հր. Մաթևոսյանի թողած անտիպ-անավարտ ժառանգության անտրոհելի բաղկացուցիչն է, որ դեռ չի ենթարկվել համապատասխան քննության, և այս շարադրանքը նմանատիպ առաջին փորձն է: Համեմատական և տիպաբանական մեթոդներով, ինչպես նաև հեղինակի կենսագրության ինչ-ինչ իրողությունների քննությամբ բացահայտվում են ինչպես այս երկի գրության ժամանակի, այդ թվում պատումի դիմաթվային յուրահատկության, այնպես էլ կերպարային համակարգի, ասելիքի արտահայտության, արվեստի և իրականության հարաբերության, Մաթևոսյանի ստեղծագործության համար բնութագրական Վերադարձի թեմայի և այլ իրողություններ:

«Հաղարծին» անավարտը դուրս է Հր. Մաթևոսյանի մյուս անտիպ երկերից («Մեռելալույս», «Տախը», «Եզրով») ինչպես գրության ժամանակով, այնպես էլ նյութի ընդգրկման տեսակետից: Այն հարաբերման եզրեր ունի «Կայարան» և «Խումհար» [1] երկերի հետ: «Խումհարի» հետ հարաբերման եզրը կինոն է, ավելի շուտ՝ կինոարտադրության մեջ հեղինակային մասնակցությունը, «Կայարանի» դեպքում՝ մարդատեսքի գալու, վերադարձի իրողությունը: Այս գործերը բացահայտում են նաև «Հաղարծինի» գրության ժամանակը, որի վերաբերմամբ մի քանի ցուցիչներ կան:

Մաթևոսյանի «Հաղարծին» երկի գրության ժամանակը ճշգրտելու տեսակետից չափազանց կարևոր են դիմաթվային փոփոխությունները Մաթևոսյանի պատումի համապատկերում: Եթե նրա ստեղծագործության առաջին շրջանում (ավելի շուտ՝ սկզբում) մենք տեսնում ենք պատումի իրացումը երրորդ դեմքով, ապա ստեղծագործական կյանքի տեսանելի վերջին շրջանում դրսևորվում է պատումի իրացում առաջին դեմքով: Ինչ վերաբերում է թվային փոփոխությանը, ապա այդ դեպքում նա-ն աստիճանաբար վերաճում է ես-ի, որն էլ վերափոխվում է մենք-ի: Սա ունի իր մեկնաբանությունը: «Գրել պետք է ժողովրդով» [2],- Մաթևոսյանի բանավոր խոսքը լավագույնս է բնորոշում իրողությունը: Ասել է՝ երրորդ դեմքով եզակին (նա գնաց, Ալխոն մտածեց, Աղունը հիշեց…) ի վերջո հանգում է առաջին դեմքով հոգնակիի («ինչպես որ մենք <Ջանդառը> էս ձմեռ էստեղ լինենք, ժողովուրդը գիտենա՝ որ էստեղ ենք, ու գիշերը ճամփա ընկնենք, գնանք տեսնենք Ռոստոմներից մեկը՝ մեր ֆերմայի Ռոստոմը կամ անտառի Ռոստոմը մեր Սոփնի ծոցում է…» [3, 609], կամ՝ «-Կներես,-ասաց (Ջանդառը - գլուխը վրայից ընկնում էր),- ներողություն ենք խնդրում» [3, 621], Սիրուն Թևիկը.-

«Էնիքը, էդ ո՞նց է ձիու ժամանակ ձեր տակին ձի ու ավտոյի ժամանակ ավտո է լինելու, մեր տակին միշտ էնիքը՝ մեր չոր ծնկները» [3, 628], «մենք <Սիրուն Թևիկը> ու Ջանդառը նայեցինք» [3, 630], Շուշանը.- «Մենք որբևայրի տուժողն ենք» [3, 660], Օհանը.- «Էստեղ մինը մեզ շատ ուժեղ հարկավոր է, եկել ենք տանենք» [3, 670]): Այս մենք-ի բացարձակ ու հետևողական արտահայտությունն ենք տեսնում «Տերը» վիպակում և «Տախը» անավարտ վեպում՝ կապված Ռոստոմի հետ:Ա

Սա միանշանակ Արևելքից եկող կենսազգացողություն և լեզվարտահայտություն է: Արևմուտքում մենք-ը ես-ի բացարձակ արտահայտություն է և բնորոշ է, ասենք, արքայական խոսքին. «Ես՝ Նիկոլայ Երկրորդս…», «Ես՝ Եղիսաբեթ Երկրորդս…», որ մատնանշում է խոսքն արտաբերողների բացարձակ իշխանությունը: Իսկ արևելյան ժողովուրդների, հատկապես պարսիկների ու հայերի մոտ «մենք» դերանունն ընդգծում է խոսողի համեստությունը, երբ նա ուզում է «հալվել ու տարրալուծվել» մենք «կոլեկտիվ» դերանվան մեջ. ինքը բոլորից մեկն է, ինքը բոլորի խոսքուցանկությունների արտահայտիչն է:

Երրորդ դեմքի եզակիից մինչև առաջին դեմքի հոգնակի անցումը միանգամից չի տեղի ունենում, և միջանկյալ օղակ կարող է գիտակցվել պատումի իրացումը երրորդ դեմքի եզակիի փոխարեն առաջին դեմքի եզակիով: Հենց այսպես է իրականացվում պատումը «Հաղարծինում», և սրա նախանշաններն արդեն իսկ կան «Կայարան» պատմվածքում. «Ես հիշեցի» [3, 87], «ես իջա խճուղուց» [3, 87], «ես ինձ ուտում էի» [3, 90], «ես նորից հայհոյեցի» [3, 98], բայց ամբողջ պատմվածքը այս սկզբունքով չէ հյուսված. երբեմն պատմվածքն ընդմիջարկվում է եզակի երրորդ դեմքի իրացմամբ. «…Հրանտ Քառյանն ընկալուչը շպրտեց և բարձրահասակ-բարձրահասակ, մի քիչ գործարար անփութությամբ, մի քիչ չսափրված և լարված և դանդաղ քայլերով գնաց պոլիտեխնիկ ինստիտուտ, գտավ Կարինեին, հետը պարեց ռոկ-ըն-ռոլ, գնաց համալսարան, ասպիրանտուրա, և դասախոսների մեջ չկար նրա պես երիտասարդը, սրամիտը, խելոքը: Նա Երևանի ամենահայտնին էր, ամեն տեղ ասում էին «Հրանտ Քառյանը, Հրանտ Քառյանը», նրա մասին արդեն խոսում էին Թբիլիսիում, Կիևում, նրա մասին Մոսկվայում ասում էին՝ «զարմանալի է, Երևան՝ և այդքան խե՞լք», և այդ ժամանակ Հրանտ Քառյանը այդպես բարձրահասակ ու գեղեցիկ, քսանութ-երեսուն տարեկան, փողկապը թույլ՝ գրասեղանի ետև նստած, դարակից հանեց ատրճանակը և կրակեց բերանի մեջ: «Ծանր է, ընկերներ, հաղթողի բեռը»: Եվ այդպես էլ ոչ ոք չիմացավ, որ նրա երիտասարդ սիրտն ամեն վայրկյան թպրտում էր Քոլագերան կայարանի հիշողությունից» [3, 103]: «Խումհար» վիպակը սկզբից մինչև վերջ իրականացված է եզակի առաջին դեմքով: Պատումային այս սկզբունքը պայմանականորեն անվանում են «ես-ը հերոս» [4, 94] («ես-ը կերպար»):

Ըստ էության «Կայարանից» (1963-1964) մինչև «Խումհար» (1969) ճանապարհին է իրականացվել «Հաղարծինի» գրության փորձը: Վիպակի պատմող-հեղինակ-կերպարը իր հերթին հարաբերման եզրեր ունի Հրանտ Քառյանի և Գևորգի (Արմենակ Մնացականյան) հետ: «Կայարանի» Հրանտը երկու-երեք օր կայարանում մնալուց հետո է եղբոր հետ գյուղ ճանապարհվում Ալխո ձիով. ոչ այն բանի համար, որ մեքենա կամ ձի չկար, որ նախագահ Սանասարը փոխադրամիջոց չէր ուղարկել, այլ որպեսզի հանի «քաղաքաբնակի իր հագուստը», մարդատեսքի գա,

վերադառնա ծմակուտյան իր սկիզբներին, որովհետև ինքնասիրահարված-նարցիսական պահվածքով, «շաշահպարտ» Հրանտը տեղ չունի Ծմակուտում: «Նժույգս, նժույգս» պատմվածքում այս զգացողությունը վերածվում է հոգեբանական ուրացման. «<...> դու գյուղացի ես, ճիշտ է, արժանի ես քաղաքին և պատահաբար ես գյուղացի, և այդ բռի հորեղբայրն ու չսափրված հայրը կապ չունեն քեզ հետ» [3, 256]: (Միտքն ասես բառացիորեն հաստատվում է Մաթևոսյանի խոստովանությամբ. «Մի ժամանակ,- երիտասարդ էի,- մորիցս ու իմ համագյուղացիներից նետվում էի դեպի ուրիշները՝ ավելի «կուլտուրականները», ավելի «կրթվածները»: Կարծում էի՝ բարեկամությունն ամեն ինչից վեր է: Իսկ հետո սկսվեց վերադարձը» [5, 391]):

Այս մեծամտություն-նարցիսականությանը հանդիպադրվում է հեռախոսավարուհու և միլիցիոների վերաբերմունքը. «Դու շիլ Եղըշի Հրանտը չե՞ս» [3, 85]:

Հաջորդ աստիճանը դրսի աշխարհի ու Հրանտ Քառյանի փոխբացառման գիտակցումն է. «Քաղցր կյանքի աշխարհը մերժում է Հրանտ Քառյանին, Հրանտ Քառյանը մերժում է քաղցր կյանքի աշխարհը» [3, 85]: Ուրեմն նա պիտի ապրի իր աշխարհի կարգուսարքով, իր աշխարհի պայմանականություններով:

Հր. Թամրազյանը, դիտարկելով «Օգոստոս» ժողովածուի մեջ ներառված երկերը, նշում է, որ Մաթևոսյանը «կարողանում է ընտրություն կատարել, գտնել բանաստեղծական և ***հոգեբանականը աննշան թվացող նյութի մեջ***» [6, 161] (ընդգծումն իմն է՝ Վ.Փ.): Սակայն քիչ անց, կապված «Կայարան» երկի հետ, նշում է, թե Մաթևոսյանը «երբեմն այնքան է խաղում կյանքի ու ձիրքի հետ, որ պատկերը հասցնում է անբնականության, տանջում և ծամծմում է հոգեբանական գյուտը: Բնորոշ օրինակը թերևս «Կայարան» պատմվածքն է, ուր բնական վիճակների ու հոգեբանական գյուտերի անընդհատ կրկնությունը բավական անդուր, տարտամ և գրեթե անբովանդակ է դարձնում վերջաբանը» [6, 163]: Սակայն երկի ամբողջ կառույցը, սպասումը, ձգձգվելը ի վերջո մի նպատակ են հետապնդում (և սրանով է ձևավորվում սյուժեի յուրահատկությունը). գլխավոր կերպարը վերադառնում է իր մարդկային բնական տեսքին: Այսպես է իրականացվում Անառակ որդու վերադարձի թեման և ընդհանրապես Վերադարձի գաղափարը:

Կերպարին իր արմատներին վերադարձնելու իմաստով արդեն այլ կերպ ենք ընկալում Ֆ. Մելոյանի դիտարկումը. «Տիգրան Մեծ ասեիր, Նապոլեոն ասեիր՝ ձիուց կիջեցներ, թագը գլխից կվերցներ, ծիրանին վրայից կհաներ ու կզինաթափեր, թագավորից կթողներ Սիմոն կամ Աղվես Գիքոր» [7]: Հրանտ Քառյանն էլ իր հերթին պիտի թոթափի մեծամտությունն ու ինքնասիրահարվածությունը, դառնա ծմակուտցի, «Եղըշի Հրանտ», և միայն այդժամ պիտի վերադառնա Ծմակուտ:

Այսպես է Մաթևոսյանի գործերում երևակվում գրականության մեջ եղած Վերադարձի հավերժական թեման՝ սկսած «Գիլգամեշից», «Ոդիսականից» մինչև «Աստվածաշունչ» մատյան և հետայնու: Մաթևոսյանի մոտ այս թեմայի առաջին արտահայտություն կարող ենք համարել «Վերադարձ» («Հովսեփը վերադարձավ բանակից») (առաջին անգամ տպագրվել է «Սովետական Հայաստան» ամսագրի 1962-ի թիվ 2-ում «Հովսեփը վերադարձավ բանակից» վերնագրով, ապա՝ «Նորք» հանդեսի 2004-ի թիվ 2-ում և «Նանա իշխանուհու կամուրջը» (Ե., 2006) ժողովածուի մեջ «Վերադարձ» վերնագրով) պատմվածքը, հաջորդ արտահայտությունը՝

«Կայարանը»: Սակայն անգամ Մաթևոսյանի տպագրած առաջին՝ «Քննության» պատմվածքը կարող ենք համարել նույն թեմայի մարմնավորում:

«Խումհար» վիպակում ևս արծարծվում է վերադարձի թեման: Մեկօրյա ժամանակագրությունը սկսվում է գրվող պատմվածքից մի հատվածի մեջբերմամբ, որ գիտակցվում է որպես ելակետ, սկիզբ: Սակայն հանրակացարանային միջավայրը, կինոդիտումն ու քննարկումը, Եվայի հետ արվեստի ու իրականության հարաբերման խնդրի քննարկումը, բիլիարդը, հայրական ծանրոցն ու նամակը, օտար կնոջ հետ կապված միջադեպն ասես օտարում են Գևորգին իր արմատներից, և միայն Էլդարի մուտքն ու նկարը և նկարի բովանդակության վերապատմումն են վերադարձնում նրան իր բնական միջավայր:

Ի դեպ, «Վերադարձների» թեման Հր. Մաթևոսյանի ստեղծագործության մեջ ձևավորել է սյուժե-ֆաբուլային նախասիրություն [9, 213-228]:

Այս վերադարձի թեման իր գերակայությամբ կարևորվում է նաև «Հաղարծին» անավարտում, ուր նույնպես «ես-ը կերպարի» մոտ (անունը չկա, հայրը միայն շարադրանքի վերջում Խուլիգան է անվանում), տեղ են գտնում փառամոլությունն ու նարցիսականությունը. «<...> ես հեղինակ էի դառնում շատ գեղեցիկ մի կինոնկարի. մեղրահացի պես պարզ գյուղական մի պատառ մաքրություն ես փրկում էի քաղաքաբնակ գործարարների հոշոտումից. կտակարանը ես գիտեի ոչ թե հեգելով ճիշտ, այլ աղավաղելու չափ լրիվ. միայն ես գիտեի թե ինչ ասել է «փառքն ամեն մարդու բան չի. հրացանն ամեն մարդու բան չի. կնոջ հետ պառկելը, ոչ, բոլորի իրավունքը չի. հացը ամեն մարդու բան չի»: Փառակալած աչքերով ես նայում էի վանքին, ապա շուռ եկա դեպի մեր սփռոցը և նրա մոտ, նստած, տեսա այդ կնոջը: Եվ որովհետև ես ցույց էի տվել աղբյուրի տեղը, ես նետել էի բաժակը, ես մի գեղեցիկ կինոնկարի հեղինակ էի՝ ես ինձ իրավունք տվեցի, այդ կնոջ կողքին նստելուց հետո վաստակած հնձվորի պես պառկել և գլուխս դնել այդ կնոջ գոգին: Եվ նայել, չտեսնելով նրա ստինքները, նրա դեմքին և դեմքը նույնպես, աչքերիս փառակալման պատճառով, չտեսնել» (անտիպ): Սակայն համարյա անմիջապես էլ տեղ են գտնում մտքի ու զգացմունքի հակառակ ընթացքը, գրողի ինքնադատությունն ու ինքնաձաղկումը, ինչի արդյունքում նա ասես մերժում է իր ներաշխարհում ձևավորվածը. «Քանի դեռ նրա գլուխն իմ կողմ էր թեքված՝ ես զգում էի բութ ածելու այդ պղտոր փայլը և՝ որ դու ինքդ սափրում ես մեռած եղբորդ դեմքը: Եվ դա այլ բան չէ, քան ջլատող հիասթափություն այն բանի դեմ, երբ մարդկային հոյակապ կերտվածքը տառացիորեն երկու վայրկյանում կերպափոխվում է կակղամորթի: Եվ ավելի տգեղ բան, քան հանձնվող կնոջ փափկող աչքերը, խաշած հավի այդ լպրծուն գույնը այդ փափկած աչքերում և որձի սեփական ժպիտդ այդ ցեխ դարձող մարմնի վրա՝ չկար» (անտիպ):

Ինքնադատումի և ինքնադատաստանի այս սկզբունքը բնութագրական է այս շրջանում ստեղծված երկերին՝ «Կայարան», «Պատիժը», «Վազքը», «Իմ գայլը» (Ի դեպ, շատ հաճախ ապավինելով միայն Մաթևոսյանի խոսքին («Գիրքս տպարանից ետ բերեցին, քրքրեցին, հերն անիծեցին: «Մեծամոր» էսսեն, «Մեսրոպը» և «Խումհարը»: Սպանեցին ուղղակի: Ստիպված եղա «Մեսրոպից» հատվածներ կրկնել «Խումհարի» մեջ, ամբողջ կտորներ» [5, 317]), չեն նկատում, որ «Խումհար» վիպակի ամսագրային տարբերակում մեջբերված հատվածները «Իմ գայլը»

պատմվածքից են [1, 24; 1, 28-33; 1, 41-43]): Ժողովածուների մեջ ներառված «Կենդանին և մեռյալը» («Խումհար») վիպակում հեղինակը սրանցից թողել է միայն մեկ հատված):

«Հաղարծին» անավարտում տեղ են գտել առանձին դետալներ, որոնք ժամանակային ցուցիչներ կարող են գիտակցվել՝ կապված երկի ստեղծման ժամանակի հետ.

1. Հիշատակվում է Գասիուս Քլեյի (Մուհամեդ Ալի) և Ֆլոյդ (ոչ Ջեկ կամ Ջոն, ինչպես նշված է շարադրանքում) Պատերսոնի մենամարտի մասին: Նրանց առաջին մենամարտը («они первый раз видят друг друга») տեղի է ունեցել 1965թ. նոյեմբերի 22-ին և ավարտվել Քլեյի հաղթանակով՝ տեխնիկական նոկաուտով:

2. Գյուղական (և ոչ միայն) ընտանիքներում առաջին հեռուստացույցները հայտնվեցին 1960-ական թ.թ. երկրորդ կեսին կամ անգամ 1970-ականների սկզբին: Այս իմաստով գյուղական տանը հեռուստացույցի առկայությունը դառնում է ժամանակի ցուցիչներից մեկը:

3. Վիպակում հիշատակվող Արտավազդը 42 տարեկան է, «ես-ը կերպարը»՝ 4 տարով փոքր՝ 38 տարեկան: Եթե նույնականացնում ենք կերպարին ու հեղինակին, ապա ստանում ենք այլ թվական՝ 1935+38=1973:

4. «Հովհաննես Թումանյանը մահացավ 50 տարի առաջ»՝ 1923+50=1973:

5. Շարադրանքում հանդիպում է անսովոր ու հազվադեպ մի բառակապակցություն՝ «հիշատակի ապաստարան», որ փոքր-ինչ ձևափոխված տեղ է գտել նաև Մաթևոսյանի՝ Հակոբ Մնձուրուն նվիրված առաջին հոդվածում. «Աստված պահպանեց Հակոբ Մնձուրուն, որպեսզի մեռածների հիշատակները ապաստան ունենան նրա մեջ» [10, 127]: Սա հուշում է, որ բառակապակցությունը նույն ժամանակի գեղարվեստական մտածողության արտահայտություն է:

Սակայն այս դետալների բացահայտած ժամանակային ցուցիչները 1965-ից մինչև 1973թ. ժամանակահատված են ընդգրկում, այդ պատճառով էլ ապավինենք վիպակի բնագրի ևս երկու տվյալի.

1. «Անդրեյի հետ Մոսկվայում ռուսների մեջ միանգամից մտերմացանք, որովհետև երկուսս էլ հայ էինք, բայց այս երկու տարվա ընթացքում մի անգամ մենք նայե՞լ ենք միմյանց աչքերի խորքը»:

2. Բանավեճի ընթացքում կերպարներից երկուսի՝ Նորա Ակոպովնայի և Սանասարի խոսքում հնչում է մի պատառիկ.

«-Այո,- ասաց այդ կինը,- հազար ինը հարյուր վաթսունյոթ թվականին սարքված կոնֆետը բերանում՝ առաջ: Ուղղաթիռի վրայից գնդացրով ջունգլիներում փղերի վրա կրակելը կինոնկարի մեջ տեսնելուց հետո՝ առաջ, շա՛տ առաջ:

Սանոն աչքերը թարթեց, նորից թարթեց ու ասաց.

- Բայց Նորա Ակոպովնա, չէ՞ որ մենք պետք է մարդուն հավատանք, որ նա կարող է այնքան ուժեղ նկար ստեղծել, որ հանդիսատեսին փոխադրի՝ թեկուզ այսօրվա կոնֆետը բերանում՝ միջնադար» (անտիպ):

Այսպես կարող ենք ավելի ճշտել գրության ժամանակը՝ 1967-1969:

«Հաղարծին» անավարտն էլ մեկ օրվա ժամանակագրություն է, որ գրվել է հեղինակի «կինոշնիկության» տարիներին, երբ ինչ-որ ինքնագոհություն կար իր ապրածից ու արածից: Հր. Մաթևոսյանի ստեղծագործության մեջ, կապված կինո-

յի հետ, դրսևորվում է բարձրագույն մի ձգտում՝ հայկական կինոն տեսնել որպես արվեստի վերին մի արտահայտություն. «<...> լավ կինոն լավ բան է. ինձ հանգիստ չեն տալիս «Մոռացված նախնիների ստվերները», «Անդրեյ Ռուբլյովը», մեր «Նռան գույնը», հանդիպումը որոնց հետ ինձ համար տոն է եղել. ինքն անճար՝ ուրիշի երջանկության ու հրճվանքի կողքին կանգնել Օբլոմովը լաց էր լինում,- ես դեռ լաց չեմ լինում, ես դեռ խառնվելու, ջանալու եմ մի բան էլ ինձանից հավելել, ջանալու եմ արվեստի այդ շքեղ շքերթի մասնակիցը, այլ ոչ թե դիտողը և անճարությունից արտասվողը լինել, ջանալու եմ հայ դերասան-դերասանուհուն ծավալելու հնարավորություն ընձեռել և նրանից Աննա Մանյանի լինել պահանջել, ուզում եմ մի խոսքով էկրանին հայոց ու հայերենի տոն տեսնել» [11, 57]:

Եթե «Մենք ենք, մեր սարերի» սցենարը հայտ էր [«<...> արձակագիր Ռաֆայել Արամյանի խորհրդով ծանոթացա Հրանտ Մաթևոսյանի «Հովիվների ինքնավար հանրապետությունը» վիպակին <...> Հենց այդ օրերին էլ Հրանտ Մաթևոսյանին ուղարկեցին համամիութենական սցենարական բարձրագույն կուրսեր: Սովորեց, ավարտեց այն և վերադարձավ բավականին փոփոխած ու մեր մեջ ասած՝ բավականին էլ փչացրած նոր տարբերակով…

Մի խոսքով, ի վերջո, հաստատվեց սցենարի մի նոր տարբերակ՝ «Մենք ենք, մեր սարերը» վերնագրով»,- [12, 207-208]: Փաստորեն եղել է «Մենք ենք, մեր սարերի» երկու տարբերակ], ապա «Այս կանաչ, կարմիր աշխարհը»՝ նպատակադրում, եթե արդեն կար ուսումնառությունը սցենարական բարձրագույն դասընթացներում և մասնակցությունը «Սարոյան եղբայրներին» [5, 293] և «Նռան գույնին» [5, 226], ձևավորում են ամենազորության պատրանք, որ հաստատվում է «Մենք ենք, մեր սարերի» ինքնակա գոյությամբ (որ իրենը չէ, այլ նա՛ն իրենն է), ապա և «Չախչախ թագավորի» երեք կինոնովելներից մեկի՝ «Աղքատի պատիվը» կարճամետրաժի արտահայտությամբ: Արդյունքում ամբողջանում է կերպար, որ իր դրսևորումն է գտնում «Հաղարծին» անավարտ-անտիպում: Սա այս վիպակի ծագումնաբանության ելակետերից մեկն է՝ ցավալիորեն ճշգրիտ, սակայն մարդկայնորեն անկատար, իր իսկ կողմից մերժելի, որի արդյունքում տեսնում ենք արդեն նշված կանխապայմանը՝ վերադարձ ակունքներին, սեփական սկզբին:

Սակայն ամենաէականը թերևս արվեստի ու ճշմարտության, արվեստի ու իրականության հարաբերման խնդիրներն են, այդ ընթացքում նաև արարման և արդեն եղածի վերափոխման կամ փոխակերպման խնդիրը: «Խումհարում» սրան են նվիրված Անտոնիոնիի «Գիշերը» ֆիլմի քննարկումը, Արմենի (Գևորգի) և Եվա Օզերովայի զրույցը, «Հաղարծինում»՝ հեղինակի և Նորա Ակոպովնայի, Անդրեյի և Նորա Ակոպովնայի, հեղինակի հոր ու եկվորների զրույցը և այլն:

«Հաղարծին» և «Խումհար» երկերի անմիջական ժառանգորդության ու կապի հավաստում կարող են գիտակցվել նաև նույնական մանրամասերը, որոնք տեղ են գտել դրանց մեջ. մասնավորապես՝ բիլիարդի խաղի տեսարանը (անգամ շերտավոր և 14-րդ գնդերը), հեռագիրը կնոջը («Խումհար») և հեռախոսազանգը կնոջը («Հաղարծին»), հորը նվիրած (նվիրելիք) ժամացույցը, լեհական կինոն, անանասը… Եվ կան առանձին պատմություններ, որոնք հիշատակվում են երկու ստեղծագործությունների մեջ. գաղթականների գնացքը Անդրանիկ զորավարի առաջնորդությամբ 1918-ի գարնանը, մահացած կնոջից հետո «հացադուլ հայտարա-

րած» ծերունու պատմությունը, որ տեղ է գտել «Մենք ենք, մեր սարերի» [13, 98] մեջ, «Խումհարում» [1, 33], «Հաղարծինում»: Վիպակում ներառված կերպարաշարը՝ ռեժիսոր Վարդգես Խաչատրյան, սցենարիստ Անդրեյ (Անդրանիկ) Տիրացյան, կինոստուդիայի վարիչի թեկնածու (և սցենարիստ) Սանասար Խաչատրյան, «Թավիշ» ստեղծագործական տան տնօրինուհի Նորա Ակոպովնա Իոանիսյան, վարորդ Սենեքերիմ (Սենո), վիպասան NN, վերջինիս թոռնուհի, համագյուղացի Արտավազդ, «ես-ը կերպար», իր հայրն ու մայրը, համագյուղացի Զավեն, մեծավ մասամբ նորից կապ ունի կինոաշխարհի հետ: Կարելի է անգամ կռահել կերպարների նախատիպերը:

Կա նաև որևէ լեզու չիմացողի մոտ այդ լեզվով խոսելու պայմանականությունը, որ տեղ է գտել նաև «Չեզոք գոտի» պիեսում, իսկ «Հաղարծինում» երբեմն հասնում է ծայրահեղության: Ի դեպ, «Հաղարծինի» առանձին մտքեր ի վերջո հասել կամ փոխանցվել են մինչև «Չեզոք գոտի» պիես: Այսպես. «Քարերը <...> դանդաղ ապրում են իրենց երկար մահը» («Հաղարծին») և «<...> ամենամեծ խնամքով վերակառուցված Անին ապագայի մեջ ապրում է իր բնական երկար մահը կամ անմահությունը» («Չեզոք գոտի»): Կա Ժողովողի գրքից առանձին հատվածներ քաղաբերելու կամ հիշատակելու նախասիրությունը այս երկու գործերում և այլն:

Երևան՝ բիլիարդի խաղ – Սևան՝ «Ճայ» խորտկարան - Դիլիջան՝ «Թավիշ» ստեղծագործական տուն - «Հաղարծին» վանք – Կիրովական – Ծմակուտ մեկ օրում տեղի ունեցած ճամփորդությունը իրականացած գործողության պարտադրանքով կերպարին վերադարձնում է իր արմատներին: Այս ընթացքում անավարտում տեղ է գտնում «Երևանից Սևան, ներառյալ Երևանում բիլիարդի սեղանը» սկսվածքով և «Եթե զգայուն լինեի՝ կսիրեի: Եվ կատեի: Շները երկրաշարժից դեռ շատ առաջ են կաղկանձում» ավարտով բավական մեծ մի հատված, որ ասես սպառում է վիպակի ասելիքը մինչ այդ պահը:

Միջանկյալ երկու դիտարկում: Կարծում ենք՝ այս հատվածից է ծնվել ու «Խումհարին» փոխանցվել «Կենդանին և մեռյալը» վերնագիրը («Թավիշի» տնօրենը իր ստեղծագործական տունը կազմակերպել է կենդանի մարդկանց համար և ոչ թե մեռելների»): Դեպքուդիպվածի նմանատիպ վերլուծությունը հեղինակին հանգեցնում է մի մտքի, որ Ումբերտո Էկոն ձևակերպել է այսպես. «Արվեստը փախուստ է սեփական զգացմունքից» [17]: Եվ քանի որ չկա այդ փախուստը, անկիրք իմաստուն չես, այլ գերի ես այդ զգացմունքներին, ապա քեզ կամ քո գործը դատապարտում ես ձախողման: Սա է պատճառը, որ անտիպ երկերի թիվն ավելանում է ևս մեկ միավորով:

Հր. Մաթևոսյանն ինքը «Խումհարը» համարում է խառնվածք, «ոչ թե խառնվածքի պատմություն» [5, 215]: Սա Ալ. Մարչենկոյի հետ զրույցից է, երբ, անդրադառնալով «Խումհարին» ու գլխավոր կերպար Արմեն Մնացականյանին, նկատում է. «<...> նա հուսահատորեն ցանկանում է պահպանել իր ներքին «ալխոյանմանությունը», դիմակայում է մեծ քաղաքի ու իր «քաղցր կյանքի» գայթակղություններին… Եվ եթե Դուք դա չեք տեսել, նշանակում է իմ ձեռքը թույլ է եղել, ինչը ես չեմ բացառում, քանի որ «Խումհարը», որտեղ կան ինձ դուր եկող հատվածներ, ամբողջության մեջ, այնուամենայնիվ, կայացած, փակուղուց դուրս եկած գործ չէ» [5, 210]:

Գրաքննադատության մեջ բազմաթիվ անդրադարձներ կան այս երկին: Ակադ. Ս. Սարինյանը իր «Տաղանդի ուղղությունը» հոդվածում առաջին հերթին ընդգծում է «նախնական բնազդի» իրողությունը, որ տեղ է գտել նաև «Հաղարծին» անավարտում՝ կապված «ես-ը կերպարի» և Նորայի հետ: Հիշատակված հոդվածում Սարինյանը նաև նշում է. «Այն շրջադարձը, որ գրողի աշխարհայացքը կատարում է ուրբանիզմից դեպի «հայրենի եզերք», ինքնին ավանդական լինելով, միաժամանակ խորապես արդիական է ու համամարդկային» [14, 325]: Ավանդական ու համամարդկային այս շրջադարձը կարող ենք ու հարկ է ընկալել որպես վերադարձ: Սակայն թերևս լավագույն մեկնություն կարող ենք համարել Լ. Աննինսկու դիտարկումները, երբ մասնավորապես նշում է նորից վերադարձի իրողությունը. ««Խումհարը» շրջադարձային իրողություն է: «Օտար խնջույքում…»,- լավ է ասել այս կապակցությամբ քննադատ Իգոր Դեղկովը[1]: Բայց չհաջողված խնջույքի իմաստն ահագին է: Մաթևոսյանն ասես հաշիվ է տեսնում այն ամեն հեռավորի, անհասկանալիի, օտարի հետ, որ նրան անհանգստացնում և զայրացնում է: Եվ վերադառնում է այնտեղ, որտեղից ելել է՝ Ծմակուտ: Բայց վերադառնում է նա ոչ այնպիսին, ինչպիսին ելել է նա այնտեղից» [15, 194]: Նորից կարևորվում է վերադարձի թեման, որի դեպքում, սակայն, նույնը չեն այլևս ոչ վերադարձողը, ոչ էլ այն տարածքը, ուր վերադառնում է: (Ակամա է ծնվում զուգահեռը Եղ. Չարենցի ռուբայաթի հետ.

«Նա գնաց ու կրկին եկավ - երեկվա իմ սիրած սիրեկանը,
Բայց տեսա, որ արդեն չկա - երեկվա իմ սիրած սիրեկանը:
Կանգնած է մի երրո՛րդը դեմս.- այդ նա չէ՛ այլևս, նա չէ՛.-
Եկած է - ու կարծես չեկած - երեկվա իմ սիրած սիրեկանը» [16, 210]):

«Քո պատմածների մեջ մի բան միշտ վերանում է»,- ասում է «Խումհարի» կերպարներից Իվան Վաքսբերգը: Այս վերանալը վերաբերում է նաև Արմեն Մնացականյանին ու Ծմակուտին, այդ պատճառով էլ հարցազրույցներից մեկում Մաթևոսյանն է կարծես հաստատելով հերքում Լ. Աննինսկու դիտարկումը. «Գյուղ էինք գնում. Սարոյանին ասացի. «Մնալու եմ էնտեղ»: Ասաց. «Հրա՛նտ, երեխեքը չեն թողնի»: Այդպես է, չկա վերադարձ» [5, 446]:

«Խումհարի» հետ կապված այս խոսքը բացարձակապես վերաբերում է նաև «Հաղարծին» անավարտին, քանի որ նույն թեմայի (ների) արտահայտություն են, և ասես լրացուցիչ հուշում է «Խումհարի» նախորդը լինելու իրողությունը: Սակայն սա էլ (առավել, քան «Խումհարը») «կայացած, փակուղուց դուրս եկած գործ չէ», այդ պատճառով էլ անավարտ զգրոց է ուղարկվել՝ առանձին ազդակներ ու արձագանքներ թողնելով «Խումհար» և «Չեզոք գոտի» երկերում: Սակայն «Հաղարծինը» չափազանց հետաքրքիր է հեղինակի գեղարվեստական մտածողության ու երկի ստեղծագործական հոգեբանության դիտարկման տեսանկյունից:

[1] Ռուսերեն ասացվածք կա՝«в чужом пиру похмелье»- ուրիշը քեֆ անի, խումարը դու քաշի: Լ. Աննինսկու խոսքի ենթատեքստն ըստ էության ակնարկում է այս ասացվածքը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Հրանտ Մաթևոսյան, Խումհար, «Սովետական գրականություն» ամսագիր, Ե., 1970թ., թիվ 9, էջ 12-68,
2. Լ. Տերակոպյան, Ճանապարհ դեպի Հրանտը, http://www.aniv.ru/archive/32/doroga-k-grantu-leonid-terakopjan/ (կայքը դիտվել է 21. 10. 2008-ին),
3. Հր. Մաթևոսյան, Վիպակներ, Ե., 1990,
4. Լ.-Զ. Սյուրմելյան, Արձակի տեխնիկա. չափ և խենթություն, Ե., 2008,
5. Հր. Մաթևոսյան, Ես ես եմ, Ե., 2005,
6. Հր. Թամրազյան, Գրական դիմանկարներ, հոդվածներ, Ե., «Հայաստան» հրատարակչություն, 1975,
7. Ֆ. Մելոյան, Հրանտը, «Գրական թերթ», 42 (2825), 2.12.2005,
8. Հր. Մաթևոսյան, Երկերի ժողովածու երկու հատորով, հտ.2, Ե., 1985,
9. Տե՛ս Վ. Փիլոյան, Սյուժեի (ֆաբուլայի) մաթևոսյանական ընկալումն ու իրացումը. «Միջազգային գիտաժողովի նյութեր», Վանաձոր, 2013,
10. Հր. Մաթևոսյան, Սպիտակ թղթի առջև, Ե., 2004,
11. Հր. Մաթևոսյան, Հեղինակի կողմից, «Սովետական արվեստ» ամսագիր, 1982, թիվ 2,
12. Հ. Մալյան, Երկխոսություն երրորդի համար, «Նաիրի» հրատ., Ե., 2010,
13. Մաթևոսյան Հր., Երկեր երկու հատորով, հտ. 1,, Ե., 1985,
14. Ս. Սարինյան, Տաղանդի ուղղությունը, Հայոց գրականության երկու դարը, հ.3, Ե., 2002,
15. Л. Аннинский, Обломки рая: Контакты, М., Сов. писатель, 1982,
16. Եղ. Չարենց, Երկերի ժողովածու 6 հատորով, հտ. 3, Ե., 1964,
17. http://www.ereading.club/chapter.php/67026/3/Eko__Zametki_na_polyah__Imeni_rozy_.html (կայքը դիտվել է 17. 08. 2012-ին):

НЕОКОНЧЕННОЕ ПРОИЗВЕДЕНИЕ ГРАНТА МАТЕВОСЯНА «АГАРЦИН»

Пилоян Валерий

к. ф. н., доцент, Ванадзорский государственный университет

РЕЗЮМЕ

***Ключевые слова**: незавершенность, Возвращение, повествование от первого лица, время, искусство и реальность, творческая преемственность.*

Неоконченное произведение Г. Матевосяна «Агарцин» отличается от других неопубликованных работ как временем написания, так и интегрированностью материала. Оно имеет точки соприкосновения с такими произведениями, как «Вокзал» и «Похмелье». Повесть «Вокзал» проясняет также время написания. На первом этапе творчества Г. Матевосяна мы видим изложение повествования в третьем лице, на последнем этапе повествование осуществляется от первого лица, и единственное число заменяется множественным.

По сути, на пути от «Вокзала» (1963-1964) до «Похмелья» (1969) была осуществлена попытка написания «Агарцина», где автор обращается к теме

Блудного сына и вообще к идее Возвращения, которая сформировала особую сюжетно-фабульную приверженность в творчестве Г. Матевосяна. Ереван / биллиард – Севан / закусочная «Чайка» – Дилижан / дом творчества «Бархат» – монастырь Агарцин – Кировакан – Цмакут: однодневное путешествие по требованию логики действия возвращает героя к истокам. Идентичные подробности в произведениях «Агарцин» и «Похмелье» могут осознаваться как проявления непосредственной преемственной рефлексии.

В неоконченной повести «Агарцин» нашли место отдельные детали, которые выступают как своеобразные маркеры эпохи, связанные со временем создания работы, однако, самое существенное, пожалуй, – это вопросы соотношения искусства и правды, искусства и действительности.

Неоконченное произведение «Агарцин» дало отмашку, послав отдельные сигналы и оставив свои отголоски в сочинениях «Похмелье» и «Нейтральная зона». Это чрезвычайно интересно с точки зрения художественного мышления автора и анализа творческой психологии произведения.

HRANT MATEVOSYAN'S INCOMPLETE WORK "HAGHARTSIN"

Piloyan Valeri
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Vanadzor State University

SUMMARY

Key words: *incompleteness, returning, essential peculiarity of the narration, time, art and reality, creative succession.*

"Haghartsin" the incomplete by H. Matevosyan distinguishes itself from H. Matevosyan's unpublished works both chronologically and from the depiction point of view. It has relations with "Kayaran"(The Station) and "Khumhar" (Hangover). The former also reveals the period of writing. In the first period of Matevosyan's literary work the narration is represented in the third person, in the late period in the first person and the singular changes into plural.

Actually "Haghartsin" is formed within the periods when the works "Kayaran" and "Khumar" were being written. This work arouses the topic of Prodigal son and the idea of Returning in general, which has formed a plot-fabliau preference in Matevosyan's work. Yerevan—a game of billiards, Sevan— "Jay" snack bar, Dilijan— "Tavish" creative house, "Haghartsin" — monastery, Kirovakan-Tsmakut—these trips return the character of the work to his roots. The fact that there is a direct succession between "Haghartsin" and "Khumar" can be certified by the identical details of these works.

Some details in "Haghartsin" which are time indicators can be associated with the time of the earth creation but the most essential is the problem of association between art and truth, art and reality.

"Haghartsin" the incomplete is left unfinished leaving some impulses and echoes in the works "Khumhar" and "Chezoq goti" (Neutral Zone). It is a very interesting work comprising the author's artistic and creative world.

ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

ПСИХОЛОГИЯ

PSYCHOLOGY

ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ՊԱՏՐԱՍՏՎԱԾՈՒԹՅՈՒՆԸ ԱՐՏԱԴՐԱԿԱՆ ՊՐԱԿՏԻԿԱՅԻՆ

Հովսեփյան Նունե
Վանաձորի պետական համալսարան

Հանգուցային բառեր. *մոտիվացիա, ֆենոմենոլոգիա, ինքնազարգացում, ինքնակրթում, ինքնիրականացում, կոմպետենտություն, Ես-կոնցեպցիա, իդենտիֆիկացիա, ադեկվատություն, մարգինալություն, ինտեգրացիա:*

Վերջին տասնամյակների ընթացքում կրթական համակարգում տեղի ունեցող բարեփոխումները վկայում են այն փաստի մասին, որ կրթական գործընթացներում առավել մեծ չափով տեղ են գտնում մարդասիրական (հումանիստական) և ֆենոմենոլոգիական մոտեցումները, որոնք միանգամայն այլ պահանջներ են ներկայացնում այսօրվա դպրոցին և բուհին: Այդ փոփոխությունները վերաբերում են և թե մանկավարժի, և թե սովորողների հիմնական գործառույթներին: Կրթական գործընթացի մարդասիրական ուղղությունը ենթադրում է աշակերտակենտրոն դպրոց և ուսանողակենտրոն բուհ, որտեղ մանկավարժների և սովորողների միջև հարաբերությունները հիմնվում են փոխօգնության, փոխհամագործակցության և փոխըմռնման վրա, և հիմնական շեշտը դրվում է ուսուցման նկատմամբ դրական մոտիվացիայի, սովորողների ինքնազարգացման, ինքնակրթության և ինքնիրականացման վրա:

Ի տարբերություն ուսուցման ավանդական մոտեցումների՝ 21-րդ դարում ուսուցման գործընթացը մանկավարժից պահանջում է վերակառուցել, վերաիմաստավորել և վերագնահատել նախկին փորձը՝ բարձրացնելով իր գիտելիքների և կարողությունների որակը, մանկավարժական և հոգեբանական նոր մեթոդների արդյունավետ կիրառման հմտությունը: Այլ կերպ ասած, անհրաժեշտություն է առաջացել ուսուցչի, և դասախոսի անձի, վարքի կառուցվածքային և բովանդակային փոփոխության:

Ժամանակակից բուհում ծանրության կենտրոնը ուսուցումից տեղափոխվել է դեպի սովորեցումը և ուսանողի մասնագիտական-անձնային որակների ձևավորումը: Հետևություն անելով, կարող ենք ասել, որ ՎՊՀ-ի դասախոսների առջև դրված խնդիրները արմատապես փոխվել են: Մասնագիտական պատրաստվածության բարձր որակ ապահովելը և ժամանակակից աշխատաշուկան բանիմաց, ապագա մասնագիտության հետ հոգեբանական նույնականացում ունեցող կադրերով համալրելը մեր առջև խնդիր է դնում ուսանողին, տեսական խոր գիտելիքներից բացի, զինել բազմակողմանի գործնական գիտելիքներով, կազմակերպելու, կառավարելու և նախաձեռնելու ունակություններով: Թվարկված կողմերը ուսանողը ձեռք է բերում ուսումնառության չորս տարիների ընթացքում, և հատկապես՝ պրակտիկայի ընթացքում:

Ուսանողի մասնագիտական և ինքնակրթության ինտենսիվ գործունեության զարգացման հիմքը հանդիսանում է *պրակտիկան*: Այս իմաստով, արտադրական

պրակտիկան անփոխարինելի գործընթաց է ոչ միայն ստացած գիտելիքների դրսևորման, կատարելագործման ուղղությամբ, այլև այդ գիտելիքների և պահանջվող, անհրաժեշտ մասնագիտական կարողությունների միջև հակասությունների հայտնաբերման, հոգեբանորեն իր մասնագիտական դերի հետ նույնականացման ուղղությամբ:

Արդյունավետ պրակտիկայի կազմակերպման և մասնագիտական պատրաստվածության հիմնախնդիրը վերլուծելիս նախ փորձենք հստակեցնել արտադրական պրակտիկայի առջև դրված խնդիրները: Ըստ հոգեբան *Ա.Կուզմինայի՝ պրակտիկայի հիմնական խնդիրներն են [3, 78].*

-խորացնել և ամրապնդել ուսանողների տեսական գիտելիքները,

-ապագա մասնագետների մեջ ձևավորել, զարգացնել այնպիսի կարողություններ և հմտություններ, որոնք կբարձրացնեն գիտակցությունը, և մասնագիտական-անձնային որակներ,

-մասնագիտական կողմնորոշվածություն և մասնագիտական դաստիարակություն,

-մշտապես ինքնակատարելագործման հասնելու պահանջմունքի զարգացում,

-ժամանակակից տեխնոլոգիաների և առաջավոր փորձի ուսումնասիրում,

-նախընտրած մասնագիտության կոմպետենտության (պիտանելիության) համապատասխանությունը:

Բուհն, ընդհանուր առմամբ, իրականացնում է ուսուցման գործընթաց, մինչդեռ, շատ դեպքերում սովորեցումը մնում է երկրորդային տեղում: Սովորեցումը ենթադրում է ուսուցման արդյունքում ձեռք բերված գիտելիքները, հմտություններն ու կարողությունները գործնականում կիրառել, անձնական փորձ ձեռք բերել և մասնագիտանալ: Ուստի չափազանց կարևորում ենք մասնագիտության ոչ միայն ուսուցման, այլև՝ սովորեցման, մասնագիտական գործառույթներին տիրապետման հիմնախնդիրը: Դեռևս նախորդ դարի վերջերին խորհրդային հոգեբանները (Ս.Ռուբինշտեյն, Տ.Պոլյակովա) նշում էին, որ բուհերում անհրաժեշտ չափով ուշադրության չի արժանանում պրակտիկ սովորեցման հարցը: Նրանք գտնում էին, որ գործնական պարապմունքները և պրակտիկաները, սկսած առաջին կուրսից, պետք է գերակշռեն տեսականին[1, 51]:

Կրուտեցկին գրում էր. «Սովորեցումը միայն պրակտիկ գործունեության մեջ իրականացվող գործընթաց է, այն բարդ, բազմակողմանի է, և հենվում է սովորողի ակտիվության, ինքնուրույնության վրա»:

Արտադրական պրակտիկան իր առջև դրված խնդիրները կարող է լուծել՝ հենվելով ուսանողի ակտիվ, ստեղծագործ սովորեցման, ինքնակատարելագործման և ինքնիրականացման վրա: Որակապես արդյունավետ պրակտիկա կազմակերպելու համար նախ և առաջ անհրաժեշտ է ուսանողին նախապեսսովորեցնել «լինել մասնագետ»:

Պրակտիկ գործընթացի մեջ ընդգրկված ուսանողը սովորում է լուծել բազմաթիվ մասնագիտական խնդիրներ, յուրացնում է սոցիալական նոր դեր՝ մասնագետ-աշխատողի դերը: Անկասկած, ուսանողների ստացած տեսական գիտելիքները, մասնագիտական առարկայի իմացությունը, կյանքի փորձը, պետք է բավա-

րարեն գործունեության բազմաձև և բազմակողմանի տեսակների իրականացմանը, սակայն արդյունավետ պրակտիկայի մասին խոսելիս պետք է կարևորել մասնագիտական պատրաստվածության հոգեբանական կողմը:

Պրակտիկան ընդհանրապես ուսանողից հոգեբանական լուրջ պատրաստվածություն է պահանջում: Հոգեբանական պատրաստվածությունը իրականացվում է ամբողջ բուհական ուսումնառության ընթացքում՝ սկսած ընդունվելու պահից մինչև ուսանողի ավարտելու պահը: Ն.Վ. Կուզմինան մասնագիտական դժվարությունները բաժանում է երեք խմբի.

- ինֆորմացիոն,
- գործնական-կազմակերպչական,
- անհատական-անձնային:

Թվարկված յուրաքանչյուր խումբ իր մեջ ներառում է ճանաչողական, ախտորոշող, կազմակերպչական-մեթոդական, հաղորդակցման, խթանիչ, կարգավորող, գնահատող, կատարողական գործառույթներ:

Հոգեբանները գտնում են, որ յուրաքանչյուր մասնագիտություն ունի բարդ և բազմաշերտ կառուցվածք, ուստի այդ գործունեության իրականացման արդյունավետությունը մեծ չափով պայմանավորված է մասնագետի դրական Ես-կոնցեպցիայով: Ես-կոնցեպցիան բարդ հոգեբանական համակարգ է, որի կառուցվածքի մեջ մտնում են իմացական, գնահատման, վարքագծային և զգացմունքային բաղադրիչներ: Ես-կոնցեպցիան անցնում է զարգացման տարբեր աստիճաններ՝ ինքնաընկալում, ինքնաճանաչում, դիրքորոշում և գիտակցված վերաբերմունք սեփական անձի նկատմամբ:

Ցանկացած մարդու և մասնագետի համար կարևոր է «Ես»-ի ամբողջական և ներդաշնակ զարգացումը, սակայն մանկավարժի համար առավել քան կարևոր է: Կրթական ծրագրերի բարեփոխումների մեջ պետք է ներառել ուսանողների Ես-ի բաղադրիչների զարգացման հարցը: Շատ ավելի հեշտ է նպաստել ուսանողի դրական Ես-կոնցեպցիայի ձևավորմանը, քան ավելի ուշ, փորձել փոփոխություններին ենթարկել նրա ուսումնական գործունեության ոճերն ու ամրապնդված դիրքորոշումները [2, 102]:

Այդուհանդերձ պետք է հաշվի առնել երկու կարևոր կողմ. առաջինը՝ բուհում ակադեմիական գիտելիքներից և մասնագիտական հմտություններից բացի՝ պետք է ուսանողը տիրապետի ինքնազարգացման սկզբունքներին և երկրորդ՝ պրակտիկաները պետք է կազմակերպվեն այնպես, որ ուսանողը ձեռք բերի սեփական ուժերի նկատմամբ վստահություն, մասնագետի սոցիալական դերի հետ ունենա հոգեբանական նույնականացում (իդենտիֆիկացիա): Ինքնազարգացումը հոգեբանական և ճանաչողական ոլորտի զարգացման որոշակի աստիճան է պահանջում: Այն առանձնահատուկ կարողություն է, երբ ուսանողը ինքնակրթության, ինքնազարգացման ճանապարհով լրացնում է իր գիտելիքները՝ դուրս գալով դասախոսի տված տեղեկատվության տիրույթից, լրացուցիչ աղբյուրներից (որոնք այսօր շատ բազմազան են) օգտվելով՝ նոր գիտելիքներ, կարողություններ և հմտություններ է ձեռք բերում: Ինքնազարգացման ձգտող ուսանողը անընդհատ պրպտում, աշխատում և իր առջև նոր, ավելի բարդ խնդիրներ է դնում, որոնց հաղթահարումն էլ նպաստում է ինքնագնահատականի բարձրացմանը: Համա-

ձայնեք, որ ուսանողների ինքնազարգացմանը նպաստում են պրակտիկ գործընթացները: Խնդիրը հաղթահարելու արդյունավետ ճանապարհը ուսանողի մեջ ինքնուրույն, պրակտիկ աշխատանք կատարելու պահանջմունքի առաջացումն է՝ սկսած առաջին կուրսից: Խթանելով և բարձր գնահատելով ինքնուրույն աշխատանքները, տեսական նյութի վերաբերյալ սեփական դիտարկումներն ու օրինակները, պրոբլեմային հարցերի բարձրացումը և քննարկումները՝ ուսանողը սովորում է վերլուծել, համեմատել, դատողություններ և մտահանգումներ կատարել, որոնք հետագայում պրակտիկայի ընթացքում դառնում են մասնագիտական որակներ:

Մասնագետների պատրաստման և որակավորման համակարգում առանձնահատուկ ուշադրություն պետք է դարձնել ուսանողների ինքնագնահատականի ադեկվատությանը, իր կողմից ընտրած մասնագիտական-սոցիալական դերի յուրացմանը, հուզական և հաղորդակցման ոլորտի խնդիրներին: Պրակտիկայի ընթացքում, երբ ուսանողն իր իսկ փորձի ճանապարհով սկսում է յուրացնել մասնագիտական դերային վարքի առանձնահատկությունները, միաժամանակ ճանաչում և բացահայտում է իրեն օբյեկտիվ իրականության մեջ: Այստեղ ակնհայտ են դառնում ձեռք բերած մասնագիտական գիտելիքները, անձնային առանձնահատկությունները և ինքնագնահատականի ադեկվատ լինելը:

Պրակտիկայի հոգեբանական կողմը և ազդեցությունը ուսանողի Ես-կոնցեպցիայի վրա ուսումնասիրման օբյեկտ է հանդիսացել միայն վերջին տարիներին: Պրակտիկայի ուսումնասիրումը նպաստում է մասնագիտական միջավայրում ուսանողի սոցիալականացման գործընթացի և մասնագիտական կոմպետենտության մասին պատկերացումների բացահայտմանը:

Մեր կողմից նույնպես նպատակ է դրվել պարզել ՎՊՀ-ի ուսանողների հոգեբանական պատրաստվածության առանձնահատկությունները պրակտիկայի հանդեպ, նրանց դիրքորոշումները, ինչպես նաև՝ պրակտիկայի արդյունավետության մակարդակը: Բազմաթիվ քննարկումներ ենք ունեցել ուսանողների հետ, կազմել ենք անանուն հարցաթերթիկ, որին պատասխանել են 48 ուսանողներ: Հարցաթերթիկը բաղկացած է եղել քսաներկու հարցերից, որոնց ուսանողը պատասխանել է՝ «Այո» կամ՝ «Ոչ»: Հարցումներն անցկացրել ենք չորրորդ կուրսի ուսանողների հետ, ովքեր արդեն ավարտել էին ծրագրով նախատեսվող երկու պրակտիկաները: Արդյունքները վերլուծության ենթարկելով (և մեր փորձն ի մի բերելով)՝ պարզել ենք, որ պրակտիկաները իրենց հիմնական խնդիրները լուծում են, դրանք արդյունավետ կերպով զարգացնում և ամրապնդում են մասնագիտական ունակությունները՝ ուսանողին հնարավորություն տալով հոգեբանական նույնականացում ունենալ մասնագիտական դերի հետ: Սակայն, ըստ ուսանողների հարցումների արդյունքի, պրակտիկային բնորոշ են հոգեբանական թույլ կողմեր.

- պրակտիկայից հետո ուսանողների մի մասը նշում է, որ իրենց ինքնագնահատականը իջել է,

- սպասելիքները չեն արդարացել, քանի որ իրենց առջև դրված խնդիրների լուծման հարցում ունեցել են դժվարություններ,

- հոգեբանական պատրաստվածության և աջակցության կարիք են ունեցել:

Գաղտնիք չէ, որ դպրոցում ուսանողը բախվում է բազմաթիվ խնդիրների, ինչպիսիք են՝ նոր տիպի փոխհարաբերություններ տնօրինության, ուսուցիչների և աշակերտների հետ, աշակերտների կողմից դրսևորվող անվստահությունը, նրանց հետ աշխատելու ցածր մոտիվացիան, տեսական և պրակտիկ գիտելիքների միջև հակասությունները, գնահատման հետ կապված խնդիրները և այլն) հետ: Քիչ չեն դեպքերը, երբ ուսանող-պրակտիկանտները տարաձայնություններ են ունենում դպրոցի մանկավարժների հետ՝ կապված դասի վարման, ուսուցիչ-աշակերտ հարաբերությունների հետ: Հարցմանը մասնակցած ուսանողների գերակշիռ մասը գտնում է, որ պրակտիկայից առաջ (և նաև պրակտիկայի ընթացքում) անհրաժեշտություն է եղել ղեկավարների, մեթոդիստների հետ մանրակրկիտ քննարկել հավանական, սպասելիք դժվարությունները, իրազեկված լինել իրենց պարտականությունների, իրավունքների և առաջադրանքների և դրանց կատարման ժամկետների մասին: Այն հարցին, թե եղել են այնպիսի խնդիրներ, որոնք ցանկացել են քննարկել պրակտիկայի ղեկավարների հետ, 18 ուսանողներ պատասխանել են՝ «Այո»:

Նրանցից շատերը դրսևորել են երկակի վարք՝ մի կողմից իրենց պատկերացրել են տվյալ դասարանի ուսուցիչ, և մյուս կողմից՝ ոչ: Նման վարքը խոսում է այն մասին, որ ուսանողն ամբողջությամբ չի ներգրավել ուսումնական գործընթացի մեջ, դպրոցի կյանքին չի ինտեգրվել: Հոգեբան Կ.Ռոջերսը նշել է, որ պրակտիկայի ընթացքում ուսանողը հայտնվում է մարգինալ (դերային անորոշության) վիճակում [4]: Դա տեղի է ունենում երկու պատճառներով. առաջինը՝ ուսանողը չունի իրական մասնագետի իրավասությունները և գործառույթները, երկրորդ՝ ուսանողը չունի աշակերտական խմբի հետ աշխատելու հմտություն, ինչն էլ իջեցնում է նրա հեղինակությունը (հատկապես մի քանի անգամ պրակտիկայի ղեկավարից կամ մանկավարժից աշակերտների ներկայությամբ դիտողությունների արժանանալուց հետո): Ուսանող-պրակտիկանտը շատ հաճախ չի ինտեգրվում դպրոցի կյանքին, քանի որ նրան իր իրավունքների և պարտականությունների սահմանները չեն բացատրվում:

Բազմաթիվ ուսանողների հավաստմամբ իրենց մասնագիտական գործունեությունը դպրոցում, մանկատանը կամ խնամքի հաստատություններում, ձևական բնույթ է կրում:

Նրանք երեխաների հետ հարաբերությունները որակավորում են որպես կեղծ և ոչ ադեկվատ, հատկապես եթե պրակտիկային ինչպես որ հարկն է, նախապատրաստված չեն, իրենց անելիքներն ու գործողությունները պլանավորված չեն (ինչն էլ նվազեցնում է պրակտիկայի արդյունավետությունը): Ուսանողների մի մասը պրակտիկայի ողջ ընթացքում պասիվ են, անվստահ, երբեմն կաշկանդված, չնայած որ ունեն պոտենցիալ հնարավորություններ հաջող լուծելու իրենց առջև դրված խնդիրները: Թերևս այդ է պատճառը, որ հարցաթերթիկում նշված այն հարցերին, թե «պրակտիկան արդարացրել է ձեր սպասելիքները», «կարողացել եք դրսևորել ձեր ունակությունները», 12 ուսանող պատասխանել են՝ «Ոչ»: Ուսանողին դժվար կացության մեջ դնող գործոններից մեկն էլ այն է, որ աշակերտները, ուսուցիչները և պրակտիկայի ղեկավարները նրանցից պահանջում են մասնագիտական բարձր կոմպետենցիաներ: Անկասկած ուսանողը պրակտիկայի ընթաց-

քում սովորում է՝ սովորեցնելով: Մասնագիտական ռեֆլեկսիան ձևավորվում է պրակտիկայի յուրաքանչյուր օրվա ընթացքում, դասեր պարապելով, օրագրում նշումներ կատարելով, ընկերների գործունեությունը վերլուծելով, ուսանողը աստիճանաբար ավելի գիտակցված և լուրջ է մոտենում մասնագիտական խնդիրներին: Այդ գործընթացում նրանց գիտելիքների, կարողությունների ստուգումը, գործընթացի վերահսկումը և գնահատումը պետք է իրականացվի սովորեցնելով, ուղղորդելով և օգնելով: Պրակտիկայի ընթացքը ուսանողների համար կարող է սթրեսային լինել, եթե նրանք հոգեբանորեն չեն նախապատրաստվել: Շատերը ակտիվ պրակտիկայի երեք և չորս շաբաթները բավարար չեն համարում կատարելու իրենց առջև դրած բոլոր խնդիրները: Ուսանողի համար ադապտացիայի շրջանը երկար է ընթացել, ինչն էլ դժվարացրել է համակարգված գործունեության իրականացումը: Հարցված ուսանողների գերակշիռ մասը պրակտիկայի վերաբերյալ առաջարկությունների բաժնում նշել է, որ պրակտիկան պետք է լինի ավելի երկար տևողությամբ, երկու պրակտիկաները միասին, առանց ընդմիջման:

Այսպիսով՝ պրակտիկայի արդյունավետությունն ապահովելու և ուսանողի հոգեբանական պատրաստվածության հիմնախնդիրը լուծելու նպատակով պետք է.

- առաջին կուրսից սկսած՝ ուսանողներին տալ ինքնուրույն և գործնական հանձնարարություններ, որոնք պետք է կատարվեն դպրոցներում (այլ կրթական հաստատություններում), որպեսզի աշակերտների հետ աշխատելու նախնական փորձ ձեռք բերեն,

- ուսանողների հետ պրակտիկայից առաջ մանրամասն զրույց-բացատրություններ անցկացնել պրակտիկայի նպատակների, խնդիրների և առաջադրանքների մասին,

- ուսանողների հետ քննարկել պրակտիկայի ընթացքում առաջացող հավանական խնդիրները, խորհրդատվություն անցկացնել այդ դժվարությունների հաղթահարման ուղղությամբ,

- պրակտիկայի ընթացքի վերաբերյալ ուսանողների դիրքորոշումները պարզաբանել,

- ուսանողների հաղորդակցման կարողությունների և մասնագիտական որակների ախտորոշման թեսթավորում կատարել,

- մանկավարժի դերային վարքին հատուկ որակների և մասնագիտական ընդունակությունների վերաբերյալ զրույց-քննարկումներ անցկացնել,

- ուսանողների ինքնագնահատականը չափող թեսթի անցկացում,

կիրառման վերբերյալ բացատրություններ տալ,

- պրակտիկան ավարտելուց հետո ուսանողների հետ գործընթացի ամբողջական վերլուծություն կատարել:

- ուսանողին նախապատրաստել պրակտիկայի պաշտպանությանը ներկայացնել իր կատարած բոլոր աշխատանքները, ձեռքբերումները՝ վերլուծելով ուժեղ և թույլ կողմերը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ
1. Полякова Т.С. Анализ затруднений в педогогической деятельности хачинающих учителей, М.,1983.
2. Кождаспирова Г.М. Педогогическая практика будущих учителей начальных классов, М.,1991.
3. Кузмина Н.В. Акмеологическая теория повишение качеств подготовки специалистов оброзования, М.,2001.
4. Роджерс К.Ст.-я Несколько гипотез, касающихся помощ в росте личности студента, 1981.
5. http//wwwgumer. Info/bibliotek-Buks/Psihol/astkin

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ К ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКЕ

Овсепян Нуне
Ванадзорский государственный университет

РЕЗЮМЕ

Ключевые слава *- Феноменология, мотивация, саморазвитие, самообразование, самореализация, компетентность, Я-концепция, идентификация, адекватность, маргинальность, интеграция.*

Наиболее интенсивно педагогическая и самообразовательная деятельность развивается и совершенствуется в процессе производственной практики. На производственной практике познавательная деятельность студентов совершенствуется на основе содержательного фактического материала, познание и результативное основание которого возможно только на основе живых впечатлений и наблюдений. Именно в процессе практики выявляются необходимые запасы знаний студента.

STUDENTS' PSYCHOLOGICAL READINESS FOR THE PEDAGOGICAL PRACTICE AT SCHOOL

Hovsepyan Nune
Vanadzor State University

SUMMARY

Key words: *phenomenology, motivation, self-development, self-actualization, self education, competence, J-conception, identification, adequacy, marginalization, integration.*

The intensive development and improvement and improvement of pedagogical and self educational activity is realized during the student teaching. Students cognitive intellectual development is realized on a base of live observation and impressions. Especially during the practical activity is observed students stock of knowledge.

ՄՈՒԼՏՖԻԼՄԵՐԻ ԱԶԴԵՑՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՐԵԽԱՅԻ ՀՈԳԵԿԱՆԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՎՐԱ

Միրզոյան Վանանե
հ. գ. թ., դոցենտ, Վանաձորի պետական համալսարան

Հանգուցային բառեր. *հեռուստատեսություն, մուլտֆիլմ, օգտակար և վնասակար մուլտֆիլմեր, հոգեկան զարգացում:*

Հայտնի է, որ հեռուստատեսությունը մեծ ազդեցություն է գործում մարդու՝ հատկապես փոքր տարիքի երեխայի հոգեկանի զարգացման վրա: Ընդ որում այդ ազդեցությունը կարող է լինել դրական, եթե կրում է ընտրողական բնույթ և նպատակաուղղված է անձի ներդաշնակ ձևավորմանը, կամ բացասական, եթե չի վերահսկվում մեծահասակների կողմից և տարերային բնույթ է կրում:

Ամենախոցելի խումբը նախադպրոցական և կրտսեր դպրոցական տարիքի երեխաներն են, ովքեր, հաճախ առանց մեծահասակների վերահսկողության, օրվա մեծ մասն անց են կացնում հետուստացույցի կամ համակարգչի առջև, նամանավանդ՝ մուլտֆիլմեր դիտելով: Հեռուստացույցը դառնում է առօրյայի անբաժանելի մաս, և երեխան այն հեշտությամբ համատեղում է սնվելու, դասապատրաստման, անգամ դրա ձայնի ներքո քնելու գործընթացին: Այն դեպքում, երբ ծնողները չեն իրականացնում համապատասխան վերահսկողություն, քանի որ չունեն հեռուստահաղորդումները ճիշտ և մտածված ընտրելու կուլտուրա, երեխաները հայտնվում են «բարձիթողի» վիճակում՝ անօրակ հաղորդումներից և մուլտֆիլմերից կախման մեջ:

Մուլտֆիլմը, որն անվանում են նաև անիմացիա, առաջացել է լատիներեն «anima» բառից, որը նշանակում է հոգի. հետևաբար անիմացիա նշանակում է ոգեշնչում, աշխուժացում: Սրան զուգահեռ անիմացիան ազդում է երեխայի ֆիզիկական և հոգեկան առողջության, հուզական, ճանաչողական ոլորտների, բնավորության և վարքի ձևավորման վրա:

Միանշանակ ոչ բոլոր մուլտֆիլմերն են «օգտակար», և ոչ բոլորն են նախատեսված երեխաների համար: Գոյություն ունեցող բոլոր մուլտֆիլմերը կարելի է պայմանականորեն դասակարգել «օգտակար» և «վնասակար» տեսակների:

«Օգտակար» մուլտֆիլմը կատարում է դաստիարակող և ուսուցանող ֆունկցիա: Դրա միջոցով զարգանում են երեխաների հետաքրքրությունները, ձևավորվում բարոյական նորմերը, վարքի կանոնները, զարգանում է կամքը: Երեխան սովորում է ապրումակցել, կարեկցել: Մուլտֆիլմի հերոսները սովորեցնում են չհանձնվել, պայքարել, հասնել նպատակին, իրականություն դարձնել երազանքները: Մուլտֆիլմը նպաստում է նաև երեխայի սոցիալականացմանը, օգնում հասակակիցների և մեծահասակների հետ հարաբերությունների հաստատմանը:

«Վնասակար» մուլտֆիլմերը պարունակում են ագրեսիա, դաժանություն, բռնություն, չարիք: Դրանք բացասական ազդեցություն են գործում երեխայի հոգեկանի վրա՝ վերջիններիս դարձնելով սառնասիրտ, անտարբեր թե՛ մարդկանց, թե՛ կենդանիների նկատմամբ, անգութ, եսասեր, կամակոր, հաշվենկատ: Լինում են

դեպքեր, երբ մուլտֆիլմերի ազդեցության ներքո երեխան կատարում է անթույլատրելի արարքներ, դրսևորում հակասոցիալական վարքագիծ:

Վախ և սարսափ առաջացնող մուլտֆիլմերը բացասաբար են անդրադառնում նաև երեխաների ֆիզիկական առողջության վրա՝ հանգեցնելով նևրոզի, կակազության, գիշերամիզության, տեսողության թուլացման, գլխացավերի և մի շարք այլ հոգեսոմատիկ հիվանդությունների:

Մ.Ս. Արոմշտամը, կարևորելով մուլտֆիլմի դերը անձի ձևավորման գործում, առաջարկում է մուլտֆիլմերի լուրջ հոգեբանամանկավարժական վերլուծություն: [1]

Ե.Գլուշկովան նշում է, որ որքան շատ են երախաները հեռուստացույց դիտում, այնքան շատ են հոգնում, իսկ որքան շատ են հոգնում, այնքան ավելի շատ են ձգտում հեռուստացույց դիտել: [2]

Ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ այն երեխաները, ովքեր ութ տարեկան հասակում դիտում են բռնության տեսարաններ, տասը տարի անց ցուցաբերում են ագրեսիվ և հակասոցիալական վարք, խնդիրներ են ունենում օրենքի հետ, դաժանություն դրսևորում իրենց մտերիմների, ընտանիքի անդամների նկատմամբ: [3]

Որպեսզի հասկանանք, թե ինչ մուլտֆիլմեր են առհասարակ ցուցադրվում հեռուստաէկրանից, և որ մուլտֆիլմերին են երեխաները նախապատվություն տալիս, մենք որոշեցինք իրականացնել հետազոտություն:

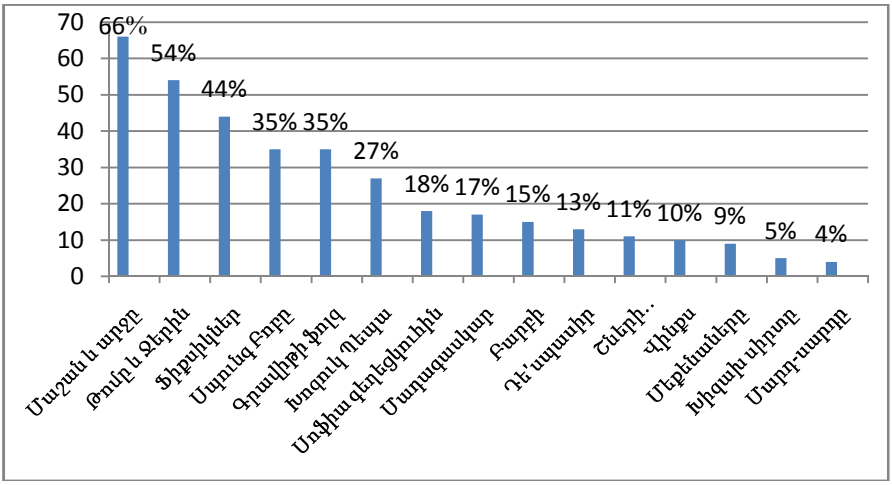
Հետազոտության նպատակը մեկն էր. դասակարգել մուլտֆիլմերն ըստ օգտակարության և վնասակարության, այնուհետև մեծահասակներին տրվող համապատասխան ցուցումների միջոցով բացառել վնասակար մուլտֆիլմերի դիտումը, հետևաբար և դրանց վնասակար ազդեցությունը երեխայի հոգեկանի զարգացման վրա:

Նշված նպատակն իրագործելու համար մեր առջև դրեցինք հետևյալ խնդիրները.

1. պարզել նախադպրոցական և կրտսեր դպրոցական տարիքի երեխաների կողմից սիրված մուլտֆիլմերը,
2. կատարել մուլտֆիլմերի բովանդակային կողմի վերլուծություն,
3. դասակարգել օգտակար և վնասակար մուլտֆիլմերը,
4. տալ համապատասխան ցուցումներ այն անձանց, ովքեր առնչվում են երեխաների հետ:

Հետազոտությանը մասնակցել է Վանաձոր քաղաքի 430 երեխա, որոնցից 133-ը՝ նախադպրոցական տարիքի, 297-ը՝ կրտսեր դպրոցական:

Հետազոտության արդյունքները պարզ դարձավ, թե որ մուլտֆիլմերին են նախապատվություն տալիս ժամանակակից երեխաները: Դիագրամ 1-ում ներկայացված են հետազոտության տվյալները:



Դիագրամ 1. Մուլտֆիլմերի դասակարգումն ըստ երեխաների ընտրության

Ստորև կներկայացնենք երեխաների կողմից ընտրված և սիրված յուրաքանչյուր մուլտֆիլմի հոգեբանական վերլուծությունը:

«Մաշան և արջը». թերևս երեխաների կողմից ամենասիրված մուլտֆիլմերից մեկը: Մուլտֆիլմի բոլոր սերիաներում ակնհայտ տեսնում ենք, թե ինչպես է առաջին հայացքից անմեղ թվացող փոքրիկ Մաշան զայրացնում արջուկին, վնասում իրերը, փչացնում բնությունը, նեղացնում կենդանիներին: Հստակ երևում է Մաշայի դեստրուկտիվ վարքը, բացասական վերաբերմունքն այլոց նկատմամբ, անխղճությունն ու անտարբերությունը արջի հանդեպ:

Այս մուլտֆիլմը երեխային անխուսափելիորեն դարձնում է կամակոր, անկառավարելի և չենթարկվող, պահանջկոտ: Երեխայի կողմից սիրված հերոսը՝ Մաշան, զվարճացնում է հեռուստադիտողին միմիայն իր անհեթեթ և անկարգապահ գործողություններով:

Երեխայի մոտ ձևավորվում է այն մտածելակերպը, որ եթե նմանատիպ վարքն այդքան զվարճալի է, ապա կարելի է ընդօրինակել և վերարտադրել նույնը սեփական կյանքում: Ամենավտանգավորն այն է, որ երեխայի մոտ ոչ միայն չեն զարգանում ճանաչողական և հուզական ռեակցիաներ, այլև ձևավորվում է անպատժելիության զգացում, քանի որ վերջինս տեսնում է, որ Մաշան չի պատժվում և չի կրում պատասխանատվություն իր կատարած վատ արարքների համար:

«Թոմը և Ջերրին». թեպետ երեխաների կողմից սիրված մուլտֆիլմերից է, բայց պետք է զգուշացնել ծնողներին, որ այն շարունակ սովորեցնում է, թե ինչպես կարելի է խաղալ ուրիշի զգացմունքների հետ, ճնշել, նվաստացնել, խորամանկել: Բոլոր սերիաների բովանդակությունը նույնն է՝ փախուստ, գոյության պայքար:

«Ֆիքսիկները». մուլտֆիլմի գլխավոր հերոսները փոքրիկ մարդուկներն են,

որոնք հնարամիտ են և միշտ օգնության են հասնում: Մուլտֆիլմը կատարում է կարևոր ուսուցանող ֆունկցիա: Յուրաքանչյուր սերիա նոր գիտելիք է հաղորդում: Երեխաները սովորում են, թե ինչ է ռեֆլեքսը, արևային էներգիան, ինչպես պետք է վերաբերվել կենդանիներին, խնամել բույսերը և այլն:

«Գրավիթի ֆոլզը». «Ուոլտ Դիսնեյ» ընկերության արտադրած մուլտֆիլմերից է: Բաղկացած է առանձին սերիաներից, որտեղ երկու երեխաներ՝ աղջիկ և տղա, անընդհատ հայտնվում են անսպասելի իրավիճակներում:

Մուլտֆիլմը ողողված է դաժան, արյունոտ տեսարաններով, արատավոր մարդկանցով: Թեպետ այն ունի տարիքային սահմանապակում՝ 6+, սակայն բացասաբար կարող է անդրադառնան անգամ 6-ից բարձր տարիք ունեցող երեխաների հոգեկանի վրա:

Սերիաներից մեկում նույնիսկ առկա է սպանության տեսարան, երբ երեխաները հայտնաբերում են անգլուխ դիակ ու ողջ սերիայի ընթացքում փորձում գտնել կորած գլուխը:

Մեկ այլ մուլտֆիլմ՝ *«Սպունգ Բոբը»*, քարոզում է նախանձություն, ժլատություն, ծուլություն, շատակերություն: Մուլտֆիլմն ուղեկցվում է տհաճություն պատճառող, նյարդերի վրա ազդող ձայներով և աղմուկով: Հերոսները պատված են թարախային բշտիկներով: Մուլտֆիլմում ցուցադրվում է, թե ինչպես կարելի է ուղեղը հանել, էլեկտրական սղոցով կտրել մուլտֆիլմի հերոսին:

«Սոֆիա գեղեցկուհին». անվնաս մուլտֆիլմ է, որը միայն հաճելի և դրական հույզեր է առաջացնում: Այն փոքրիկ արքայադստեր մասին է, որը շատ բարի է, հոգատար, կամեցող, քաղաքավարի: Դիտելով մուլտֆիլմը՝ երեխաները ձգտում են նմանվել նրան:

«Խոզուկ Պեպան». մուլտֆիլմ է խոզերի ընտանիքի մասին, որոնք ապրում են հաշտ և համերաշխ: Հերոսները բարի են, կամեցող, պատրաստ են օգնության հասնել դժվարին պահին: Մուլտֆիլմը երեխաների մոտ առաջացնում է դրական հույզեր: Թեպետ այն չունի տարիքային սահմանափակում, բայց նպատակահարմար է նախադպրոցական տարիքի երեխաների համար, քանի որ կրտսեր դպրոցականների համար բովանդակային առումով պարզ է ու պրիմիտիվ:

«Մադագասկար». մուլտֆիլմը նախատեսված է 10 տարեկանից բարձր երեխաների համար, սակայն կարծում ենք, որ տարիքային սահմանափակումն ընտրված է սխալ. այն պետք է լինի ավելի բարձր, քանի որ նախ՝ մուլտֆիլմի տևողությունը շատ երկար է՝ 82 րոպե, երկրորդ՝ կան սեռական բնույթի կադրեր, տհաճ տեսարաններ, օրինակ, երբ հերոսները թքում են միմյանց վրա, անբարո արտահայտություններ անում: Մուլտֆիլմն ավելի շատ նախատեսված է մեծահասակների, այլ ոչ թե երեխաների համար:

«Դե՛ սպասիր». մուլտֆիլմն իր բովանդակությամբ նման է «Թոմ և Ջերի» ամերիկյան մուլտֆիլմին՝ այն տարբերությամբ, որ հերոսներն այլ են: Այս մուլտֆիլմի մասին կարելի է ասել նույնը, ինչ արդեն ասվել է վերը նշված մուլտֆիլմի մասին: Կարող ենք միայն ավելացնել, որ ոչ բոլոր երեխաներն են սիրում նապաստակին. ոմանք համակրում են գայլի կերպարին՝ թերևս խղճահարությունից դրդված, քանի որ վերջինս մշտապես հանդես է գալիս տուժողի դերում: Այս մուլտֆիլմում կա հաղթող և պարտվող, որոնք երբևէ չեն փոխվում դերերով, և

փաստն այն է, որ իրական կյանքում այդպես չի լինում: Մինչդեռ մուլտֆիլմի դիտումից հետո երեխայի մոտ կարող է այնպիսի պատկերացում ձևավորվել, որ ինքն էլ կյանքում միշտ կհաղթի:

«Շների պահակախումբը». մուլտֆիլմը քարոզում է բարություն, փոխօգնություն, համախմբվածություն, պատրաստակամություն: Այն դիտելուց հետո երեխաները դրական լիցքեր են ստանում: Չկան դաժան տեսարաններ, չար կերպարներ: Մուլտֆիլմը մշտապես ավարտվում է բարու հաղթանակով:

«Բարբի». բազմասերիանոց մուլտֆիլմն աղջիկների կողմից սիրված մուլտֆիլմներից է: Այն թե' դրական, թե' բացասական ազդեցություն կարող է ունենալ երեխայի վրա: Մի կողմից գեղեցիկ հերոսուհիները, որոնց ձգտում է նմանվել յուրաքանչյուր աղջիկ, սովորեցնում են լինել մաքրասեր, կոկիկ, համախմբված: 0+ այն պետք է դարձնել 8+: Մյուս կողմից երեխաները փորձում են նմանվել տիկնիկի, ունենալ տիկնիկի արտաքին, չսնվել, ինչը կարող է հանգեցնել նյարդային անորեքսիայի, կամ վառ շպար են օգտագործել՝ կորցնելով ինքնատիպությունը:

«Վինքսերը». մուլտֆիլմում «գեղեցիկ» աղջիկներն անընդհատ վերափոխվում են փերիների և այդպես լուծում իրենց խնդիրները: Մուլտֆիլմի ամենաէական բացասական կողմն այն է, որ աղջիկ երեխաների մոտ սխալ պատկերացում է ձևավորվում գեղեցկության մասին. հետագայում նրանք ձգտում են ունենալ նույնքան բարակ ու անբնական ոտքեր և իրան, ինչն իրական կյանքում հնարավոր է միայն անորեքսիայի դեպքում: Բացի այդ՝ կադրերը միմյանց հաջորդում են շատ արագ, ինչն էլ հոգնեցնում է աչքերը՝ նպաստելով տեսողության վատացմանը:

«Մեքենաները». մուլտֆիլմը չունի բովանդակություն: Մուլտֆիլմի բոլոր սերիաներում մեքենաներն աննպատակ երթևեկում են, տեղի են ունենում ավտովթարներ: Մուլտֆիլմը ոչինչ չի սովորեցնում, անգամ երթևեկության կանոնները: Գործողություններն ընթանում են շատ արագ, կադրերն անընդհատ փոփոխվում, ինչը երեխային պահում է լարված վիճակում և բացասաբար անդրադառնում վերջինիս տեսողության վրա:

«Խիզախ սիրտը». մուլտֆիլմն առաջին հայացքից անմեղ և անվնաս է թվում, սակայն արտաքին գրավչության տակ թաքնված են մի շարք բացասական կողմեր: Սարսափեցնում է երեխայի վերաբերմունքը մոր հանդեպ: Մուլտֆիլմի ազատատենչ և հպարտ հերոսուհին կամակոր է, անհնազանդ, չի հարգում ծնողներին, չի դրսևորում իր սեռին բնորոշ վարքագիծ: Մուլտֆիլմը «սովորեցնում է», որ կարելի է տնից փախչել, թունավորել մորը և հանուն նպատակի գնալ ցանկացած քայլի՝ անտեսելով բարոյական նորմերը:

«Մարդ-սարդը». մուլտֆիլմն առհասարակ հակացուցված է երեխաներին, քանի որ այն պարունակում է չարիք, չունի որևէ կրթող կամ դաստիարակող դրվագ, չի ձևավորում կամ քարոզում որևէ բարոյական արժեք: Ինքը՝ կերպարը, հասկանալի չէ, թե ով է: Դժվար է նույնիսկ տարանջատել մուլտֆիլմի դրական և բացասական կերպարներին:

Դիտելով երեխաների կողմից ընտրված մուլտֆիլմերը՝ ընդհանուր 2400 րոպե տևողությամբ, և կատարելով դրանց հոգեբանական վերլուծությունը, մենք եկանք այն եզրակացության, որ որոշ մուլտֆիլմերի դիտումը պետք է խստիվ արգելել:

Ընդհանրացնելով կատարած աշխատանքը, ներկայացնենք օգտակար և վնասակար մուլտֆիլմերի ցանկը.

Օգտակար մուլտֆիլմեր	**Վնասակար մուլտֆիլմեր**
Ֆիքսիկներ	Մաշան և արջը
Խոզուկ Պեպա	Թոմը և Ջերին
Սոֆիա գեղեցկուհին	Գրավիթի ֆոլզ
Շների պահակախումբ	Սպունգ Բոբ
	Մադագասկար
	Վինքսերը
	Խիզախ սիրտը
	Դե' սպասիր
	Մեքենաները
	Բարբի
	Մարդ-սարդը

Հաշվի առնելով, որ մուլտֆիլմի ազդեցությունը երեխայի զարգացման վրա կարող է լինել ինչպես դրական, այնպես էլ բացասական, շատ կարևոր է զգոն լինել հենց մուլտֆիլմի ընտրության հարցում՝ բացառելու երեխայի հոգեֆիզիկական առողջության վրա հնարավոր վնասակար ազդեցությունները:

Այսպիսով՝ խորհուրդ է տրվում ծնողներին, դաստիարակներին, ուսուցիչներին, առհասարակ բոլոր այն անձնանց, ովքեր առնչվում են երեխաների հետ.

1. առավել ուշադիր լինել մուլտֆիլմի ընտրության հարցում,
2. խստիվ արգելել մինչև 3 տարեկան երեխաներին մուլտֆիլմերի դիտումը,
3. հաշվի առնել մուլտֆիլմի տարիքային սահմանափակումը և տևողությունը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Аромштам М. Дети смотрят мультфильмы: психолого-педагогические заметки. Практика производства мультфильма в детском саду. — Москва: Чистые пруды, 2006. — 30 с.: — Библиотечка «Первого сентября». Серия «Дошкольное образование»; вып. 2 (8).
2. Глушкова Е. Телевидение и здоровье детей. Журнал «Дошкольное воспитание», 1989 г. №4. С88-91.
3. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. Спб.: Питер, 2003. – 608 с.

ВЛИЯНИЕ МУЛЬТФИЛЬМОВ НА РАЗВИТИЕ ПСИХИКИ РЕБЁНКА

Мирзоян Вананэ
к. псих. н., доцент, Ванадзорский государственный университет

РЕЗЮМЕ

Ключевые слова: *телевидение, мультфильм, полезные и вредные мультфильмы, развитие психики*

Развитие ребенка осуществляется под воздействием различных факторов. Среди них существенное место занимает телевидение, в частности мультфильмы. Выбор мультфильмов должен осуществляться тщательно, так как они оказывают на ребёнка как положительное, так и отрицательное воздействие.

Многие родители, воспитатели, учителя начальных классов возмущаются тем, что дети проявляют непослушание, упрямство, агрессию, нервозность и т.п., и считают тому причиной современные мультфильмы.

Анализ 15 выбранных респондентами мультфильмов показал, что их преобладающее большинство относится к категории так называемых вредных мультфильмов. Вредные мультфильмы воспитывают антисоциальную личность, формируют страхи, агрессивное поведение, ненависть, садизм.

На основе психологического анализа мультфильмов в статье приводится список рекомендуемых и запрещённых мультфильмов, который позволит взрослым сориентироваться в выборе мультфильма.

THE INFLUENCE OF CARTOONS ON THE DEVELOPMENT OF CHILD'S PSYCOLOGY

Mirzoyan Vanane
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Vanadzor State University

SUMMARY

Key words: *television, cartoon, useful and harmful cartoons, psychology development*

Various factors influence the child's development. Among them the television, that plays a great role, especially cartoons. The choice of cartoons must be made carefully, as they have both positive and negative impact on the child.

Many parents, elementary school teachers, tutors, are outraged with the children's disobedience, stubbornness, aggression, nervousness: they believe the reason of this behavior is modern cartoons.

The analysis of 15 cartoons, chosen by the respondents, showed that the overwhelming majority belongs to the category of so-called harmful cartoons. Harmful cartoons bring up an anti-social personality, generating fears, rage, aggressive behavior, hatred, sadism.

The article lists the recommended and forbidden cartoons on the basis of the psychological analysis, which orients the adults in the choice of the right cartoon.

ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ

ИСТОРИЯ

HISTORY

ՌՈՒԻՍ ՊԱՀՊԱՆՈՂԱԿԱՆ ԳՈՐԾԻՉՆԵՐԻ ՎԵՐԱԲԵՐՄՈՒՆՔԸ ՀԱՅԿԱԿԱՆ «ԱՆՋԱՏՈՂԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ» ՆԿԱՏՄԱՄԲ (XIX ԴԱՐԻ ՎԵՐՋ-XX ԴԱՐԻ ՍԿԻՁԲ)

Աղաջանյան Մամվել
պ. գ. թ., դոցենտ, Վանաձորի պետական համալսարան

Հանգուցային բառեր. *Անդրկովկաս, Արևելյան Հայաստան, Կ. Պ. Պոբեդոնոսցև, իշխան Գոլիցին, Վորոնցով-Դաշկով, Մ. Կատկով*

Անդրկովկասը և Արևելյան Հայաստանը Ռուսական կայսրությանը միացնելուց հետո սկսվեց տարածաշրջանի տնտեսական և քաղաքական գաղութացումը:

Ձեռնարկելով Անդրկովկասը Ռուսական կայսրության մի մասը դարձնելու գործը՝ ցարական պաշտոնյաները գիտակցում էին վստահելի հենարան ունենալու անհրաժեշտությունը:

Սոցիալական հենարան ստեղծելուն էր միտված 1846թ. դեկտեմբերի 6-ի օրենքը, որով կառավարությունը ճանաչում էր Անդրկովկասի խաների, բեկերի և մելիքների ժառանգական հողատիրության իրավունքը [3,21-23, տես նաև 9,191-193]: Սակայն նման ձեռնարկը բավարար չէր ազգային խայտաբղետ կազմ ունեցող Անդրկովկասում իրեն վստահ զգալու համար: Դա է պատճառը, որ իշխանությունները սկսեցին մտածել նաև ազգային հենարան ստեղծելու մասին: Ինչպես նշում է վերաբնակեցման գործընթացի ակտիվ կազմակերպիչներից Ա. Կաուֆմանը, ընդհանուր առմամբ վերաբնակեցման քաղաքականությունը ռուսական իրականության համար նորություն չէր. «Ռուսաստանի պատմությունը երկրի պատմություն է, որը գաղութացվում է, այնտեղ գաղութացման շրջանը ընդարձակվում է նրա պետական տարածքի հետ միասին» [8, 3]: Հարակից տարածքների հաշվին կայսրության ընդարձակումը չէր սահմանափակվում միայն ռազմաքաղաքական ներթափանցմամբ, դա նաև այդ շրջանները Ռուսաստան դարձնելու բարդ գործընթաց էր: Պետական նոր սահմանների հաստատումից հետո կայսերապետական քաղաքականությունը չէր ավարտվում, այլ անցում էր կատարում նոր նվաճած տարածքներն ու ժողովուրդները համակայսերական տարածության մեջ ընդգրկելու երկարատև փուլին: Վերջինս նախատեսում էր ժողովրդագրական գործընթացներին պետության ակտիվ միջամտություն, միգրացիոն հոսքերի կարգավորում, պետության ծայրամասային շրջաններում ռազմավարական խնդիրների լուծման նպատակով բնակչության ազգային և կրոնական կազմի փոփոխություն և այլն:

Գաղտնիք չէ, որ Անդրկովկասն ու Արևելյան Հայաստանը Ռուսաստանի համար կարևոր ռազմավարական նշանակություն ունեին: Կովկասյան լեռնաշղթան բնական ամրություն էր, որը հիմնավորապես պաշտպանում էր ռուսական հա—րավային սահմանները: Լեռնաշղթայի մյուս՝ ոչ ռուսական կողմը թույլ էր պաշտպանված, բաց էր բոլոր թշնամիների առաջ, բայց այն հարմար հենակետ էր Պարսկաստանի կամ Թուրքիայի դեմ հետագա առաջխաղացման համար: Այդ

պատճառով էլ զարմանալի չէ, որ Անդրկովկասում Ռուսաստանի քաղաքականությունը զգալի չափով պայմանավորված էր ռազմաստրատեգիական նկատառումներով:

Անդրկովկասի տնտեսական և գաղութային յուրացման խնդիրները մղվեցին երկրորդ պլան: Ռուսական կայսերական գիտակցության մեջ բախվեցին երկու հակադիր սկզբունքներ. մի կողմից Անդրկովկասի քրիստոնյա ժողովուրդները պետք է կայսրությունում ռուսներին հավասար կարգավիճակ ստանային, քանի որ կայսրության կրոնական համակարգի բաղկացուցիչը դա էր պահանջում (դարեր շարունակ ռուսական կայսրությունը հանդես էր գալիս որպես քրիստոնյաների հովանավոր և պաշտպան), մյուս կողմից նրանք պետք է մտցվեին կայսրության միատարր տարածքի մեջ, ինչպես դա պահանջում էր պետական համակարգի բաղկացուցիչը: Վերջինս անհնար էր իրականացնել՝ առանց հայերի և վրացիների նման հին և յուրօրինակ ժողովուրդների վրա պարբերական ճնշումներ գործադրելու: Երկրամասի մահմեդական բնակչությանը ռուսական միասնական օրգանիզմի մեջ մտցնելն իշխանությունների համար համեմատաբար հեշտ գործ էր. նրանց ղեկավարման սկզբունքներն արդեն մշակված էին:

Ինչպես նշում է Ս. Յու. Վիտտեն, խնդիրն այլ բնույթ ուներ հայերի և վրացիների հետ հարաբերություններում. առաջին հերթին նրանք քրիստոնյաներ էին, որն ինքնըստինքյան այս ժողովուրդներին դնում էր ռուսների հետ հավասար հարթության վրա, երկրորդ՝ նրանք՝ հատկապես վրացիները, ոչ թե նվաճված էին, այլ կամավոր էին մտել կայսրության կազմի մեջ, և Կովկասի բոլոր կառավարիչները, ընդհուպ մինչև իշխան Գոլիցինի կառավարման ժամանակները, «առաջնորդվում էին այն սկզբունքով, որ տեղացիները՝ հատկապես քրիստոնեական դավանանքի, նրանք, որոնք կամավոր հանձնվել են Ռուսաստանի հովանավորությանը, պետք է օգտվեն լրիվ իրավահավասարությունից» [6, 96]: Վերջին հաշվով տեղաբնակներն ակտիվորեն մասնակցում էին ռուսական բանակի կողմից Անդրկովկասի նվաճմանը, իսկ այնուհետև նաև ռուս-թուրքական պատերազմներին, երբ Կովկասյան բանակի հրամանատարական պաշտոնների զգալի մասը զբաղեցնում էին հայերը: Այս առումով Ս. Յու. Վիտտեն միանգամայն իրավացիորեն գրում է. «Կովկասը նվաճվեց ինչպես ռուսների զենքով,….այնպես էլ Կովկասի տեղաբնակների զենքով: Կովկասում վաթսունամյա պատերազմի ընթացքում….. ամենուրեք աչքի էին ընկնում այնտեղի տեղաբնակները: Նրանք ռուսական բանակին տվել են ամենաբարձր պաշտոնների և շքանշանների արժանի հերոսների ամբողջ համաստեղություն» [6, 96]: Իսկ դա նրանց ոչ միայն ռուսներին իրավահավասար էր դարձնում, այլև տալիս էր ռուսի կարգավիճակ: Իրոք, երկրամասի քրիստոնյա բնակչությունը բազմիցս ապացուցել էր իր հավատարմությունը ռուսական թագին: Դեռևս 1857թ. հունվարի 16-ին Ալեքսանդր II ցարը հատուկ շնորհագրով շնորհակալություն էր հայտնում Երևանի նահանգի բնակչությանը Ռուսաստանին նվիրվածության և Ղրիմի պատերազմի ժամանակ ցուցաբերած տոկունության համար [9, 232-233]:

Վորոնցով-Դաշկովը 1909 թ. նոյեմբերի 26-ին ցարին ուղղված նամակում գրում էր. «Այս հեռավոր երկրամասի ժողովուրդները ռուսական միապետների գայիսոնի տակ հիսուն տարիների ընթացքում խաղաղ աշխատանքով և զարգաց-

մամբ ապացուցել են իրենց հավատարմությունը Ռուսաստանին» [11, 36]: Հենց դա էր հիմք ընդունում կոմս Ս. ՅՈՒ. Վիտտեն, երբ գրում էր, որ «մենք այս երկրամասն ամուր կապել ենք Ռուսաստանին» [6, 97]: Այսպիսով՝ թվում է, թե Ռուսաստանի հետ Անդրկովկասի միասնության խնդիրը լուծված է, և այլևս պրոբլեմ չի մնում: Սակայն երկրամասի ողջ արդյունաբերությունը, տնտեսությունը, առևտուրը, կրթությունն ու մամուլը գործնականում գտնվում էր տեղացիների ձեռքին: Կարելի է փաստել, որ չնայած Անդրկովկասում վերացվել էին նախկինում գոյություն ունեցող պետական կազմավորումները և տեղական իշխանության բոլոր ձևերը, երկրամասում, փաստորեն, ռուսների համար ստեղծվում էր բացարձակ անորոշ իրավիճակ. ռուսական գաղութացման քաղաքականության ընդհանուր սկզբունքների պահպանումն սպասվածից հակառակ արդյունք էր տալիս: Չնայած մետրոպոլիայի հետ երկրամասի բնակչության միատարրության արտաքին նշանների առկայությանը, որոնք արտահայտվում էին քրիստոնեական հավատով, ռուսաց լեզվին լավ տիրապետելով, պետական գործերին և Ռուսաստանի բարօրության համար մղվող պատերազմներին ակտիվ մասնակցությամբ՝ իրականում պարզվեց, որ նրանց միջև տարածությունն ամենևին էլ չի կրճատվել: Իրերի նման դրությունն անհանգստություն էր առաջացնում ռուսական հասարակական շրջաններում, և գնալով ձևավորվում էր Կովկասյան անջատվողականության ուրվականը:

Հատկապես տագնապ էին հնչեցնում պահպանողական հոսանքի գործիչները: Մ. Կատկովն իր «Идеология охранительства» աշխատության մեջ բավականին մեծ տեղ է հատկացրել Ռուսական կայսրության կազմից տարբեր ազգությունների ու ժողովուրդների դուրս գալու խնդրին [7]: Կատկովը զայրույթով է խոսում Ռուսաստանի տրոհման մասին՝նշելով. «Ռուսաստանն ինչի՞ համար և ի՞նչ ձևով պետք է մասնատի իր պետականությունը, որի համար այդքան թանկ է վճարել, և ո՞ր ժողովուրդների հետ պետք է կիսի այն» [7, 82]: Անդրադառնալով ռուսական կայսրության հավանական «ժառանգորդներին»՝ հեղինակն առանձնահատուկ անդրադարձ է կատարում Կովկասի և Անդրկովկասի ժողովուրդներին և նրանց անջատողական ձգտումներին. «Օրինակի համար վերցնենք Կովկասն ու Անդրկովկասը, որտեղ ազգագրագետն ու լեզվաբանը մոլորվում են մանր, բացարձակապես անմիատարր ցեղերի և լեզուների քաոսում, որտեղ ամենանշանակալից խումբը՝ մեզ դավանակից վրացիները, հազիվ հասնում են ինը հարյուր հազարի, ընդ որում իրենք էլ բաժանվում են հատուկ խմբերի…..կամ էլ հայերը, որոնք հազիվ երեք հարյուր հազար են» [7, 81]: Կատկովի գնահատականը Կովկասի և Անդրկովկասի ժողովուրդների անջատողական նկրտումների նկատմամբ միանշանակ է. «Ինչու՞ պետք է Կովկասը, որի գրեթե յուրաքանչյուր քարափ ներկված է ռուսական արյունով, դառնա ռուսների համար օտար պետություն» [7, 82]:

Հայերի, մասնավորապես Հայ առաքելական եկեղեցու նկատմամբ տեղական ռուսական իշխանությունների լոյալ վերաբերմունքը խիստ մտահոգություն էր պատճառում Կ. Պոբեդոնոսցևին, որը ռուսական պահպանողականության ամենաակնառու գործիչներից էր: Իր նամակներից մեկում Պոբեդոնոսցևը պատմում է 1885թ. հոկտեմբերի 11-ին Թիֆլիսում Մակար կաթողիկոսի համար կազմակերպված ընդունելության մասին: Պոբեդոնոսցևի խոսքերով, կաթողիկոսին ցուցաբեր-

վել է արքայական ընդունելություն. «Երկաթուղային կայարանից, որտեղ նրան դիմավորեցին քաղաքագլուխն ու փոխկառավարչապետը, նա մեկնեց քառաձի բաց կառքով, որի առջևից գնում էր ժանդարմների ջոկը……այսպես կոչված Օրբելիանովյան նրբանցքը կաթողիկոսն անցավ խաչակիր երթով՝ հայ գեներալների պահած հովանու տակ (Սա ինչո՞վ կաթողիկոսի թագադրում չէ, մեր կայսրը միայն թագադրման ժամանակ անցավ հովանու տակ)» [10, 515]: Նամակի հենց առաջին տողերից ակնհայտ է դառնում հեղինակի դժկամ վերաբերմունքն այս իրադարձության նկատմամբ: Հետագա շարադրանքն ավելի է բացահայտում Կ. Պոբեդոնոսցևի անբարեհաճ վերաբերմունքը հայոց հովվապետի և հայերի նկատմամբ: Հոկտեմբերի 12-ին կառավարչապետի մոտ ընդունելություն է կազմակերպվում: Կաթողիկոսին հանդիպելու համար բոլոր բարձրաստիճան քաղաքացիական և զինվորական պաշտոնյաներին հրամայված էր ներկայանալ կառավարչապետի պալատ. «այստեղ ընթերցվեցին բարձրագույն շնորհագրերը, կաթողիկոսին հանձնվեց Ալեքսանդրովյան շքանշան և աղամանդե խաչ: Այստեղ զվարճալի միջադեպ պատահեց. Կաթողիկոսը շնոհագրերը հանձնեց իր շքախմբում գտնվող արքեպիսկոպոսին, իսկ երբ վերջինս ձեռքը մեկնեց վերցնելու աղամանդե խաչը, կաթողիկոսը խիստ հայացքով նայեց նրա վրա, խաչը չտվեց և այն դրեց իր գրպանը՝ հավանաբար վախենալով, որ աղամանդները կփոխարինեն սովորական ապակու հետ, ինչը հայերի պարագայում շատ հավանական է» [10, 515]:

Ինչպես հայտնի է թե՛ հայ մտավորականության, թե՛ հոգևորականության շրջաններում Մակար կաթողիկոսը միանշանակ չէր ընդունվում: Մակար կաթողիկոսի վերաբերյալ Խորեն ավագ քահանա Խանզադյանը գրում է. «...չափազանց դանդաղաշարժ և եռանդից զուրկ մարդ էր... Ոչ մի լուսավոր, անգամ աննշան հետք չթողեց: …Ընտրության ժամանակ…. Մակարը երախտագիտական զգացումով արտակարգ մաղթանք կատարեց Մայր տաճարում ռուսաց ցարի արևշատության համար, որ ռուսներին անգամ դուր չեկավ…. Անտեղի չէր, որ նրան անվանում էին «ռուս չինովնիկ»» [1]:

Մակար կաթողիկոսի «ռուսասիրության» վրա ուշադրություն է դարձնում նաև Պոբեդոնոսցևը՝ իր նամակում գրելով. «Անհրաժեշտ է նշել, որ Մակարը խոսում և գործում է որպես ռուսական ցարի հավատարիմ հպատակ և իր հոտին ներշնչում է հավատարմության զգացողություն: Այդ պատճառով նա արժանի է հարգանքի» [10, 515]: Կ. Պոբեդոնոսցևը համարում էր, որ կաթողիկոսին ցուցաբերած ընդունելությունը քաղաքական տեսակետից անտրամաբանական էր և վիրավորական էր ուղղափառ եկեղեցու համար: Այդ քայլը նա առաջին հերթին գնահատում էր որպես քաղաքական կոպիտ սխալ [10, 515]: Պոբեդոնոսցևի կարծիքով, նման ընդունելության արդյունքում հայերը լցվել են հպարտության զգացումով, իսկ ուղղափառները՝ հատկապես վրացիները, տրտմել են. «Գոնե լավ է, որ Մակար կաթողիկոսը հայ մտավորականության շրջանում, ովքեր սպառնում էին նրան սպանել (թունավորել), մեծ հեղինակություն չունի: Նրա հեղինակազրկության պայմաններում հայկական հպարտության և հայկական միտումների վերելքն այդքան էլ զգալի չէ: Բայց եթե Մակարի փոխարեն լիներ հեղափոխական Մելիքսեդեկը, ապա կաթողիկոսի նման՝ համարյա արքայական ընդունելությունը

100%-ով կբարձրացներ հայերի անջատողական ոգին: Խելամիտ է արդյոք դա: Եվ ինչի համար է երկրամասի ռուսական իշխանությունը այդպես խոնարհվում այլածնի առջև, որը ծայրամասում բնակվող, բավականին ուժեղ ցեղի անջատողականության կենդանի խորհրդանիշն է, ցեղ, որն իր իդեալների կատարումը տեսնում է ոչ թե Պետերբուրգում, այլ Լոնդոնում» [10, 515]: Այնուհետև հեղինակն ավելացնում է, որ այս հանդիպումից ուղղափառները շփոթության մեջ են: Նա գտնում է, որ ոչ մի ռուս մարդ, որի մոտ չի մահացել ռուսական հայրենասիրությունը, չի կարող մարսել այս իրադարձությունը՝ ավելացնելով՝ «վրացիներն ավելի են զայրացած. նրանք իրենց կաթողիկոսի մասին են մտածում, գտնելով, որ կաթողիկոսական աթոռին նստելու ժամանակ նրան ևս հարկավոր է նման պատիվների արժանացնել: Խեղճերը մոռանում են, որ իրենց կաթողիկոսն ուղղափառ հոգևոր առաջնորդ է, իսկ Ռուսաստանում փաղաքշում են միայն այլադավաններին և այլածիններին, ընդհանրապես նրանց, ովքեր աչքի չեն ընկնում հավատարմությամբ և ռուսական հայրենասիրությամբ: Վրացիներն առանձնահատուկ ակտիվությամբ սկսեցին հիշել այն կաթողիկոսների ժամանակները, որոնք վերացվեցին ռուսական իշխանության կողմից: Քաղաքական տեսակետից այդ հիշողությունները ձեռնտու չեն» [10, 516]: Նամակի վերջում ամփոփելով իր ասելիքը՝ Պոբեդոնոսցևն ի հայտ է բերում հայերի հանդեպ իր մեջ կուտակված ամբողջ ատելությունը. «Կարծում եմ՝ Թիֆլիսը ռուսական քաղաք է և ոչ թե հայկական, չնայած փաստացի կարող է հայերն այստեղ ավելի շատ են: Այդ պատճառով էլ Թիֆլիսում իշխող եկեղեցին պետք է լինի ուղղափառը, և այստեղ եկեղեցու բարձրագույն ներկայացուցիչը պետք է լինի վրացական եկեղեցու առաջնորդը: Միայն նա իրավունք ունի հանդիսավորապես բարձրանալ Թիֆլիսի եկեղեցու ամբիոն: Կաթողիկոսին ցուցաբերված աշխարհիկ՝ գրեթե թագավորական պատիվները, սխալ էին և անպատշաճ, իսկ եկեղեցում ցուցաբերած մեծարանքը ոտնձգություն է ուղղափառ եկեղեցու իրավունքների նկատմամբ» [10, 516]:

Ինչպես արդեն նշվեց, ռուսական հասարակական շրջաններում կարծրանում էր կովկասյան անջատողականության մասին տեսակետը: Սակայն ռուսներին մնում էր կամ դրա վրա աչք փակել, քանի որ ռազմավարական շահերը պահպանվում էին, կամ էլ վերացնել ձևավորված համակարգը: Դրան ձեռնամուխ եղավ իշխան Գոլիցինը: Ինչպես գրում է Հ. Սառիկյանը, նրա օրոք սկսվում է երկրամասի շտապ վերաբնակեցումն ու ռուսականացումը. «Գոլիցինն ստանձնեց կրոնական միսիոների պաշտոն: Երևանում մի հոյակապ ուղղափառ տաճար հիմնեց, ուր սեղան հիմնեց Գր. Լուսավորիչի անունով և կաթողիկոսից մասունք բերեց՝ այդտեղ դրավ: Միամիտը կարծում էր այսպիսով հայերին կապել այդ եկեղեցու հետ և ուղղափառության հրավիրել նրանց: Իգդիրում և Վաղարշապատում լավագույն հողամաս հատկացրեց՝ ռուսական եկեղեցիներ կանգնեցնելու, որ այդտեղ ամեն մեկում 5-10 ռուսադավան չկար» [5, 107]: Սակայն այդ ձեռնարկը դրական արդյունք չտվեց:

Գոլիցինն իր հայատյացության մեջ այնքան հեռուն գնաց, որ անգամ արգելեց օգտագործել. «տերմոմետր բառը, վորովետև նրա սկզբի վանկը՝ «տեր» հայկական նմանահունչ «Տեր» ազգանունն եր հիշեցնում: Նա պահանջում էր գործածել գրադուսնիկ բառը: Ցես այնպես կանեմ, վոր 40-50 տարի անցնելուց հետո Կովկա-

սում հայ կարելի լինի տեսնել միայն մուզեյում» [2, 35]: Գոլիցինի աչքին ամենուր հայկական հեղափոխական և անջատողական շարժումներ էին երևում: 1898թ. Նա անձամբ մեկնում է Պետերբուրգ և զեկուցում Նիկոլայ II-ին. «Հայկական շարժումը նպատակ ունի վերականգնել անցյալ Հայաստանի անկախությունը: Այդ շարժումը սահմանափակված է գյուղերում և քաղաքներում մտավորական դասակարգի և հայ կղերի մեջ միայն: Գյուղական ժողովուրդը դեռ վարակված չէ» [5, 105]: Գոլիցինն իրեն գաղափարակիցներ գտնելու գործում միջոցների մեջ խտրականություն չէր դնում. հասավ նրան, որ 1901թ. ներկայացավ մինիստրների խորհրդի նիստին՝ առաջարկելով. «…Կովկասն ռուսացնելու և հայկական վտանգավոր սեպարատիզմին մի անգամ ընդ միշտ արմատախիլ անելու միջոցը-գաղթեցնել Կովկասի ամբողջ հայությունը Սիբիր և նրանց տեղը հաստատել ներքին նահանգներից բերած ուղղափառ գաղթականներին» [2, 240]: Սակայն ինչպես ցույց տվեց կյանքը, «պայծառափայլ» իշխանի երազանքները չիրականացան, իսկ հայ հեղափոխականները նրա հայատյացությանը պատասխանեցին մահափորձով:

Երկրամասի բռնի ռուսականացման կարգը փոխելով՝ նոր փոխարքան գոհունակությամբ նշում էր, որ Անդրկովկասում «առանձին ժողովուրդների սեպարատիզմ չկա և չկա համակովկասյան սեպարատիզմ.....չի կարելի մատնացույց անել ռուսաց լեզվի դասավանդմանն ընդդիմանալու դեպքերը:...Վառ օրինակ են հայկական եկեղեցիական դպրոցները, որտեղ ռուսերենի դասավանդումն ամենևին էլ պարտադիր չէ, բայց դասավանդվում է» [12, 6]: Այսպիսով՝ Կովկասի բնակչությունը նորից վերածվում էր կայսրության լոյալ հպատակների: Չնայած այն հանգամանքին, որ XIX դարի 60-ական թթ. սկսած Կովկասի ռուսական իշխանությունն իր ամբողջ ջանքերն ու ուշադրությունը կենտրոնացրել էր երկրամասում խաղաղություն և ներքին կարգուկանոն հաստատելու վրա՝ ձգտելով ստեղծել անձի և գույքի որոշ անվտանգություն, որպեսզի բարենպաստ հող նախապատրաստի նվաճված տեղաբնակների միջավայրում ռուսական քաղաքացիության և մշակույթի սկզբունքները տարածելու համար. այդուհանդերձ Անդրկովկասը ռուսների համար հանդիսացավ կոնֆլիկտածին տարածք:

Զուլման գործընթացներն այստեղ շատ դանդաղ էին առաջ ընթանում, իսկ տեղացիներին պատժելու և հալածելու համար բացարձակապես պատճառներ չկային: Տեղական բնակչությունը ենթադրում էր, որ անում է իրենից կախված ամեն ինչ, որպեսզի իշխանությունները գոհ մնան, և ռուսները գործին հանգիստ նայելու պարագայում հարկադրված էին լինում ընդունել, որ դա այդպես է: Ժամանակին ցարական իշխանությունները հրաժարվեցին երկրամասում պրոտեկտորական կառավարման կարգ ստեղծել, սակայն այն փաստացի հաստատվեց, բայց ռուսների համար ոչ հարմարավետ ձևով: Գործնականում ստացվեց պրոտեկտորատի մի ինչ-որ խեղաթյուրված ձև՝ անկայուն և անորոշ, ինչն էլ հանգեցրեց գոլիցինյան կառավարման և կովկասյան խառնակության տիպի բարդությունների. Վորոնցով-Դաշկովն իր զեկույցներից մեկում գրում է. «սկսած, մոտավորապես 80-ական թթ. (XIX դարի-Ս. Ա.)… Կովկասի վարչակազմը դադարեց անհրաժեշտ ուշադրություն դարձնել նվաճված ժողովուրդների հոգևոր կյանքին, քիչ էր հետաքրքրվում նրանց կենցաղով, քիչ էր խորանում տեղական բնակչու-

թյան իրական և անհետաձգելի կարիքների մեջ, երբեք չէր շտապում նրա աղքատ մասի նյութական դրությունը բարելավելու համար միջոցառումներ իրականացնել և, որքան էլ տարօրինակ է, գրեթե բոլորովին հոգ չէր տանում Կովկասում ռուսական իշխանությունն ու ազդեցությունն ամրապնդելու համար: Այս ամբողջ ժամանակահատվածում կովկասյան իշխանությանը մի շարք խիստ վարչական միջոցների շնորհիվ հաջողվել է Կովկասում ապահովել արտաքին հանգստություն՝ դրանով երկրամասում ներքին կարգուկանոնի և բարեկեցության պատրանք ստեղծելով» [4, 1-2]:

Երկրամասը նվաճված էր, բայց Ռուսաստան չէր դառնում. այն ամենն ինչը պետք է Ռուսաստանինը լիներ, Ռուսաստան չէր: Բայց դա թշնամի չէր, այն չէր տեղավորվում ռուսների թշնամիների կերպարի մեջ, որի դեմ կարելի էր ուժ գործադրել: Պատահական չէ, որ Գոլիցինի բռնությունները ռուսական հասարակության և կառավարության անդամների մեծ մասի մոտ բացասական վերաբերմունքի արժանացան:

ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. ԽՈՐԵՆ ավագ քահանա ԽԱՆԶԱԴՅԱՆ,«Հուշեր և տպավորություններ 1919թ.», http://operativ.am/?p=73966/
2. Հակոբ Սառիկյան, Հիշողություններ,1878-1924, Հայաստանի ազգային արխիվ, Ե. 2015, 420 էջ:
3. ՀԱԱ, Ֆ. 113, ց. 3, գ. 448, թ. 21- 23
4. ՀԱԱ, Ֆ. 113, ց. 3, գ. 83, թ. 1-2:
5. ՀԱԱ, Ֆ. 4047, ց. 2, գ. 11, թ. 105:
6. Витте С., Воспоминания. т. 2, «Издательство социально-экономической литературы», , М.1960, том 2, 725с.
7. Катков М., Идеология охранительства, Институт русской цивилизации, М., 2009, 800 с.
8. Кауфман А., Переселение и колонизация. СПБ, изд. «Общественная польза», 1905, 364 с.
9. Социально-политическое и экономическое положение Восточной Армении после присоединения к России (1830-1870), Изд. АН Армении, Е., 1993, 621 с.
10. Победоносцев К. П. и его корреспонденты. Письма и записки, Москва-Петроград, 1923, 1147 с.
11. ГАРФ., ф. 601, оп. 1, д. 12, л. 36.
12. ГАРФ., ф. 601, оп. 1, д. 1223, л.6.

ОТНОШЕНИЕ РУССКИХ КОНСЕРВАТИВНЫХ ДЕЯТЕЛЕЙ К АРМЯНСКОМУ «СЕПАРАТИЗМУ» (КОНЕЦ IX – НАЧАЛО XX ВЕКОВ)

Агаджанян Самвел
к. и. н, доцент, Ванадзорский государственный университет

РЕЗЮМЕ

Ключевые слова. *Закавказье, Восточная Армения, К. П. Победоносцев, князь Голицын, Воронцов-Дашков, М. Катков*

После присоединения Закавказья и Восточной Армении к Российской империи началась хозяйственная и политическая колонизация региона. Казалось, что задача единения России с Закавказьем решена и больше проблем не осталось. Новая промышленность, экономика, торговля, образование и пресса практически находились в руках местных жителей. В регионе для русских создавалась абсолютно неопределенная ситуация: сохранение политических принципов русской колонизации в противовес ожидаемому давало результат. Несмотря на доступность внешних признаков, однородность населения региона с метрополией, на самом деле стало ясно, что между ними территория вовсе не сохранилась. Такое состояние вещей в русских социальных кругах создавало беспокойство и с течением времени формировался дух Кавказского сепаратизма.

THE ATTITUDE OF OF RUSSIAN PUBLIC FIGURES TOWARDS THE ARMENIAN "SEPARATISM" (THE END OF THE XIX CENTURY – THE BEGINNING OF THE XX CENTURY)

Aghajanyan Samvel
Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,
Vanadzor State University

SUMMARY

Key words. *Transcaucasia, East Armenia , Prince Golitsin, K. P. Pobedonostsev, Vorontsov- Dashkov, M. Katkov*

After having united Transcaucasia and Eastern Armenia to the Russian Empire, the economic and political colonization of the region began. It seemed that the issue of unity of Transcaucasia with Russia was solved and there was no other problem left. But the whole industry, trade, education and press was handled by locals. In fact, there was quite an uncertain situation in the region. The retention of the general principles of Russian colonization had the opposite effect to what had been expected. Irrespective of the fact that region's population has external signs of being homogeneous with metropolitan country, it turned out that the distance between them had not changed at all. The situation disturbed the Russians and gradually the spirit of Caucasian separatism was formed.

ՓԻԼԻՍՈՓԱՅՈՒԹՅՈՒՆ

ФИЛОСОФИЯ

PHILOSOPHY

ԱՆՀԱՏԻ ԱՌԱՋՆԱՅՆՈՒԹՅԱՆ ԴԵՐԸ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ԱԶԱՏԱԿԱՆ ՍՈՑԻՈՄՇԱԿՈՒՅԹՈՒՄ

Գրիգորյան Աննա
փ. գ. թ., դոցենտ, Վանաձորի պետական համալսարան

Հանգուցային բառեր. *Անհատականություն, ազատական սոցիումշակույթ, մրցակցություն, ներքին փոխակերպում, սոցիալական վարք, ազատ համագործակցություն*

Ժամանակակից հասարակության միջուկն անհատականությունն է: Այն ձևավորվեց նորարարության, ապասրբազանեցման և ժողովրդավարացման գործընթացների խաչմերուկում: Այս ամենի հետևանքով ժամանակակից է դառնում ոչ միայն հասարակությունը, այլև մարդը: Փոխակերպվում է ոչ միայն հասարակությունը, այլև մարդը: Այդ իմաստով փոխակերպումները (մոդեռնիզացիան) կարելի է դիտարկել որպես սոցիալական նոր համակարգին համապատասխան մարդկանց նույնականության փոփոխությունն ապահովող ինստիտուտների, հարաբերությունների, նորմերի ու արժեքների ձևավորման գործընթաց: Ասածից հետևում է, որ համակարգային փոխակերպումները, որի հետևանքով հասարակությունը ենթարկվում է մոդեռնիզացիայի, ընդգրկում են կյանքի բոլոր ոլորտները: Սոցիալական ոլորտում ձևավորվում են նոր ինստիտուտներ, նորմեր ու սովորույթներ, քաղաքական ոլորտում ձևավորվում է իշխանության կազմակերպման նոր եղանակ, մշակութային ոլորտում՝ նոր-արժեքներ և կարծրատիպեր տնտեսական ոլորտում՝ նոր սկզբունքով գործառնող շուկա և այլն: Հարկ է նկատել, որ նշված ոլորտներից յուրաքանչյուրը փոխակերպումների ընթացքում տարաբնույթ դրսևորումներ կարող է ստանալ, ինչը նշանակում է, որ ավանդականից ժամանակակից հասարակության անցումը չունի նախապես կանխորոշված ելք: Սա իր հերթին նշանակում է, որ պատմության զարգացումը միագիծ չէ, թեև մոդեռնիզացիան ունի նաև տիպական գծեր ու օրինաչափություններ, որոնք ընդհանուր են արդի բոլոր հասարակությունների համար:

Լուսավորչության դարաշրջանից սկսած արդարության ու հավասարության գաղափարները դարձան նոր տիպի մշակույթի ձևավորման չափանիշներ: Բայց արդեն 19-րդ դարի կեսերից արդարության համար պայքարը ձևավորեց հասարակական կյանքը կազմակերպելու մի նոր հոգևոր ու քաղաքական նախագիծ, որով և սկսվեց մոդեռնի դարաշրջանը: Այդ դարաշրջանն ունի պատմական, սոցիալական ու մշակութային առանձնահատկություններ: Պայմանականորեն մոդեռնը նույնացվում է ինդուստրիալ հեղափոխության (շուկայական տնտեսության համակարգի ձևավորում), ժողովրդավարական կարգերի հաստատման (իրավական պետության համակարգի ձևավորում) և գիտա-կրթական նոր մշակույթի ձևավորման հետ:

Անհատը, շուկան և իրավական պետությունը հանդիսանում են ժամանակակից արևմտյան քաղաքակրթության շարժիչ ուժերի խորհրդանիշները: Իսկ այդ քաղաքակրթության շարժիչ ուժն արդյունաբերական ու գիտական հեղափոխու-

թյուններ են: Այդ իմաստով մասնագիտական գրականության մեջ մոդեռնը դիտարկվում է որպես նորարարության, առաջընթացի, հնից նորի անցման հոմանիշ [5, 41], որի ժամանակ մարդն ու հասարակությունը դառնում են տեխնիկայի զարգացումից կախված սուբյեկտներ: Արդի հասարակությունը դիտարկելով որպես ոչ միագիծ և նախասահմանված ընթացքով զարգացող հասարակություն, Ֆ. Հայեկը նկատում է, որ ազատական հասարակությունների բնորոշ գծերից մեկը մրցակցությունն է, ինչը փոխում ու հաճախ վերացնում է այն կարծրատիպերը, որոնք խանգարում են անորոշության պայմաններում գտնել ու գործադրել նոր մեխանիզմներ ու սկզբունքներ: Այդ իմաստով մրցակցությունը փոքրամասնության իրավացիության ապացուցման գործընթաց է [6, 48]:

Եվրոպական հասարակության արդիականացումը, արդեն 20-րդ դարում, էապես փոխեց հասարակական կյանքն ու մարդկային փոխհարաբերությունների բովանդակությունը: Այն, մասնավորապես, ստեղծեց «մասսայական հասարակություն», որը շուկա նետեց բազմաթիվ անդեմ անհատներ, որոնց միջև չկան նաև կայուն միջանձնային հարաբերություններ, արժեքային կողմնորոշիչներ: Դա, այսպես կոչված, «մասսայի մարդու» հասարակություն էր, որին բնորոշ էր կրոնական, քաղաքական ու սոցիալական երբեմնի կայուն համոզմունքների վերացումն ու գոյության բոլորովին նոր պայմանների և նոր արժեքային կողմնորոշիչների ստեղծումը [3, 82-83]: Եթե ազատական ու ժողովրդավարական մշակույթների ձևավորման ու տարածման սկզբնական շրջանում համընդհանուր իրավունքը և շուկայական հարաբերություններն ընկալվում էին որպես իդեալներ, որոնցից զանգվածներն առանձնապես չէին օգտվում, ապա XX-րդ դարից սկսած զանգվածները սկսեցին դրսևորել քաղաքական ակտիվություն: Հասարակության զանգվածացումը և զանգվածների քաղաքական ակտիվության բարձրացումը պայմանավորված էր այն հանգամանքով, որ. առաջին՝ նրանք աստիճանաբար հասան այնպիսի բարձր կենսամակարդակի, ինչպիսին մինչ այդ կարող էին ունենալ միայն հասարակության արտոնյալ խավերը, երկրորդ՝ զանգվածներն աստիճանաբար դուրս եկան հասարակության արտոնյալ փոքրամասնությանը ենթարկվելու կարգավիճակից և մտան ակտիվ քաղաքականության մեջ: Հարկ է նկատել, որ զանգվածային հասարակությունը կարող է դրսևորվել ինչպես ազատականության, այնպես էլ ամբողջատիրական ձևով: Ազատական և ամբողջատիրական մասսայական հասարակությունների միջև սկզբունքային տարբերությունը մարդկային գործնեության կազմակերպման բնույթի մեջ է: Առաջին դեպքում անհատներն ունեն սոցիալական գործունեության բնույթը որոշելու ընտրության հնարավորություն, իսկ երկրորդ դեպքում այն ածանցյալ է համակարգից:

Ժամանակակից զանգվածային հասարակության առանձնահատկություններից մեկը կառուցվածքային յուրահատկությունն է: Բնականոն գործառնող հասարակությունն ունի սոցիալական հարաբերությունների երեք հիմնական մակարդակ: Առաջին մակարդակում ընտանեկան ու անձնային փոխհարաբերություններն են, երկրորդ մակարդակում ընթանում են քաղաքացիների միջև փոխհարաբերությունները, իսկ երրորդ մակարդակում ընթանում են ընտանիքի և պետության միջև բոլոր կարգի կազմակերպված փոխհարաբերությունները՝ համայնքային, տեղական ինքնակառավարման, հասարակական կազմակերպությունների և

այլն: Այս տեսակետից զանգվածային հասարակության կառուցվածքային առանձնահատկությունն այն է, որ երրորդ մակարդակի փոխհարաբերություններն ունեն ապագործառնական բնույթ, որի պատճառով էլ անհատները մեծամասամբ կողմնորոշված են դեպի պետական հաստատությունները:

Ավանդականից ազատական-ժողովրդավարական սոցիոմշակութային համակարգին անցնելու և տնտեսական, քաղաքական ու մշակութային արմատական փոխակերպումների նախադրյալներ են հանդիսանում ժողովրդավարական ինստիտուտների ձևավորումը, շուկայական տնտեսությունը և դրանց հիման վրա համընդհանուր բարեկեցության հասարակության ձևավորումը: Անհատական մակարդակում ազատական-ժողովրդավարական նախագիծը ենթադրում էր նոր հնարավորությունների, նոր կապերի ու սոցիալական նոր տիպի խառնվածքի ձևավորում: Բայց այս ամենը կարելի է անվանել մոդեռնիզմի իդեալական նախագիծ, որը, իրականում, բոլորովին այլ դրսևորումներ ունի (գործազրկություն, միաչափություն, օգտապաշտություն, հանցագործությունների աճ և այլն): Հաշվի առնելով այս երևույթները, ազատական-ժողովրդավարական հասարակարգի մի շարք տեսաբաններ առաջ քաշեցին սոցիալական պետության գաղափարը:

Եվ այնուամենայնիվ, շնորհիվ ազատական-ժողովրդավարական հասարակության ներքին փոխակերպումների, ինդուստրիալ հասարակությունը հասավ մարդկանց կենսամակարդակի անհերքելի աճի, համընդհանուր կրթական նվաճումների և համահասարակական բարեկեցության: Հենց այդ նվաճումների շնորհիվ որակական-փոփոխության ենթարկվեց հասարակության սոցիալական կառուցվածքը և վերաիմաստավորվեցին սոցիալական անհավասարության մասին երբեմնի պատկերացումները:

Մասնավորապես, նյութական պայմանների կտրուկ բարելավման հետևանքով ապաավանդականացվում են դասակարգային պատկանելիության և համապատասխան ապրելակերպի մասին պատկերացումները, մարդիկ նյութական բարեկեցությունը սկսում են գիտակցել որպես անձնական նվաճում, դասակարգային նույնականացման փոխարեն առաջին պլան են մղվում անհատական ինքնադրսևորման որակները և այլն: Այս ամենի հետևանքով մարդիկ աստիճանաբար ազատվում են ինդուստրիալ հասարակության սոցիալական ձևերի ավանդական կապերից: Եվ ամենակարևորը: Սոցիալական հարաբերությունների ողջ կառուցվածքում տեղի ունեցող արմատական փոխակերպումների արդյունքում սոցիալական անհավասարությունն այլևս չի ընկալվում որպես մեկընդմիշտ տրված կարգավիճակ ու ապրելակերպ: Շուկայական դինամիկ հարաբերությունների ներգործության տակ անհատներն հակված են գործել ավելի ակտիվ և տնօրինել իրենց ճակատագիրը: Քաղաքականությունը և քաղաքական կյանքը ձեռք են բերում շուկայական օրինաչափություններով ղեկավարվող համակարգ՝ ենթարկվելով ընտրողի կամքին:

Այդ գործընթացների բնորոշ գծերից մեկն էլ, սակայն, այն է, որ մրցակցային նոր պայմաններում մարդիկ կորցնում են պաշտպանվածության ու ապահովվածության զգացողությունը: Այս նոր պայմաններում նրանք դառնում են միայնակ և նրա կյանքի ապահովությունը և հուսալիությունը պայմանավորված է ոչ թե սոցիալական կարգավիճակից, այլ թափած ջանքից ու ակտիվության աստիճանից:

Ահա թե ինչու ավանդականից ժամանակակից հասարակության անցման բնորոշ գծերից մեկը դարձավ «փախուստ ազատությունից» ախտանիշը [2, 125-126]: Դասական ազատականությունը նախապես պայքարում էր մարդու ազատությունների համար, այն դիտարկելով որպես ազատ ստեղծագործության նախապայման: Բայց, ինչպես ցույց տվեց ազատական հասարակությունների զարգացման հետագա ընթացքը, տեխնիկայի ու տեխնոլոգիայի կցորդ դառնալու ռեալ իրողությունը մարդուն աստիճանաբար զրկեց ստեղծագործելու և այդ ամենի համար տքնաջան աշխատելու ցանկությունից՝ այն փոխարինելով անհատական հաճույքներով: Ըստ էության այս երևույթը դառնում է ժամանակակից բաց հասարակությունների գործառնության «արժեքային կենտրոններից» մեկը: Բանն այն է, որ ամեն մի դարաշրջան ունի մի յուրահատուկ արժեքային կենտրոն, որը կանխորոշում է տվյալ ժամանակաշրջանի հոգևոր իրավիճակը:

Արժեքային նման կենտրոններից մեկն էլ մարդկանց սոցիալական վարքը կարգավորող «ազատ մրցակցության» սկզբունքն է: Կասկածից վեր է, որ տնտեսական կյանքում ազատ մրցակցության սկզբունքը նպաստում է ընդհանուր տնտեսական հավասարակշռության հաստատմանը և հասարակության օպտիմալացմանը: Այդ իմաստով ռացիոնալ և տնտեսական գործունեությունների ոլորտները համընկնում են և ամեն մի բանական գործողություն միաժամանակ տնտեսական գործողություն է: Եվ որովհետև ամեն մի ռացիոնալ գործողություն առաջին հերթին անհատական գործողություն է, նշանակում է մտածում են միայն առանձին անհատները: Բայց մարդկանց տնտեսական ազատությունները ենթադրում են համապատասխան հասարակական կազմակերպվածություն: Այն պարզ պատճառով, որ հնարավոր չէ ստեղծել բացարձակ իդեալական հասարակական կազմակերպություն, այդ պատճառով միշտ էլ մնում են ազատությունների սահմանափակման ու ազատություններից փախչելու նախադրյալներ ու պատճառներ: Այլ կերպ ասած՝ ինչպես սոցիալական, այնպես էլ տնտեսական կարգավորիչ մեխանիզմները ժամանակակից ազատական հասարակություններում մշտապես սահմանափակում են վարքի կարգավորման ռացիոնալ մեխանիզմների դրսևորման հնարավորությունները: Ազատական մշակույթի ներքին հակասականությունը նրանում է, որ մի կողմից ասպարեզ է բացում ազատ անհատականությունների ինքնաիրացման և նորարարական հակումների դրսևորման համար, մյուս կողմից՝ նրա գործառնության արդյունավետությունն անհնար է առանց պետական, քաղաքացիական ու վարչարարական կարգի ու կարգավորվածության: Այդ իմաստով կարելի է ասել, որ արևմտյան մշակույթի ողջ էներգիան ուղղված է արտաքին աշխարհի, այդ թվում նաև մարդկանց ճանաչողությանը: Այսինքն՝ այդ ճանաչողության նպատակն ուրիշների «շահագործումն է»՝ սկզբում տեսականորեն, իսկ ապա նաև գործնականում: Պատահական չէ, որ Ֆ. Բեկոնը առաջ քաշեց «գիտելիքը իշխանություն է» հայտնի կարգախոսը: Այդ իմաստով արևմտյան ողջ գիտությունը կարելի է բնութագրել որպես կառավարման գիտություն: Փաստորեն հասարակական կյանքի ազատականացումը, ի վերջո, պետք է ավարտվեր համընդհանուր կարգավորվածությամբ, ինչը նշանակում էր, որ հասարակական կյանքում ամեն ինչ պետք է դառնար կառավարելի ու կարգավորելի: Արևմտյան այս մտածելակերպն իր մեջ պարունակում է որոշակի պարադոքս,

քանի որ ամբողջատիրական կարգավորումը, ի վերջո, վերաճում է մեծ անկարգության ու ճգնաժամերի: Պատահական չէ, որ Է.Գիդդենսը վերլուծելով այս պրոբլեմը, գրում էր, որ մոդեռնի հակառակ կողմում կարող է հայտնվել վթարված ու վնասված մարդկային հասարակությունը [4, 56]:

Արդի հասարակություններում ազատական-շուկայական մշակույթի ազդեցության տակ տեղի ունեցող կյանքի անհատականացումը բերել է նրան, որ հասարակության և անհատի միջև գործառնական կապերն ու հարաբերությունները ենթարկվել են արժեքային դեֆորմացիայի: Ստեղծվել է այնպիսի իրավիճակ, ասես հասարակական կյանքն անհատական կեցությունների մեխանիկական գումար լինի: Առաջին պլան են մղվել անձնական հաջողության, բիզնեսի, համակրանքի ու հակակրանքի, ձեռներեցության և նմանատիպ այլ արժեքներ, ինչի հետևանքով սոցիալական ինստիտուտներն աստիճանաբար կորցնում են վերահսկման ու կարգավորման իրենց գործառույթները:

Հասարակության ազատականության տիպական հատկանիշներից մեկը փոխակերպվելու, արտաքին ու ներքին փոփոխություններին արագ արձագանքելու, մշտապես շարժուն լինելու կարողությունն է: Քաղաքական ու գաղափարական իմաստով բաց հասարակության հիմունքները համընկնում են ազատականության այնպիսի սկզբունքների հետ, ինչպիսիք են ազատությունը, հանդուրժողականությունը, հավասարությունը, մասնավոր սեփականությունը, մրցակցությունը, արդարությունը և այլն: Այս սկզբունքները «բնական ազատությունների» այն ամբողջական համակարգն է, որը ազատականության դասականները համարում էին մասնավոր նախաձեռնության, տնտեսական գործունեությունը պետական հովանավորչությունից ազատելու և ազատ ձեռներեցություն ծավալելու նախապայմանը: Ազատականության այս սկզբունքներն էապես փոխեցին նաև հասարակական հարաբերությունների բարոյական հիմունքները, քանի որ բաց և սոցիալական տեղաշարժերին արագ արձագանքող հասարակությունն այլևս չէր կարող կյանքը կանոնակարգել բնույթով պահպանողական ավանդույթներով և սովորույթներով: Ազատական մշակույթը կարող էր արդյունավետ գործառնել միայն այն դեպքում, եթե մարդիկ ամենօրյա կյանքում ղեկավարվեցին արագացող սոցիալական ռիթմին համապատասխան սկզբունքներով (նախաձեռնություն, անհատապաշտություն, ինքնահաստատման ձգտում, կուռքապաշտության մերժում և այլն):

Եթե տնտեսական ոլորտում ազատականությունը դրսևորվում է շուկայական հարաբերությունների ձևով, ապա պետականության ու քաղաքականության մեջ այն դրսևորվում է ժողովրդավարական գործընթացների ձևով: Այս իմաստով բաց հասարակությանը բնորոշ կյանքի կազմակերպման մշակույթի մեջ առանձնահատուկ տեղ ունի քաղաքացիական հասարակության ինստիտուտային համակարգը: Ազատականության ինքնակազմակերպման ու վերարտադրության տեսակետից քաղաքացիական հասարակության նորմատիվ համակարգը շուկայական հարաբերությունների կարգավորման, տնտեսական ու քաղաքական իշխանությունների տարանջատման սկզբունքի պահպանման, հասարակության և պետության միջև գործընկերային հարաբերությունների հաստատման ու պահպանման կարևոր գրավականն է: Պատահական չէ, որ Մ. Վեբերը հանգամանորեն քննարկելով «կապիտալիստական մշակույթի» ու «կապիտալիզմի ոգու» հիմ-

նախնդիրը, գտնում էր, որ դրա հիմքում ընկած է տնտեսական վարքի նորմատիվ համակարգը, ինչը պարտադիր պետք է լինի բոլոր տնտեսավարող սուբյեկտների համար: Այդ իմաստով ազատական մշակույթը ոչ միայն սոցիալական ողջ համակարգի, այլև ներհամակարգային հարաբերություններ կարգի ու կարգավորվածության, սոցիալական կառույց ձևավորելու մշակույթ է:

Մասնագիտական գրականության մեջ ազատական մշակույթի ձևավորման հարցը, որպես կանոն, քննարկվում է «շուկայական հարաբերությունների» համատեքստում: Պետք է նկատել, սակայն, որ արևմտյան տնտեսագետների մոտ շուկան հաճախ նույնացվում է ազատ ձեռնարկչատիրական տնտեսությանը և քննարկվում որպես զուտ կապիտալիստական ֆենոմեն: Մինչդեռ, ինչպես իրավացիորեն նկատում է Թոֆֆլերը, շուկան ընդամենը փոխանակման համակարգ է և ծագել է շատ ավելի վաղ, քան կապիտալիզմը: Շուկան գործել է այն պահից ի վեր, ինչ արտադրողն ու սպառողն իրարից հեռացան ու տարանջատվեցին [1, 347]: Այդ «տարանջատման» հետևանքով ներհամակարգային որոշակի կապերը դարձան պրոբլեմային, ինչը կարող էր լուծել շուկան և համապատասխան քաղաքականությունը:

Մ. Վեբերի ձևակերպած «կապիտալիստական մշակույթը» վերաճում է ժողովրդավարական բարոյականության շնորհիվ այն բանի, որ դուրս է գալիս գործընկերների միջև նորմատիվ պայմանականությունների շրջանակից և տարածվում հասարակության ինստիտուտային կառույցների փոխհարաբերության վրա: Այդքանով էլ այն դառնում է հասարակական հարաբերությունների կարգավորման քաղաքական բարոյականություն: Այս իմաստով կյանքի ազատական մշակույթը նորովի է մեկնաբանում իշխանության օրինականության հարցը, քանի որ դնում է սոցիալական և քաղաքական կարգերի արդարության հարցը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Гидденс Э., Постмодерн. В кн.: философия истории, Анталогия.
2. Ле Бон Г., Психология масс. М., 1998.
3. Тоффлер Э., Третья волна, М.: ООО “Фирма“, “Издательство АСТ”, 1999.
4. Фромм Э., Бегство от свободы, Минск, 1998.
5. Хабермас Ю., Модерн – незавершенный проект. – Вопросы философии, 1999, N4.
6. Хайек Ф., Познание, конкуренция и свобода, СПБ, 1999.

РОЛЬ ПРИОРИТЕТА ИНДИВИДА В СОВРЕМЕННОЙ ЛИБЕРАЛЬНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРЕ

Григорян Анна
к. филос. н., доцент,
Ванадзорский государственный университет

РЕЗЮМЕ

Ключевые слова: *индивидуальность, либеральная социокультура, конкуренция, внутренняя трансформация, социальное поведение, свободное сотрудничество.*

Ядро современного общества - индивидуальность. Она формировалась на перекрестке инновационных и демократизационных процессов. В их результате трансформируется не только общество, но и личность.

В этом отношении трансформация может быть рассмотрена как процесс формирования институтов, отношений, норм и ценностей, соответствующих новой социальной системе и обеспечивающих изменение идентичности людей.

Одно из типичных свойств либеральности общества – его способность трансформироваться, его умение быстро реагировать внешним и внутренним переменам и находиться в состоянии перманентной динамичности.

ROLE OF INDIVIDUALITY'S PRIORITY IN CONTEMPORARY SOCIO-CULTURE SYSTEM

Grigoryan Anna
Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor,
Vanadzor State University

SUMMARY

Key words: *individuality's priority, liberal social-culture, competition, internal transformation, social behavior, free employment*

The Kernel of the society is individuality. It was formed on the crossroad of innovative and democratization processes. As a result of those not only the society but also the personality was transformed.

This aspect transformations can be considered as a forming process of institutions, relations, norms and values according to the new social system and ensuring the change of human identities.

One of the typical peculiarities of liberal society is its ability to be transformed, to react to external and internal changes and to be in the processes of permanent dynamism.

ՄՇԱԿՈՒԹԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

CULTURE

ԳԼՈԲԱԼԻԶԱՑԻԱ ԵՎ ՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ԵՐԿԽՈՍՈՒԹՅՈՒՆ

Ստեփանյան Նարինե
Վանաձորի պետական համալսարան

Հանգուցային բառեր. *գլոբալիզացիա, մշակութային երկխոսություն, մոդեռնիզացիա, արժեք, ավանդույթ, տեխնոլոգիա։*

Արդի ժամանակաշրջանում մարդկության զարգացման հիմնական առանձնահատկությունը գլոբալիզացիայի որդեգրումն է։ Գլոբալիզացիան գործընթաց է, որի ընթացքում աշխարհը ձևավորվում է որպես մեկ միասնական համակարգ։ Այն ենթադրում է տնտեսական, քաղաքական, կրոնական և մշակութային արժեքների ինտեգրում, միասնականացում։

Առավել մեծ ուշադրության է արժանի գլոբալացման ազդեցությունը մշակույթի համակարգում, որտեղ տեղի ունեցող երևույթները հասարակական կյանքի վրա իրենց ազդեցությամբ ավելի խորքային փոխակերպումներ են ենթադրում։

Գլոբալիզացիայի գործընթացը մեկ ընդհանուր քաղաքակրթության ներսում չի տարանջատում էթնիկ, լեզվական, մշակութային և այլ առանձնահատկություններ, չի ընդունում զարգացման անհամաչափ ընթացք և տարբեր եղանակներ, հետաքրքրությունների առանձին շրջանակներ։ Գլոբալիզացիայի գործընթացը համաշխարհային հարաբերությունների մեջ է ներքաշում լոկալ մշակույթներ, նպաստում է քաղաքական, սոցիալ-տնտեսական և մշակութային մոդելների փոխպատվաստմանը, ամրապնդում է միգրացիոն գործընթացները։ Այն հանդես է գալիս որպես գործընթաց, որն իր մեջ պարունակում է ազգային, մշակութային բազմազանությունը հարթեցնող և ամբողջ աշխարհին մշակութային մեկ մոդել, աշխարհայացքային մեկ համակարգ պարտադրող երևույթ։

Ուստի կարող ենք փաստել, որ մշակութային գլոբալիզացիան այսօր հասարակության զարգացման գործընթացը բնորոշող երևույթ է, որն ուղղակի ազդեցություն ունի ինչպես ազգային, այնպես էլ համաշխարհային մշակույթի զարգացման վրա։

Եթե քաղաքական տնտեսական գլոբալիզացիան ընթանում է համեմատաբար հարթ, ապա մշակութային մոդելների տարածումը հանդիպում է որոշ խոչընդոտների։ Դա ավելի սուր է արտահայտվում ավանդական հասարակություններում, քանի որ գլոբալիզացիան ենթադրում է նրանցում կենսական նշանակություն ունեցող բարոյական պատկերացումների և վարքագծի փոփոխություն, ինչը ավանդական գիտակցության համար հավասարազոր է հեղափոխության։ Մշակութային գլոբալացման հետևանքով ձևավորվում են սոցիոմշակութային որոշակի մոդելներ, որոնք հավակնում են փոխել հասարակության ողջ համակարգը, այդ թվում նաև ընդունված արժեքները, ազատության, բարոյականության, իրավունքի մասին պատկերացումները։ Առավել ցավոտ են ընկալում հատկապես ար-

ժեհամակարգերի և բարոյականության ոլորտներում անխուսափելիորեն տեղի ունեցող փոփոխությունները, որոնք ենթադրում են նաև համապատասխան փոփոխություն մարդու աշխարհայացքում:

Գլոբալիզացիայի պայմաններում՝ քաղաքական, տնտեսական, մշակութային բաց տարածության մեջ հաջող փոխհարաբերություններ զարգացնելու համար անհրաժեշտ են այնպիսի չափորոշիչներ, ինչպիսիք են լեզվի իմացություն, առանձին ժողովուրդների կամ երկրների մշակութային առանձնահատկությունների իմացություն, տեղեկատվական տեխնոլոգիաների տիրապետում: Սակայն գլոբալիզացիայի դարաշրջանում, երբ հասարակությունը գտնվում է այսպես կոչված «բաց հասարակության» ձևավորման ճանապարհին, կարևոր նշանակություն են ստանում ոչ միայն նշված գործոնները, այլև այնպիսի հմտությունների ձեռք բերումը, որոնք կնպաստեն ձևավորված արժեքների պահպանմանը, փոխանցմանը և երկու լեզվական համակարգերում՝ տարբեր գիտելիքների, մշակույթների և ազգային ավանդույթների միջև կայուն կապի հաստատմանը: Ուստի գլոբալիզացիայի պայմաններում կարևոր նշանակություն է ձեռք բերում «մշակութային երկխոսությունը»:

Ժամանակակից իրականության մեջ «մշակութային երկխոսություն» հասկացությունը դարձել է տարբեր գիտությունների՝ փիլիսոփայության, մշակութաբանության, սոցիոլոգիայի ուսումնասիրության առարկա:

Նշանավոր փիլիսոփա Մ. Մ. Բախտինը մշակույթի գործընթացում «Երկխոսություն»-ը բնորոշում է որպես մասնակիցների փոխհամաձայնություն, միևնույն ժամանակ սեփական կարծիքի պահպանում, արժեքների միաձուլում և միևնույն ժամանակ դիստանցիայի պահպանում [8, 430]:

Իսկ մշակույթը և նրա դերը մարդու կյանքում Բախտինը իմաստավորում է հենվելով «մշակութային երկխոսության» վրա:

Բախտինը մշակույթը բնորոշում է որպես

1. տարբեր մշակույթներում շփվելու ձև, որպես երկխոսություն,
2. մշակույթն առկա է այնտեղ, որտեղ կա առնվազն 2 մշակույթների փոխշփում,
3. մշակույթի ինքնագիտակցությունը, դա նրա կեցության ձևն է՝ այլ մշակույթների հետ փոխշփման սահմանին [4, 85]:

Բախտինի բնորոշումից կարելի է եզրահանգել, որ առանց «մշակութային երկխոսության» մշակույթի զարգացումը, հատկապես գլոբալիզացիայի պայմաններում, հնարավոր չէ ապահովել: Պատմության զարգացման ընթացքը ցույց է տալիս, որ քաղաքակրթության մեծագույն նվաճումները շատ հաճախ ծագում էին տարբեր մշակույթների փոխշփումներից: «Հելլենիզմը» որպես մշակութային երևույթ ձևավորվել է Արևելքի հարուստ մշակութային արժեքների և հունական մշակույթի նվաճումների միաձուլումից: Վերածնունդը, նրան հաջորդող Ռեֆորմացիայի և Լուսավորության դարաշրջանի մշակույթները ձևավորվել են անտիկ ժամանակաշրջանի մշակութային արժեքների և քրիստոնեական մշակույթի նվա-

ճումների միաձուլման արդյունքում:

Մեր օրերում, գլոբալիզացիայի պայմաններում ձևավորվում են մշակութային փոխշփումների նոր մոտեցումներ: Եվ քաղաքակրթության ճակատագիրը կախված է այն հանգամանքից, թե ինչ ընթացք կստանան այդ փոխշփումները:

Ժամանակակից գլոբալիզացիան արդիականացման գործընթացի արդյունք է: Այն ավելի շատ կախված է արևմտյան՝ տեխնոգեն և արևելյան՝ ավանդական հասարակությունների փոխշփման հետ, որոնք միմյանցից տարբերվում են ոչ միայն աշխարհագրական դիրքով, այլև ունեցած արժեհամակարգերով, ավանդույթներով, բնության, բարոյականության նկատմամբ վերաբերմունքով: Գլոբալիզացիան տարբեր կերպ է ընթանում արևմտյան և արևելյան, ավանդական ու քաղաքակիրթ հասարակություններում և տարբեր կերպ է ազդում նրանց վրա: Պատճառը գլոբալիզացիայի հակասական բնույթն է, որը դրսևորվում է համաշխարհայնացման հոսանքներով տարածվող արժեքների և տեղային նշանակություն ունեցող արժեքների անհամապատասխանության մեջ: Վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ ավանդական հասարակություններում գերակշռող է ավանդական մշակույթը, որն առավելապես արտահայտվում է վարքի նորմերի և այդ նորմերը սերնդեսերունդ փոխանցելու մեջ: Ավանդական մշակույթը կյանքի կազմակերպման սաստիկ մոդել է, որում նախասահմանված են իրադարձություններն ու վարքի նորմերը: Տեխնոգեն աշխարհայացքում և արժեքների համակարգում մարդու ակտիվության գործոնը ուղղված է աշխարհի վերափոխմանը: Նրան հատուկ է մարդու, նրա հոգու և գործունեության առաջնությունը:

Ավանդական հասարակությունում խորը արմատավորված է այսպես կոչված ավանդական բարոյականությունը, որն ամբողջական տեսք է ստանում սոցիոմշակութային համակարգում և դառնում վարքի նորմ [2, 217]: Իսկ քաղաքակիրթ հասարակություններում քաղաքացիական ազատական բարոյականությունը առավել ճկուն է և դրանով իսկ նպաստում է անհատի ինքնահիրացմանն ու ինքնուրույն դրսևորմանը: Ավանդական ազգից քաղաքական ազգի վերափոխման գործընթացը ենթադրում է բարոյականության հումանիզացում [6, 410-411]՝ այն է «բարոյականությունն է մարդու համար, ոչ թե մարդը՝ բարոյականության», «բացարձակ արժեք է մարդը, ոչ թե բարոյական զաղափարը»:

Արդիականացումը ավանդական հասարակությունը տանում է դեպի տեխնոգեն հասարակարգ: Գլոբալիզացիայի գործընթացի մեջ ներքաշված ազգային մշակութային մոդելները այլևս դատապարտված են կյանքի սաստիկ մոդելից փոխակերպվեն դինամիկ մոդելի, որպեսզի ապահովեն իրենց կենսականությունը: «Այն պարզ պատճառով, որ ապագայի մարտահրավերներից այլևս որևէ ազգ պատսպարվելու տեղ չունի, նշանակում է բոլոր ազգերն էլ բառացիորեն դատապարտված են լինելու ժամանակակից: Հետևաբար, կյանքի կազմակերպման ու կանոնակարգման ոլորտում ազգային մշակույթները ևս պետք է արդիականացվեն» [1, 3]:

Մոդեռնիզացիայի գործընթացում, որն իրականացվում է արդյունաբերու-

թյան դարաշրջանում, տեխնոգեն հասարակության մշակույթը իրեն համարում է ավելի զարգացած (դա կապվում է ԱՄՆ-ի գերիշխող դիրքի հետ և պայմանավորված է ռազմական, տնտեսական և քաղաքական գործոններով)՝ համեմատած ավանդական մշակույթների: Եվ նրանք առաջ են շարժվում՝ առաջնորդվելով հետևյալ կարգախոսով՝ «Վարվեք այնպես, ինչպես մենք և դուք կապրեք այնպես, ինչպես մենք» [7, 9]:

Սակայն այս հանգամանքը սուր և ցավոտ է արձագանք գտնում հատկապես ավանդական գիտակցության մեջ, որը «սովոր է» ավանդական կյանքին և պատրաստ չէ դեմ առ դեմ առերեսվել աչքի առաջ գոյացող, բայց անծանոթ իրականությանը:

Այս խնդրի լուծումը հնարավոր է թվում մշակույթների երկխոսությունը ռացիոնալի շրջանակներում իրականացնելու կամ դրա համար ռացիոնալ դաշտ ապահովելու դեպքում:

Հակառակ պարագայում անխուսափելի է երկխոսության փոխարեն մշակութային և քաղաքակրթական բախումների աճը, որոնք պայքար են ոչ թե նյութական ռեսուրսների, այլ մարդու հոգևոր աշխարհի առանցքը կազմող աշխարհայացքի համար:

Այս պարագայում գլոբալիզացիան առաջ է քաշում նոր գործելաոճ, նոր ռազմավարություն, որը պետք է կապված լինի նոր արժեքների յուրացման հետ և համապատասխանի քաղաքակրթության զարգացման նոր ուղիներին: Քննարկվում են մի քանի մոտեցումներ: Մի դեպքում մշակութային փոխազդեցությունը յուրացնում է մոդեռնիզացիայի այն տիպը, որում տեխնիկայի զարգացմամբ մեծ հաջողությունների հասած երկրները առաջարկում են իրենց տեխնոգեն արժեքները և իրենց կենսակերպը՝ որպես օրինակ: Մյուս դեպքում միակողմանի արժեքների փոխպատվաստման փոխարեն առաջ է գալիս «մշակութային երկխոսություն»-ը, որն առաջարկում է հավասարազոր համագործակցություն և մշակութային ավանդույթների նկատմամբ հարգանք: Մշակութային երկխոսությունը այս դեպքում ձեռք է բերում գերխնդիր, գտնել արժեքներ, որոնք կօգնեն դուրս գալ ճգնաժամից: Դրան հասնելու համար հարկավոր է սահմանել այն ընդհանուրը, որը կարող է հիմք հանդիսանալ մշակույթների փոխհամաձայնության համար: Դրա համար նախ տարբեր մշակույթների ավանդույթների մեջ պետք է գտնել համամարդկային նշանակություն ունեցող արժեքներ, որոնք կապահովեն մշակույթների երկխոսությունը: Մշակութային երկխոսության այս մոտեցման դեպքում ենթադրվում են փոխազդեցության սահմաններ, որտեղ պետք է ճանաչվեն յուրաքանչյուր մշակույթի առանձնահատկությունները և նրանց հանդեպ դրսևորվի հարգանք: Մյուս դեպքում մշակույթների ինքնությունը դրսևորող ավանդույթները դադարում են գոյություն ունենալ որպես պատմական հաստատուններ, այլ ենթադրվում են նրանց վերաիմաստավորումը: Այս պարագայում խնդիր է դրվում գլոբալ ճգնաժամը հաղթահարել նոր ձևավորված արժեքների միջոցով, որոնք առաջ են բերում նոր աշխարհայացքի ձևավորում, կընդունվեն տարբեր մշա-

կույթների կողմից՝ պահպանելով հոգեկերտվածքի ավանդույթային ստերեոտիպերը։

Շատ կարևոր է այդ արժեքները գտնել տեխնոգեն մշակույթի տարբեր մասերում, քաղաքական և իրավական մտածողության մեջ, արվեստում, կրոնում, սովորույթներում և ամենակարևորը գիտատեխնիկական ռացիոնալության մեջ, քանի որ գիտատեխնիկական զարգացումը հանդես է գալիս տեխնոգեն հասարակության զարգացման կենտրոնը, սոցիալական կյանքի նոր կարգավիճակի փոփոխությունների հիմքը։ Այսինքն՝ կձևավորվի նոր արժեհամակարգ, որը կհասնի ժամանակակից և ավանդական մշակույթների որոշ գաղափարների սինթեզին և այսօր կստանա նոր հնչեղություն։

Այս գործընթացում, այն է՝ միասնական սոցիոմշակութային գիտակցությամբ սոցիալ-քաղաքական միավորի վերափոխման գործընթացում կարևոր դեր է խաղում հասարակության ինտելեկտուալացումը. գիտության՝ որպես հասարակական կյանքը քննության առնող գիտելիքների համակարգի և կրթության՝ որպես այդ փորձը փոխանցող միջոցի կայացումը։ Հասարակության ինտելեկտուալացումը նշանակում է նաև հասարակական հարաբերությունների հումանիզացում և բարոյական արգելքների մեղմում։

Հասարակության ինտելեկտուալացման հեռանկարում հասարակության հավաքական ինտելեկտուալ կարողությունը գերազանցում է իշխանության հավաքական ինտելեկտուալ անկարողությանը։ Այդ իրավիճակը անվանվում է «անվերադարձի կետ» [6, 48]։ Այն է՝ մարդիկ փոխվում են, և այլևս անհնար է նրանց կառավարել հին, ավանդական մեթոդներով, պարուրել կրոնական կամ կեղծ հայրենասիրական գաղափարներով։

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Շաքարյան Հր., Աշխարհայացքայինը Հայաստանում աշխարհայացքային պատերազմների դարաշրջանում. // Հայագիտության արդի վիճակը և նրա զարգացման հեռանկարները։ Զեկուցումների դրույթներ, Եր., Համ. Հր. 2003թ.
2. Арутюнян Ю. В., Дворожева Л. Н, Сускова А. А., «Этносоциология», М. 1998г.
3. Библер В. С. Философия в культуре XX века.
4. Библер В. С. Диалог Сознание. Культура (Идея культуры в работах М. М. Бахтина // Одиссей. Человек в истории. М. Наука, 1989г.
5. Иноземцев В. Л., Кузнецова Е. С., Глобальный конфликт XXI века. Размышление об истоках и перспективах межцивилизационных противоречии //Полис, 2001г., N 6.
6. Никонов А. Свобода от равенства и братства. Социологические очерки, М. 2000г.
7. Степин В. Б. «Глобализация и диалог культур», Век глобализации, 2/2011г.
8. Эстетика словесного творчества, М., 1986г.

ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И КУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ

Степанян Нарине
Ванадзорский государственный университет

РЕЗЮМЕ

Ключевые слова: *культурный диалог, глобализация, модернизация, традиция, технология.*

В статье анализируются вопросы, касающиеся глобализации и культурного диалога. Обсуждается взаимодействие восточной и западной культур, традиционных и цивилизованных культурных отношений, подчеркиваются противоречия, которые возникли между ними. Решение вопроса связано с новыми эталонными значениями, поиском новых путей развития цивилизации, которое возможно только в рамках культурного диалога. В противном случае неизбежен рост культурных и цивилизационных столкновений.

GLOBALIZATION AND CULTURAL DIALOGUE

Stepanyan Narine
Vanadzor State University

SUMMARY

Key words: *culture, dialogue, globalization, modernization, tradition, technology*

Issues concerning the globalization and cultural dialogue are analyzed in the article. Interaction of Eastern and Western cultures, traditional and civilized cultural relations discussed here, the contradictions, that arose between them, emphasizes. Solution of this problem is associated with the new reference values, the search for new ways of development of civilization, which is possible only within the cultural dialogue of reason.

ԻՐԱՎԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

JURISPRUDENCE

ՄԱՐԴՈՒ ԻՐԱՎՈՒՆՔՆԵՐԻ ՀԱՅԵՑԱԿԱՐԳԵՐԸ ՆՈՐԱԳՈՒՅՆ ԺԱՄԱՆԱԿԱՇՐՋԱՆՈՒՄ

Հովհաննիսյան Արևհատ
իր. գ. թ., դոցենտ, Վանաձորի պետական համալսարան

Հանգուցային բառեր. մարդու իրավունքներ, մարդու իրավունքների հայեցակարգեր, դասական, ոչ դասական և նոր (հետ) ոչ դասական տեսություններ, սոցիալ-տնտեսական իրավունքներ, քաղաքացիական և քաղաքական իրավունքներ:

Իրավունքի հիմնախնդիրները հնագույն ժամանակներից հուզել են մարդկությանը: Դարերի ընթացքում թե՛ Արևմուտքում և թե՛ Արևելքում ստեղծվել են իրավունքի բազմաթիվ և բազմազան տեսություններ: Այդ տեսությունները պայմանականորեն կարելի է ստորաբաժանել հիմնականում երեք խմբի՝ բնական իրավունքի տեսություններ, նորմատիվիստական-էտատիստական տեսություններ և իրավունքի սոցիոլոգիական տեսություններ:

Իրավական միտքը առավել մեծ զարգացում է ստացել հատկապես Արևմուտքում, սկսած հին հույներից, մինչև մեր օրերը, սակայն իրավունքի հիմնախնդիրները մինչև օրս իրենց լիարժեք լուծումը չեն ստացել:

Ժամանակին Ի. Կանտն (1724-1804) ուշադրություն է դարձրել այն բանին, որ իրավագետները չեն կարողանում բացահայտել ուսումնասիրության սեփական առարկայի բնույթն ու առանձնահատկությունները, և հեգնել է, թե իրավաբանները դեռ փնտրում են իրավունքի իրենց բնորոշումը: Ակնհայտ է, որ իրավունքի տեսության հիմնախնդիրների լուծման բարդությունը պայմանավորված է ոչ այնքան իրավունքի միասնական բնորոշման բացակայությամբ, թեպետ նման բնորոշումն էլ խիստ կարևոր է, այլ սոցիալական կյանքի և այդ կյանքի վերաբերյալ պատկերացումների փոփոխականությամբ:

Ներկայումս մարդկությունը թևակոխել է երրորդ հազարամյակ՝ հասնելով սոցիալական, տնտեսական, քաղաքական և իրավական զարգացման բոլորովին նոր մակարդակի, որն էապես տարբերվում է անցյալի զարգացումներից: Ժամանակակից իրավական կյանքի փոփոխությունները պահանջում են հստակ պատկերացում կազմել իրավունքի և իրավական իրականության վերաբերյալ, ինչպես նաև վերջինիս վրա ներազդելու նոր միջոցներ ու ուղիներ փնտրել: Այս կամ այն կոնկրետ հասարակությունում իրավաստեղծ և իրավակիրառ գործունեության մակարդակն ու արդյունավետությունը մեծապես պայմանավորված են իրավունքի տեսական հարցերի լուծման բնույթով և մակարդակով: Սակայն իրավունքի առկա տեսությունները շեշտադրում և կարևորում են իրավունքի այս կամ այն կողմը միայն, փոխադարձաբար ժխտում են միմյանց, հակասական դրույթներ են պարունակում, յուրովի են պատկերացնում և մեկնաբանում իրավունքն ու իրավական իրականությունը, հետևաբար, սեփական ուսումնասիրության օբյեկտն ու առարկան:

Իրավունքի զանազան տեսությունները ո՛չ առանձին-առանձին, ո՛չ էլ միասին չեն կարող ամբողջական պատկերացում տալ իրավունքի, մարդու իրավունքների վերաբերյալ:

Ակներև է, որ իրավաբանական գիտությունը ներկայումս գործ ունի մարդու իրավունքների մասին առնվազն երեք՝ դասական, ոչ դասական և նոր (հետ) ոչ դասական տեսությունների հետ [19, 125-132]:

Այս տեսություններից յուրաքանչյուրը հենվում է օբյեկտի մասին գիտելիքների որոշակի ծավալի վրա, սահմանափակված է նախնական բազային դրույթներով (պարադիգմերով), ունի իրավունքների բացատրության իր սխեմաները, օգտագործում է մտածողության առանձնակի ոճ: Այդ իսկ պատճառով գիտական միտքը գործում է որոշակի տարածության մեջ: Այսպես, օրինակ, դասական տեսությունը մարդու իրավունքները բացատրում է անհատականության դիրքերից, իրավունքների սահմանումներում պահանջում է միանշանակություն և ճշմարիտ է համարում միայն մի նկարագրություն: Ոչ դասական տեսությունն իրավունքները դիտարկում է որպես ոչ միայն անհատի հնարավորություններ, այլև որպես հասարակական խնդիրներ, ընդ որում, հաշվի առնելով հետազոտողի կողմից իր առարկայի շարադրման ընթացքում նրա գիտական հայացքների, նախասիրությունների և աշխարհայեցողության ազդեցությունը, և այդ իսկ պատճառով ճանաչում է իրավունքների առնվազն երկակի նկարագրություն (օրինակ՝ ազատական և սոցիալիստական դիրքերից):

Հետոչդասականությունը (ժամանակակից) տեսությունը զարգանում է բնական և պրագմատիկ հայեցակարգերի հիման վրա:

Մարդու իրավունքների յուրաքանչյուր տեսություն առաջ է եկել պատմական որոշակի փուլում և ինքնահաստատվել է իր նախորդի քննադատության ընթացքում: Այսպես, դասական տեսության ուրվագծերը պարզ դարձան 17-18-րդ դարերում Արևմուտքի փիլիսոփայական-իրավական դոկտրինայի շրջանակներում [5, 296-315]: Այն ժամանակ ընթանում էր հասարակության մեջ ինդուստրացման և նորացման գործընթացների իմաստավորում, կապիտալիստական հարաբերությունների կայացման հետևանքով պահանջարկ ստացան ինքնուրույն անձը և սեփականատեր անհատը: Այն ժամանակվա գիտական գիտելիքները հասկացվում էին որպես օբյեկտիվ իրականության ստույգ արտացոլումը, և համարվում էր, որ մարդու իրավունքների տեսությունը համահունչ է արտահայտում այդ ընկալումը [10, 30]:

Ոչ դասական տեսության ծագումը կապված է 20-րդ դարասկզբի հասարակական հարաբերությունների թափ առնող սոցիալականացման և կոլեկտիվացման հետ: Արձանագրելով նոր իրավիճակը՝ ոչ դասական տեսությունը մարդու իրավունքների հիմնախնդիրը դիտարկեց նոր դիրքերից՝ որպես համահասարակական խնդրի: Այն լրացրեց և ընդլայնեց օբյեկտիվ ընկալումը, նրա կազմի մեջ ներմուծեց իրավունքների նոր դաս. իրավունքներ, որոնք ծնունդ էին մի շարք սուբյեկտների համատեղ գործողությունների (սոցիալ-տնտեսական իրավունքներ): Գիտական մտածողությունը գիտակցեց ձևակերպվող տեսության կախվածությունն այն գաղափարներից, դրույթներից և արժեքներից, որոնց որդեգրել են հետազոտողն ու գիտական հանրությունը (սուբյեկտիվության ազդեցությունը), և

որոնք ճշմարտացի են համարել մարդու իրավունքների տարբեր մոտեցումներ (ազատականության, սոլիդարիզմի, սոցիալ-դեմոկրատիայի, անարխիզմի, ֆենոմենոլոգիայի, էկզիստենցիալիզմի, հոգեվերլուծության, պրագմատիզմի, կենսափիլիսոփայության տեսություններ և այլն):

20-րդ դարի վերջին տեխնածին քաղաքակրթության ճգնաժամի, ինչպես նաև գլոբալացման գործընթացների ճնշման տակ սկսեց ձևավորվել մարդու իրավունքների հետ ոչ դասական տեսությունը, որի հիմքը կազմում է ամբողջականության մեթոդաբանությունը [12, 8-21]: Ի տարբերություն դասական և ոչ դասական մեթոդաբանության բաժանմանը, վերլուծման մասնատման և ինքն իր մեջ (դիսցիպլինարային) պարփակման, այն ցուցադրում է համալիրության, սինթեզայնության, տրանսդիսցիպլինայնության գծեր և արտացոլում է «գիտության տարբեր բնագավառների միասնականության և փոխկապվածության ամրապնդման» գիտական ընդհանուր միտումը [16, 279]: Դրա զարգացումն ընթանում է ինչպես իրավաբանական հիմնադրույթների ներդիսցիպլինային վերակառուցման, այնպես էլ իրավագիտությանը հարակից այլ գիտությունների համապատասխան տվյալների օգտագործման շնորհիվ: Իրավունքների էության հասկացությունն այսօր հնարավոր է դառնում վերացականության այն մակարդակով, որում իրավագիտության հասկացությունները տեսականորեն ընդհանրացվում են քաղաքագիտության, էթիկայի, պատմության, բնապահպանության, հոգեբանության, տնտեսագիտության, հասարակական և հումանիտար այլ գիտությունների կատեգորիաների հետ: Առանձին վերցրած իրավաբանական մոտեցումը թեև արտահայտում է մարդու իրավունքների գոյի էական առումը, այնուամենայնիվ, ունակ է բացատրելու միայն առանձին օրինաչափությունները:

Այսօր մարդու իրավունքների երեք հայեցակարգային-տեսական մոտեցումներն էլ գոյատևում են միասին, շարունակում են զարգանալ, այս կամ այն տարբերակներով արտահայտվում են հետազոտություններում և ուսումնասիրություններում: Դրա հետ մեկտեղ դրանցից ոչ մեկը չի ոչնչացնում մյուսի առանձնահատուկ ռացիոնալությունը, յուրաքանչյուրը մեկնաբանում է իրավունքները որոշակի տեսանկյունից և պահանջարկ է ունենում ըստ հետազոտողների և տարբեր օգտվողների գաղափարական նախասիրությունների: Այսպես, ազատական և նեոազատական գաղափարների կողմնակիցները գերադասում են դասական տեսության հիմնավորումները, սոցիալիստական և սոցիալ-դեմոկրատական համոզմունքների կողմնակիցները գերադասում են ոչ դասական հիմնավորումները, իսկ կուլտուրոլոգիական և ունիվերսալիստական հայացքների համախոհները հենվում են հետ ոչ դասական փաստարկների վրա:

Բոլորովին չնսեմացնելով դասական և ոչ դասական տեսությունների դերն ու նշանակությունը մարդու իրավունքների մասին ժամանակակից հայեցակարգի ձևավորման ու զարգացման գործում, այնուամենայնիվ, գտնում եմ, որ գիտական և պրակտիկ հրատապ հիմնահարցերն այսօր առավել լիարժեք հնարավոր է լուծել իրավունքների «հետ ոչ դասական» տեսության հիման վրա: Այս եզրակացությունն ապացուցվում է տեսություններից յուրաքանչյուրի բովանդակային և մեթոդաբանական առումների վերլուծությամբ:

Մարդու իրավունքների դասական մոդելի կողմնորոշումները սերտորեն

շաղկապված են անհատականության, ազատականության, բնական-իրավական և պոզիտիվիստական հայացքների հետ:

Պատմականորեն առաջինը հանդիսացող դասական տեսությունը մի կողմից կենսագործել է ԽՈՒՊ-ԽՈՒՇ դարերի ռացիոնալիստական մտածողության կարգախոսները (մարդկանց և հասարակական հարաբերությունների անհատականացման, ապակրոնացման, ազատականացման, ռացիոնալացման մասին և այլն), իսկ մյուս կողմից՝ զարկ տվեց անհատի՝ որպես տեխնածին արժեքների ստեղծողի ու սպառողի, ձևավորմանն ու զարգացմանը:

Դասական տեսությունը «ատոմիստական-անհատական» մեթոդներով [4, 213] նկարագրում է իրավունքները որպես ինչ-ինչ բաներ, որոնք պատկանում են մարդ- անհատին, որը, բացի հասարակականից, ունի նաև ինքնուրույն գոյություն և, ինչպես համարվում է, իրենից ներկայացնում է հասարակական դաշինքի անկյունաքար: Իրավունքները կցվում են անհատի յուրահատուկ հատկությունների՝ առանձնացվածության, հույսն իր վրա դնելու, հաջողություններով հրապուրվելու ձևավորմանը: Իրավունքները փորձում են մարդուն «դուրս հանել» զանգվածից, ձերբազատել նրա ինքնուրույնությունն ու բացառիկությունը, ինքնագիտակցությունն ու պատասխանատվությունը: Մարդու իրավունքների դասական տեսությունը հայացք է այդ իրավունքները կրող մարդկանց վրա՝ որպես ուժեղ, անկախ և գործուն սուբյեկտների: Այդ իսկ պատճառով իրավունքները այս մոդելում ընկալվում են որպես անհատի հնարավորություններ, որոնք բխում են նրա ինքնագործունեությունից:

Դասական իրավունքների ցանկը սահմանափակվում է գերազանցապես անհատական և քաղաքական, վառ արտահայտված անհատական երանգավորում ունեցող ազատությունների համալիրով: Դրանք թույլ են տալիս անհատին «թաքնվել» մյուս մարդկանցից իրեն «տրամադրված» ազատության սահմաններում: Անհատականության կողմից գործնականորեն մինչև ծայրահեղության հասցված ազատության և անձի ինքնավարության՝ որպես իրավունքների նախահիմքի, դրույթն այդ իրավունքները հասնում է մի սահմանագծի, որի հաղթահարումը հղի է իրավունքների կողմից դրանց սոցիալական գործառույթների իրական կորստով:

Դասական տեսության շրջանակներում մարդու իրավունքները ենթադրվում են որպես բնական, անօտարելի և սրբազան, դրանք օբյեկտիվորեն գոյություն ունեն որպես մարդու ծննդյան հետևանք, արտահայտում են նրա կոնստիտուտիվ հատկությունները և գոյի սոցիալական-բնական պայմանները:

Համարվում է, որ իրավունքների օրենսդրական արձանագրումը ստեղծում է երաշխիքների համակարգ և ապահովում է իրավունքների անխափան իրագործումը: Այն, ինչն արգելված չէ օրենքով, թույլատրվում է: Իրավունքների օրենսդրական ամրագրումը նշանակում է, որ ընթանում է քաղաքացիական հասարակության կայացում, որում պետական իշխանությունը ստիպված է իր հարաբերությունները քաղաքացիների հետ իրավական հողի վրա կառուցել: Այնուամենայնիվ, պաշտպանելով քաղաքացուն պետական իշխանության հնարավոր ոտնձգություններից, մարդու իրավունքները միաժամանակ հակադրեցին այդ երկու սուբյեկտներին՝ խորացնելով փոխադարձ խորթությունը: Դասական պարա-

դիգմը սահմանափակում է իրավունքների գործողության ծավալը պետական իշխանության և անհատի հարաբերություններով և չի տարածվում իշխանական այլ սուբյեկտների հետ անհատի սոցիալական կապերի վրա: Այս իմաստով մարդու իրավունքները պատնեշում են պետության կամայականությունը՝ շրջափակելով մարդկանց կենսատարածքը արտաքին միջամտություններից ու պետական գործակալների հարկադրանքներից:

Իմացաբանական առումով դասական մոտեցումը մարդու իրավունքների հանդեպ այսօր դեռ ամբողջովին չի սպառել իրեն: Դրա արդյունավետությունն ակներև կերպով դրսևորվում է այն հետազոտություններում, որոնք ուղղված են իրավունքների հետզհետե խորացող, նեղացող և մեկուսացող հատվածների ճանաչմանը, որոնք թույլ են տալիս ճշգրտել և ավելի նուրբ կերպով երանգավորել այս երևույթի՝ որպես ճյուղային իրավաբանական ճանաչողության օբյեկտի առանձին գծերը: Դրա հետ մեկտեղ նկատելի են նաև բացասական պահերը, դասական «տեսողության» անբավարարությունը ժամանակակից իրավիճակների նկարագրման համար:

Դասական գիտական մտածողությունը (և ոչ միայն իրավաբանականը), ընդհանուր առմամբ, բնորոշվում է համակարգային որոշակի ճգնաժամով, քանի որ օբյեկտների ճանաչումը իրականացնում է «գործնական և կառուցվածքայնորեն կենտրոնացված փակ համակարգերի վերացականացնող մոդելավորման ճանապարհով» [2, 11]:

Դասական մեթոդաբանությունն օգտագործում է մարդու իրավունքների ծագման պատճառների գծային, խիստ միանշանակ դետերմինացված (պատճառաբանված) բացատրություն: Սրանից հետևում են պնդումներ ոչ արևմտյան երկրների կողմից այս ինստիտուտի փոխառման աննպատակահարմարության մասին, քանի որ այդ երկրներում բացակայում է, ինչպես կարծում են, հասարակության անձնակենտրոն կազմակերպման պատմական փորձը: Կամ մեկ այլ, սակայն նույն ոճի եզրահանգում, մարդու իրավունքները պետք է տարածվեն Արևմուտքից ողջ աշխարհով, սակայն ոչ միևնույն ձևով և եվրոպական սխեմայով [8, 97-111; 18, 57]: Սակայն նման պնդումները հակասում են արդի իրողություններին: Միանգամայն տեսանելի է, որ ոչ արևմտյան երկրները անսքող հետաքրքրություն են տածում մարդու իրավունքների վերաբերյալ և փորձեր են կատարում դրանք գործնականորեն ընդունելու ուղղությամբ, ընդ որում դրանց մեջ որոշակի սրբագրումներ անելով: Դասական հայեցակարգը սահմանափակված է այն մտայնությամբ, ըստ որի մարդու իրավունքները հակադրում են միմիայն պետությանը:

Սակայն այն աչքաթող է անում այն, որ սոցիալական բեմում գոյություն ունեն իշխանական այլ սուբյեկտներ, որոնց դրսևորումները համարվում են ոչ պակաս վտանգավոր մարդու, նրա կյանքի, առողջության ու իրավունքների համար: Օրինակ՝ «Մարդասիրական ներխուժումներ» իրականացնող պետությունների խմբավորումները, ծայրահեղական ահաբեկչական գործողությունները և այլն:

Մարդու իրավունքների հանդեպ դասական հայացքը հանգում է իրավաբանական տեսակետին, այն մեկնաբանում է «իրավունքներ» եզրույթը բացառապես դրա պոզիտիվիստական-իրավաբանական առումով, հասկանում է մարդու իրավունքի մասին նորմերը միայն որպես կանոն-սանկցիաներ: Ընդ որում, մերժվում

են մարդկային արժանապատվության պահպանման ավելի մեղմ բարոյաէթիկական տարբերակները կամ ոչ արևմտյան երկրների կողմից այսօր առաջարկվող ընկալումը, ըստ որի՝ իրավունքի մասին նորմերը պետք է դիտվեն ավելի շուտ որպես կանոն-մոդելներ:

Դասական մեթոդաբանությունը կողմնորոշված է գիտական ճշմարտության՝ որպես այդպիսին որոնումների ուղղությամբ՝ մոռանալով բարոյական սահմանափակումների և այս կամ այն եզրահանգումների (օրինակ՝ մահապատժի, էվթանազիայի (մահվան արագացման), կլոնավորման, հումանիտար ներխուժման) վերաբերյալ գիտության պատասխանատվության մասին:

Նկարագրելով մարդու իրավունքները որպես օբյեկտ, որը գոյություն ունի խստորեն տրված կոորդինատների համակարգում, միանշանակ պատճառահետևանքային կախվածություններով, դասական տեսությունը հավակնում է միակ ճշմարտացի մոտեցման դերի, որը երաշխավորում է միակ ճշմարիտ տեսության կառուցումը և, բնականաբար, մարդու իրավունքների միակ հնարավոր հասկացությանը:

Այն մերժում է իրավունքների ցանկի (կատալոգի) նմանությամբ պարտականությունների և պատասխանատվության ստեղծումը, քանզի չի հավատում, որ իրավունքներն ու պարտականությունները կարող են գոյություն ունենալ միատեղ որպես իրավապարտականություններ:

Դասական տեսությունը «իսկական», «ճշմարտացի» է համարում միայն քաղաքացիական ու քաղաքական իրավունքները, նրանց գենետիկ բնության մեջ հայտնաբերելով միմիայն իրավաբանական հատկություններ: Մյուս բոլոր «իրավունքները» նա համարում է արտոնություններ [9, 121-122]:

Դասական մոտեցումը թերահավատորեն է վերաբերվում մարդու իրավունքների սինթեզված համընդհանուր հայեցակարգի ձևակերպմանը համարելով, որ որպես այդպիսին կարող է հանդես գալ միայն արևմտյան մոդելը (եվրակենտրոն դիրքորոշման դրսևորում): Բացասական վերաբերմունք ունի այն նաև մարդու իրավունքների սոցիոմշակութային ձևափոխումների գոյության հնարավորությանը:

Դասական տեսությունը մարդու իրավունքների «բուրժուական» նկարագրություն է [6, 5], որը որպես հիմնաքար է ընդունում «տնտեսական մարդուն՝ մասնավոր սեփականության նրա առաջնային իրավունքով»: Դասական մոդելի «տնտեսականեստրոնությունը» և շահը (ուտիլիտարիզմը) նսեմացնում են մարդու իրավունքների հոգևոր բաղադրամասը, իսկ արևմտյան և գիտատեխնիկական առաջընթացի իդեալները, ընդհանուր առմամբ, նվազեցնում են «իրավունքներով օժտված մարդու» պատկերի գրավչությունը ողջ աշխարհին ներկայացնելու գործում: Դասական հայացքն աջակցում է իրավունքների անհատականացմանը, քանզի վերջինս նպաստում է նորամուծություններին և տեխնոլոգիական առաջընթացին: Սակայն այն «չի տեսնում», որ անհատականացումը ներթափանցում է նաև սոցիալական կազմակերպության ոլորտ, հանգեցնում է սոցիալական կապերի թուլացմանը, ուռճացնում է ըստ ընտրության մարդկային շփումները՝ դրանով իսկ օտարելով քաղաքացուն պետությունից ու հասարակությունից և առաջացնելով հոգեբանական հիմնախնդիրներ:

Մարդու իրավունքների դասական մեկնաբանությունը իրականացվում է անտրոպոցենտրիզմի, մարդու առանձնակիության, բացառիկության տեսքով, որպես նրա «վերամբարձություն» մյուս ամբողջ աշխարհի հանդեպ: Շրջապատող բնությանը որպես նվաճման և տիրապետման ենթակա և իշխանություն ապահովող ինչ-որ բանի վերաբերելը կտրատում է մարդու էվոլյուցիոն կապերը, շեղում է նրա ուշադրությունը սեփական մարդկային բնության կատարելագործումից [17, 107-181; 11, 339]: Արդյունքում այս ամենը ապամարդկայնացնում է մարդու իրավունքների բովանդակային կողմը:

Ոչ դասական մեթոդաբանությունը նախորդից տարբերվում է նրանով, որ, հակառակ «միակ ճշմարտացի տեսության», հնարավոր է համարում իրավունքների նաև այլ տեսական նկարագրման ճշտություններ, ընդ որում ենթադրելով, որ դրանցից յուրաքանչյուրում պարունակվում է օբյեկտիվորեն ճիշտ գիտելիքի տարր [14, 622]:

Ռացիոնալիստական դասական հայեցակարգում իշխում է օբյեկտը, որը նկարագրվում է անհատի հնարավորությունների տեսանկյունից որպես նրա անձնական ունակություն իրապես ունենալ իրավունքներ և կենսագործել կամ չկենսագործել դրանք: Մարդու իրավունքների ոչ դասական հայեցակարգում մարդու իրավունքները ներկայացվում են անհատի հանդեպ «արտաքին» դիրքերից որպես նրա հնարավորություններ, որոնք նա ձեռք է բերում շնորհիվ այլ սուբյեկտների (առանձին անձանց, սոցիալական խմբերի, պետության) ջանքերի: Դրա հետ մեկտեղ ոչ դասական տեսությունը չի մերժում դասական մոտեցման բացատրությունները, այլ լրացնում և ընդլայնում է օբյեկտի հասկացումը:

Մարդու իրավունքների մասին ոչ դասական, այլընտրանքային պատկերացումն առաջացել է 19-20-րդ դարերի սահմանագծին հասարակության մեջ թափ առնող սոցիալականացման գործընթացների ազդեցությամբ [3, 180-188]: Դասական մոտեցումը՝ կապված ազատ և ուժեղ անձնավորության հաստատման հետ, քննադատության ենթարկվեց, քանի որ պրակտիկան առարկայորեն ցույց տվեց, որ ազատությունից օգտվելը կարող է ամբողջապես կաթվածահարվել նյութական միջոցների թերությունների հետևանքով: Հասարակությունը պահանջեց, որ պետությունն իր վրա վերցնի սոցիալական գործառույթների պատկառելի մասը և ծառայություններ մատուցի սոցիալապես անապահով խավերին: Դա նշանակում է, որ լսելի դարձան ու տեղ հասան անհատների սոցիալ-տնտեսական բողոքներն ու հավակնությունները, և դրանց ձևակերպումը իրավաբանական իրավունքների տեսքով դարձավ անհրաժեշտություն [13, 4]:

Այս հանգամանքների ազդեցության ներքո ոչ դասական տեսությունը վերակառուցեց մարդու իրավունքների մի շարք հիմնադրույթներ, առաջին հերթին նրանք, որոնք հիմնավորում էին սոցիալ-տնտեսական իրավունքները: Արդյունքում այդ տեսությունը քաղաքացիական ու քաղաքական իրավունքները բնորոշեց որպես անհատին պետության կամայականությունից պաշտպանելու միջոց, իսկ սոցիալական և տնտեսական իրավունքները դիտեց որպես անհատի կողմից պետությունից օգնություն ստանալու միջոց: Եթե որպես առաջինների նպատակ նշվել է հնարավորությունների հավասարությունը, ապա երկրորդները հանգեցվում են արդյունքների հավասարեցմանը: Եթե քաղաքական և քաղաքացիական

իրավունքները կապվում են անձի ազատ ինքնաիրագործման պայմանների և պահանջների հետ, ապա սոցիալ-տնտեսական իրավունքները նույնացվում են անհատի կողմից սոցիալական բարիքներից օգտվելու հնարավորության հետ, ինչը կարող է ապահովել նրա մարդկային արժանապատիվ գոյությունը, որը համապատասխանում հասարակության կողմից հասած նյութական բարեկեցության աստիճանին:

Արդյունքում՝ ակներև դարձավ, որ սոցիալ-տնտեսական իրավունքները մարդուն կախման մեջ դրեցին պետությունից, այսինքն խարխլեցին դրանց ծնած սկզբնական գաղափարի հիմքը՝ ձերբազատել անհատին պետության կամայական հայեցողություններից: Սակայն այս բացասական պահն իր շարունակությունն ունեցավ մարդու իրավունքների դրական նոր հատկանիշների առաջացման առումով, իրավունքները ընդլայնեցին իրենց սոցիալական տարածքը՝ ստիպելով պետությանն օգնել հասարակության թույլ անդամներին: Տեղի ունեցավ հրաժարում անհատի և իշխանության հակամարտությունից, նվազեց նրանց հարաբերությունների հակադրվածության աստիճանը:

Բացի այդ, սոցիալ-տնտեսական իրավունքները նշանավորեցին ևս մեկ կարևոր փաստ: Դրանք նպաստեցին հասարակության և իշխանության բարոյականության ընդհանուր մակարդակի բարձրացմանը, հասարակության հումանիզացմանը [7, 6]:

Պետության ինքնապարտավորումը սոցիումի կարիքավոր անդամին ոչ համարժեք հիմքերով նյութական բարիքների որոշակի ծավալ տրամադրելու վերաբերյալ նշանակում է յուրաքանչյուր մարդու արժեքի ճանաչում, բոլորին պահպանելու ցանկություն, ինչպես նաև յուրաքանչյուր անհատի պահպանմանն ու զարգացմանն ուղղված պետական խնդրի գիտակցում:

Մարդու իրավունքների սոցիալականացված պատկերը էլ ավելի ուժեղացրեցին կոլեկտիվ իրավունքների կողմից դրված սոլիդարիստական (համերաշխական) պահանջները: Համերաշխական (ժողովուրդների, էթնիկական, լեզվական, կրոնական և այլ փոքրամասնությունների) իրավունքների հռչակումը, խմբային իրավունքների (կանանց, անչափահասների, զառամյալների, հաշմանդամների, երեխաների, փախստականների, գործազուրկների և այլն) ճանաչումը, «դրական խտրականության» քաղաքականության որդեգրումը, ընդհանուր բարիքի մասին հոգալու ճանապարհով անհատական շահերի բավարարման օպտիմալացումը՝ այս ամենն արմատապես փոխեց մարդու իրավունքների ընկալումը: Ոչ դասական տեսությունը հրաժարվեց մի շարք հնացած կանխադրույթներից:

Ոչ դասական մոդելը նախևառաջ ընդլայնեց իրավունքների ցանկը: Բացի քաղաքացիական և քաղաքական իրավունքներից, առանձնացան սոցիալ-տնտեսական և մշակութային իրավունքների խումբը, ինչպես նաև ժողովուրդների, փոքրամասնությունների, սոցիալական խմբերի իրավունքները [1, 180-189]: Սակայն կարևորը ոչ թե իրավունքների զուտ քանակական աճն էր, այլ այն, որ փոխվեց մարդու իրավունքների աշխարհահայեցողությունը, այլ տեսք ստացավ նրանց բացատրության ուրվագիծը: Ոչ դասական մտածողությունը մարդու իրավունքների պատկերը ներկայացրեց ոչ թե անհատականության տեսանկյունից (ինչը բնորոշ էր դասական տեսության հիմնական մեթոդիկային), այլ հասա-

րակության և պետության խնդիրների, կոլեկտիվ ջանքերի շնորհիվ յուրաքանչյուր առանձին մարդու մասին հոգալու դիրքերից, ինչը, անշուշտ, առաջադիմական քայլ հանդիսացավ հնարավորություն տալով նոր, հավելյալ ռեսուրսներ կենտրոնացնել մարդու պաշտպանվածության և ապահովվածության հիմնահարցերը լուծելու համար:

Ոչ դասական հայեցակարգը հաշվի առավ անհատական շահերի պաշտպանության կոլեկտիվ ձևերի հնարավորությունները: Հռչակելով մարդու և ժողովուրդների իրավունքները՝ այն բևեռեց ոչ միայն արևմտյան ժողովուրդների ուշադրությունը և հետաքրքրեց նրանց, սկսեց աստիճանաբար ներթափանցել նրանց սոցիալ-մշակութային կարծրատիպերի մեջ:

Բացի այդ, ոչ դասական տեսությունը հեռացավ ձևական հավասարության սկզբունքին անշեղորեն հետևելուց, քանզի, ինչպես ցույց տվեց պրակտիկան, այդպիսի ձևական հավասարության սկզբունքը, մինչև վերջ իրականացված լինելով փաստորեն հավասար և ոչ հավասար մարդկանց հանդեպ, ծնում է որոշակի անարդարություն: Մարդու իրավունքների ոչ դասական տարբերակը «շերտավորեց» իրավունքների համակարգը և արտոնյալ իրավունքներ-արտոնություններ ստեղծեց բնակչության այն խմբերի համար, որոնք ակներևաբար չեն կարող համարվել ուժեղ, հաջող, ինքնուրույն, գործունյա և ակտիվ:

Սակայն ոչ դասական տեսությունն էլ ունի իր թերությունները: Դրանցից գլխավորն այն է, որ սոցիալ-տնտեսական և կոլեկտիվ հավակնությունների՝ որպես իրավաբանական իրավունքների ճանաչումը, հանգեցրեց մարդու իրավունքների նախկինում միասնական համակարգի բևեռացմանը, նրա ներսում ստեղծեց «լարվածության գոտի», առաջ բերեց «իսկական» և «կարծեցյալ» իրավունքների գոյության մասին կարծիք:

Բացի այդ, երևան եկան պահանջներ առաջին պլան մղելու կոլեկտիվ իրավունքը, ինչը բավական վտանգավոր է, քանզի դրանց առաջնություն տալը և գերակայությունը սպառնում է կլանել անհատին: Բոլորի համար բարիքի միջոցով անհատական շահերի ապահովումն առաջ է բերում անհատական հատկանիշների տիպավորում, նվազեցնում է բազմազանությունը և կրճատում ստեղծագործական նախաձեռնությունները: Այս ամենը բացասական ազդեցություն է գործում հասարակության ներուժի ողջ զարգացման, դրա դինամիկայի վրա: Այսպիսով, ոչ դասական տեսությունը էլ ավելի բարդացրեց անհատականի և հավաքականի միջև ներդաշնակության և հավասարակշռության որոնումները, ինչի պատճառով իրավունքների ընդհանուր համակարգի ներսում էլ ավելի աճեց լարվածության մակարդակը:

Գոյություն ունի ևս մեկ բացասական հանգամանք: Իր քաղաքացիների հանդեպ պետության չափից ավելի հոգածությունը, քաղաքացիներին ընդլայնված ծավալի սոցիալ-տնտեսական իրավունքների տրամադրումը կարող է հանգեցնել միանգամայն հակառակ արդյունքի, քան այն, որին ձգտում է մարդու իրավունքների գաղափարը: Սկսում է աճել պատերնալիզմը, ծաղկում է խնամակալությունը, գնալով պետությանը ներկայացվում են նորանոր պահանջներ (իսկ պետությունն օբյեկտիվորեն չի կարողանում դիմակայել այդ ճնշմանը): Արդյունքում հասարակական ասպարեզում հայտնվում են գերլարված պետություն և նյութապես

ու անձնապես ստրկացված ու կախյալ անհատ, այսինքն հասարակական կազմակերպության հենց այն տիպը, որի դեմ ի սկզբանե հանդես են գալիս մարդու իրավունքները:

Հետ ոչ դասական տեսությունն արտացոլում է ոչ այնքան մարդու իրավունքների զարգացումը իրականության մեջ, որքան դրանց ընկալման փոփոխումը: Տվյալ համատեքստում «հետ»-ը նշանակում է ոչ թե մարդու իրավունքների մասին եղած գիտելիքների շարունակում, թեկուզև տնտեսական նոր մակարդակով և նոր հիմնախնդիրների շրջանակներում, այլ ձեռք բերված դրական արդյունքների յուրատեսակ «առանձնացում» և դրանց տեղափոխում մեկ այլ ինտելեկտուալ ծրագրի մեջ: Այդ ծրագրում եղած գիտելիքները ընդհանուր առմամբ չեն մերժվում, դրանք միայն վերաիմաստավորվում են և գրավում ավելի լոկալ դիրք, ինչը նոր տեսության մեջ առաջ է բերում «ինտելեկտուալ ճկունության մթնոլորտ» [15, 342]:

Հետ ոչ դասական հայեցակարգը զարգանում է հետևյալ մի շարք դրույթների հիման վրա:

1. Նրա բնորոշ հատկությունն է մարդու իրավունքների միասնականության դիալեկտիկայի ճանաչումը, ինչի համար հիմք է հանդիսանում հետազոտության բուն օբյեկտի փոփոխությունները, առանձին կողմերի, կապերի ու հարաբերությունների դինամիզմի, հակասականության, փոխկապվածության ուժեղացումը, իրավունքների ինքնազարգացումը: Հիմնական խնդիրն է դառնում իրավունքների հետագա էվոլյուցիայի ըմբռնումը, դրանց համար հեռանկարների տարբերակների գուշակելիությունը (կանխատեսելիությունը):

2. Մարդու իրավունքների պատմական փոփոխականության գաղափարը հարաբերվում է աշխարհահայեցողական և արժեքային սահմանումների հետ, դրանց նպատակների ու կոչման բնորոշման գործում ծավալում են բարոյական հիմնադրույթները:

3. Մարդու իրավունքների նորմերի և մոդելների համարժեք բովանդակության որոնումն իրականացվում է տարբեր հասարակությունների սոցիոմշակութային պարամետրերին դիմելու, իրավական և մշակութային ավանդույթների երկխոսության ճանապարհով (այլ ոչ հակաարևմտայնության, հակագլոբալիզմի, հակաազատականության կամ այլ «հակա»-ների միջոցով):

4. Բնական-իրավական ապացույցները զուգորդվում են պոզիտիվիստականների հետ, ձևակերպվում են հումանիտար և սոցիալական ուղենիշներ մարդու իրավունքների ոլորտի զարգացման համար:

5. Ամրապնդվում է մարդու իրավունքների պոզիտիվ-կարգավորիչ և դաստիարակչական դերի ընկալումը: Գիտական ուշադրության առարկա է առնում իրավունքների ոչ միայն իրավապաշտպան, այլև անձնասոցիալականացնող գործառույթը:

6. Ամրապնդվում են համատեղ զարգացման (կոէվոլյուցիայի) գաղափարները, մարդու իրավունքների ընկալումը որպես երևույթի, որը փոխպայմանավորված է հասարակության և բնության պահանջմունքներով ու հնարավորություններով:

7. Մարդու իրավունքները ներկայանում են որպես համալիր, բազմառում,

սոցիալ-հումանիտար երևույթ, որտեղ իրավական բաղադրիչը զբաղեցնում է թեև կարևոր, բայց ամենևին ոչ կենտրոնական տեղ:

8. Մարդու իրավունքների տեսությունը համապատասխանում է ընդհանուր գիտական միտումին՝ ուղղված «գիտության տարբեր բնագավառների միասնության և փոխկապվածության ամրապնդմանը» [16, 279]: Դրա մեթոդաբանական ներուժը կապվում է սինթեզի, ինտեգրման և ընդհանրացման տեխնոլոգիայի հետ՝ հակառակ նախկին մոտեցումներին ուղղված առարկայի մասնատմանը և ինքն իր մեջ ներփակմանը:

9. Նրա մտածողությունը ներառում է համաշխարհային տարածք, առանձին անհատի կենսագործունեությունը կապվում է ողջ մարդկության հետ, տեխնածին քաղաքակրթության ձեռքբերումներն իմաստավորվում են ավանդական մշակույթների փորձի հետ զուգահեռ, իսկ մարդու իրավունքները ներմուծվում են արդի ժամանակաշրջանի գլոբալ հիմնախնդիրների լուծման գործընթացների մեջ:

10. Ակներև է պրակտիկայի մեջ տեսական բաղադրիչի աճը, մեծանում է գիտական հանձնարարականների ուղղվածությունը մարդու իրավունքների ոլորտի գործնական հիմնահարցերի լուծման խնդրին:

Նշված ուսումնասիրություններից հետևում է, որ մարդու իրավունքները, մարդու իրավունքների հայեցակարգերը կազմում են իրավական պետության էական հիմքը, իսկ այդ պետությունն իրենից ներկայացնում է հիմնական իրավունքների իրականացման ու պաշտպանության անհրաժեշտ գործիքը:

Մարդու իրավունքները խաղաղության հիմքն են: Մարդու հիմնական իրավունքների և ազատությունների ճանաչումն ու պահպանումը ինչպես առանձին երկրների, այնպես էլ ողջ երկրագնդի անվտանգության հիմքն է: Խաղաղություն, առաջընթաց, մարդու իրավունքներ. այս երեք հասկացությունները գտնվում են անքակտելի կապի մեջ:

Հնարավոր չէ հասնել դրանցից որևէ մեկին՝ անտեսելով մյուսները: Մարդու համոզվածությունն առ այն, որ մյուս մարդիկ էլ գործում են հիմնական իրավունքներին ու ազատություններին համապատասխան, համաձայն հարաբերությունների կանոնների ու պայմանների, հնարավոր է դարձնում իրավիճակի կանխատեսումը, թույլ է տալիս ակնկալել մարդկային համակեցության անդամների սպասելի արձագանք և վարքագիծ: Մարդու իրավունքների պահպանումը, դրանց հետևելը նշանակում է վախի, ատելության, ագրեսիայի, պատերազմի բացառում: Այդ դրական գործոնը շեշտվում է Մարդու իրավունքների համընդհանուր հռչակագրի նախաբանում. «...Մարդկային ընտանիքի բոլոր անդամներին բնորոշ արժանապատվության, նրանց հավասար ու անօտարելի իրավունքների ճանաչումը հանդիսանում է ազատության, արդարության և համընդհանուր խաղաղության հիմքը»:

Այսպիսով, մարդու հիմնական իրավունքները, դրանց վերաբերյալ հայեցակարգերը ունիվերսալ են և կիրառելի ամենուրեք՝ անկախ այս կամ այն երկրի մակարդակից և առանձնահատկություններից:

Մարդու հիմնական իրավունքներին բնորոշ են բարձր մշտականություն ու կայունություն, բովանդակության հիմնարարություն, ինչպես նաև երաշխավորվածություն պետության տրամադրության տակ եղած բոլոր հնարավոր միջոցներով:

Մարդու հիմնական իրավունքների սոցիալական և իրավական առանձնահատկությունները, մարդու մյուս իրավունքների համեմատ, պայմանավորված են դրանցով կարգավորվող համապատասխան հասարակական հարաբերությունների բնույթով և նշանակությամբ, իրավունքների սոցիալական բովանդակությամբ, մարդու մյուս իրավունքների համեմատ՝ իրավունքի համակարգում հիմնական իրավունքի գրաված կարևոր տեղով ու դերով: Այլ կերպ ասած մարդու հիմնական իրավունքները կարգավորում են մարդու և հասարակության փոխհարաբերությունների տեսակետից առավել էական, կենսականորեն կարևոր հարաբերությունների ոլորտը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Абдулаев М.И. Права человека и закон (историко-теоретический анализ). Диссертация на соиск. уч. степ, доктора юрид. наук. Санкт-Петербург, 1998.
2. Воротилина Т.Л. Постнеклассические тенденции в западной и российской традициях правопонимания // Автореф. канд. дис. Н. Новгород, 2002.
3. Глухарева Л.И. Права человека в современном мире (социально-философские основы и государственно-правовое регулирование). М., 2003.
4. Дугин А.Г. Эволюция парадигмальных оснований науки. М., 2002.
5. История политических и правовых учений. Учебник для вузов. Под общей ред. акад. В. С. Нерсесянц. М., 2004.
6. Ковлер А.И. Антропология права. Уч. для вузов М., 2002.
7. Лукашева Е.А. Социальное государство и защита прав граждан- в условиях рыночных отношений. - В кн: Социальное государство и защита прав человека.
8. Малевич Ю.И. Незападная (тихоокеанская) традиция прав человека // К пятилетию вступления России в Совет Европы. Ежегоднику Отв. Ред. К.Х. Каландаров. М, 200].
9. Мутагиров Д.З. Права и свободы человека. М., 2005.
10. Мюллерсон Р. А., Права человека: идеи, нормы, реальность. М., 1991.
11. Панарин А. С. Глобальное политическое прогнозирование. Учебник. М., 2002, 4.267; Козютинский В.В. Ценностные ориентации современного космизма и прогнозы будущей техногенной цивилизации // Философия, наука, цивилизация / Под. ред. В.В. Козютинкого. М., 1999.
12. Право и прав. человека в условиях глобализации. М., 2006.
13. Социальное государство и защита прав человека., М, 1994.
14. Степин В.С. Теоретическое знание. М., 2000.
15. Тарнас Р. История западного мышления (пер. с англ.). М., 1995.
16. Философия и методология науки. Уч. пособие/ Под ред. В. И. Купцова. М., 1996.
17. Хесле В. Философия и экология. М, 1993.
18. Хованская А. В. Достоинство человека. Международный опыт понимания // Государство и право, 2002, № 3.
19. Цуканов А. Н. О фундаментальных концепциях прав человека. — «Право и права человека в условиях глобализации». М., 2006.

КОНЦЕПЦИИ ПРАВ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННУЮ ЭПОХУ

Оганисян Ареват
к. ю. н., доцент, Ванадзорский государственный университет

РЕЗЮМЕ

Ключевые слова: *права человека, концепции прав человека, классическая, неклассическая и новая (пост) неклассическая теории, социально-экономические права, гражданские и политические права.*

Право является чрезвычайно сложным и многомерным явлением.

Проблемы права волновали человечество с древних времен. На протяжении веков и на Западе, и на Востоке, создавались многочисленные и разнообразные теории права, которые ни по отдельности, ни в совокупности не могут дать полное представление о праве, о правах человека. Существующие теории акцентируют и подчеркивают значимость только той или иной стороны права, взаимно исключают друг друга, а также включают в себя противоречивые положения, которые по своему представляют и интерпретируют право и правовую реальность.

Очевидно, что юридическая наука в настоящее время имеет дело по крайней мере с тремя теориями о правах человека - классической, неклассической и новой (пост) неклассической.

THE CONCEPTS OF HUMAN RIGHTS IN THE MODERN ERA

Hovhannisyan Arevhat
Candidate of Juridical Sciences, Associate Professor,
Vanadzor State University

SUMMARY

Key words: *human rights, the human rights concept, classical, nonclassical, and a new (post) non-classical theory, socio-economic rights, civil and political rights.*

The right is extremely difficult and multidimensional phenomenon.

Problems of law worried mankind since ancient times. Over the centuries, both in the West and in the East, were created the many and varied theories of law, which neither separately nor in the aggregate can not give a complete idea of the law on human rights. Existing theories emphasize and underline the importance of just one or the other side of the law, are mutually exclusive and include controversial provisions, which by their present and interpret the law and legal reality.

It is obvious that juridical science now has deal with at least three theories about human rights - the classical, nonclassical and new (post) non-classical.

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՄԵԹՈԴԻԿԱ

ПЕДАГОГИКА И МЕТОДИКА

PEDAGOGY AND METHODOLOGY

«ՍՏՈՐՈԳՅԱԼ» ԹԵՄԱՅԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ՄԻՋԱՌԱՐԿԱՅԱԿԱՆ ՄԻԱՎՈՐՄԱՆ ՍԿԶԲՈՒՆՔՈՎ

Ամիրխանյան Կարինե
Լոռու մարզի Թեղուտ գյուղի միջնակարգ դպրոց

Հանգուցային բառեր՝ *ուսումնական համակարգ, ենթակա, համաձայնություն, կապակցելիություն, հայոց լեզու, գրականություն, ֆիզիկա, կենսաբանություն:*

Միջառարկայական միավորման (ինտեգրման) սկզբունքով կազմակերպվող դասը ժամանակակից կառուցողական կրթության նորույթներից է, որը ենթադրում է դասավանդողների և աշակերտների բազմաճյուղ համագործակցություն: Սույն հոդվածում փորձել ենք միջառարկայական միավորման սկզբունքով անցկացնել «Ստորոգյալ» թեմայի ուսուցումը՝ վերլուծելով 8-րդ դասարանի «Հայոց լեզու (Շարահյուսություն)», «Ֆիզիկա», «Կենսաբանություն» առարկաների դասագրքերը:

Հայոց լեզվի քերականության ուսուցումը միջին դպրոցում կատարվում է 7-8-րդ դասարաններում: 7-րդ դասարանում ուսուցվում են քերականական փոփոխությունների ենթարկվող՝ թեքվող խոսքի մասերը, 8-րդ դասարանում՝ քերականական փոփոխությունների չենթարկվող՝ չթեքվող խոսքի մասերը:

«Հայոց լեզվի» 8-րդ դասարանի դասագրքում ստորոգյալի մասին առաջին տեղեկությունը ներկայացված է «Վերաբերական» թեմայի շրջանակներում: Խոսքում վերաբերականների կիրառության մասին դիտարկումները վերաբերում են դրանց կապակցելիությանը՝ մի դեպքում ստորոգյալի հետ, մյուս դեպքում՝ նախադասության այլ անդամների: Այստեղ ստորոգյալը բնութագրվում է իբրև «եղելություն արտահայտող հիմնական անդամ» [1, 25]:

«Ստորոգյալ» թեմայի բուն ուսուցումն սկսվում է «Շարահյուսություն» բաժնում՝ որպես նախադասության կարևոր բնութագրիչ, որն արտահայտվում է դիմավոր բայերի միջոցով՝ նախադասության մեջ կատարելով գլխավոր անդամի շարահյուսական պաշտոն, որի առկայությամբ են բացատրվում նաև ***բառակապակցություն*** և ***նախադասություն*** եզրույթների տարբերությունները [1, 61]:

Նախադասությունը՝ որպես լեզվական միավոր, աշակերտներին բացատրվում է՝ ըստ հաղորդակցման նպատակի: Կարևորելով ստորոգյալի արտահայտության ձևը պատմողական, հրամայական և բացականչական խոսքերում՝ հանձնարարվում է կարդալ դասագրքային հետևյալ դրույթները. «Պատմողական նախադասության ստորոգյալը լինում է թե՛ պարզ, թե՛ բաղադրյալ, արտահայտվում է սահմանական, պայմանական և հարկադրական, նաև ըղձական եղանակի բոլոր ձևերով» [1, 64-65], «....ստորոգյալը արտահայտվում է հրամայական եղանակի բայաձևով, որի վրա դրվում է շեշտը» [1, 67], «....ստորոգյալները արտահայտվում են հիմնականում բայի ըղձական եղանակով, երբեմն նաև՝ մյուս եղանակներով» [1, 68]: Այս շարքում մեկնաբանված չէ հարցական նախադասությունների ստորոգումային արտահայտությունը, որը, կարծում ենք, կարևոր է

հատկապես դիմավոր բայի հատուկ շեշտակրությունը ճիշտ արտահայտելու տեսանկյունից:

Ստորոգյալին վերաբերող դիտարկումները շարունակվում են «Նախադասության տեսակներն ըստ կազմության» դասի շրջանակներում [1, 65-67], որտեղ պարզ և բարդ նախադասությունների տարբերակման հիմունք է ստորոգյալի քանակը, իսկ ընդարձակ և համառոտ նախադասությունների դեպքում՝ ենթակայի, ստորոգյալի և լրացումների արտահայտությունը: Ստորոգյալի արտահայտության և կիրառության մասին բացատրություններն սկսվում են «Նախադասության գլխավոր անդամներ» դասից [1, 77], որտեղ ենթական և ստորոգյալը ներկայացվում են իբրև նախադասության հավասարազոր անդամներ, որոնք կապակցվում են ստորոգական կապակցությամբ՝ կիրառվելով ուղիղ և շրջուն շարադասություններով. վերջիններս բացատրված են գեղարվեստական համապատասխան օրինակներով:

Նախադասության՝ իբրև հաղորդակցման նվազագույն միավորի արտահայտության համար առաջին հերթին կարևորվում է ստորոգյալի արտահայտությունը՝ որպես նախադասության՝ հատկանիշ արտահայտող և ժամանակի մեջ հատկանիշը ենթակային վերագրող անդամ, որը, կարծում ենք, մեթոդապես հիմնավորված չէ, քանի որ բուհական այս սահմանումը անհասկանալի է դպրոցականներին, այնքանով, որ նրանք նախորդ տարիներին բայ խոսքի մասը յուրացրել են որպես գործողություն ցույց տվող բառ և ոչ թե որպես առարկայի փոփոխական հատկանիշ անվանող լեզվական միավոր[1]: Ստորոգյալին տրվող հարցադրումներում կարևորվում է ստորոգյալի դերը նախադասության մեջ և ներկայացվում են նրա երկու տեսակները՝ պարզ և բաղադրյալ՝ տարբերակման հիմքում դնելով խոնարհված բայով արտահայտությունը [1, 81]: Ստորոգյալի մասին դիտարկումները շարունակվում են «Ենթակայի և ստորոգյալի համաձայնությունը» և «Նախադասության երկրորդական անդամներ» գլուխներում, որտեղ նույնպես տեսնում ենք մասնակի մեթոդական բացթողումներ:

Դեմքով և թվով համաձայնության մասին դիտարկումներում ներկայացված են միայն անձնական դերանուններով օրինակներ, սակայն 7-րդ դասարանում աշակերտները սովորել են նաև ***ս, դ*** հոդերի դիմորոշության իմաստները, որոնք նույնպես կարող են կիրառվել իբրև ենթականեր՝ կապակցվելով առաջին և երկրորդ դեմքով արտահայտված ստորոգյալների: Երրորդ դեմքով արտահայտված ստորոգյալների հետ դեմքի քերականական կարգով կարող է համաձայնել միայն անձնական դերանունով արտահայտված ենթական. մյուս խոսքի մասերը դեմքի քերականական կարգ չունեն:

Երկրորդական անդամների կիրառության ուսուցումն սկսվում է ենթակայի և ստորոգյալի լրացումառության առանձնահատկություններից և խոսք չի գնում դերբայով արտահայտված նախադասության անդամի խնդրառության, պարագառության, ինչպես նաև գոյականով արտահայտված ստորոգելիի որոշչառության, հատկացուցչառության կամ բացահայտչառության մասին: Այնինչ պետական ավարտական քննություններին ներկայացվող հանձնարարություններում հենց

[1] 7-րդ դասարնի դասագրքում բայի՝ հատկանիշ ցույց տալու մասին ոչ մի խոսք չկա :

այսպիսի օրինակներ են ներկայացվում վերլուծության համար: Օրինակ՝ *Ես քեզ հայտարարում եմ, որ իշխանությունը կամ գրական մեծ համբավ նվաճելը ինձ թվում էր հեշտագույն հաղթանակ* նախադասության մեջ ենթական արտահայտվել է դերբայով և ունի ուղիղ խնդիր երկրորդական անդամ [2, 262]:

Հայոց լեզվի դասագրքերում հիմնականում որպես օրինակ են ներկայացվում գեղարվեստական հատվածներ: Մենք առաջարկում ենք միջառարկայական միավորման (ինտեգրման) սկզբունքով աշակերտներին առաջադրել գիտական սահմանումների քերականական վերլուծություն կատարել՝ ամրապնդելով սովորած գիտելիքները: Օրինակ՝ ստորոգյալի ուսուցման հետաքրքիր կարող են լինել հետևյալ սահմանումների վերլուծության հիման վրա կատարված եզրակացությունները:

Պարզ ստորոգյալներ	**Բաղադրյալ ստորոգյալներ**
Երկու մարմիններ միմյանց հետ փոխազդում են մղումով հավասար և հակառակ ուղղված ուժերով[3, 35]:	*Մարմինների անկումը վակուումում, միայն Երկրի ձգողության ազդեցությամբ, կոչվում է ազատ անկում*[3, 21]:
Փակ համակարգ կազմող մարմինների իմպուլսների գումարը, անկախ այդ մարմինների փոխազդեցությունից, չի փոխվում [3, 43]:	*Համակարգի իմպուլս կոչվում է համակարգը կազմող մարմինների իմպուլսների գումարը*[3, 42]:
Մարդու օրգանիզմում բջիջները խմբավորվում են հյուսվածքներում, կատարում որոշակի ֆունկցիա, իսկ հյուսվածքները կազմավորում են օրգաններ, օրգանները միավորվում են օրգան-համակարգերի մեջ, որոնք էլ ձևավորում են օրգանիզմ՝ որպես միասնական գործող ամբողջություն [4, 17]:	*Հիգիենան գիտություն է մարդու առողջության պահպանման համար վարակիչ հիվանդությունների դեմ պայքարի կանխարգելիչ միջոցառումների, աշխատանքի, հանգստի ճիշտ կազմակերպման մասին* [4, 5]:
Մաշկը մարմինը ծածկում է արտաքինից, իսկ լորձաթաղանթները պատում են շնչառական ուղիները և մարսողական համակարգը, որոնք ունեն պաշտպանական նշանակություն [4, 17]:	*Առողջ ապրելակերպի առաջին սկզբունքը անձնական հիգիենայի կանոնների պահպանումն է* [4, 9]:
Արտազատության համակարգի միջոցով երիկամում առաջանում է մեզը և հեռացվում օրգանիզմից [4, 18]:	*Օրգաններ են ձեռքը, աչքը, սիրտը, երիկամը և այլն* [4, 17]:
Նյարդային համակարգը կարգավորում է բոլոր օրգան-համակարգերի համագործակցված աշխատանքը և մշտական կապ ապահովում օրգանիզմի և միջավայրի միջև [4, 19]:	*Մարդու օրգանիզմում օրգանները սերտորեն փոխկապակցված են և կազմում են օրգանների համակարգեր*: [4, 17]:

Քննելով պարզ և բաղադրյալ ստորոգյալների ձևաբանական արտահայտությունը՝ ուսուցիչներին խորհուրդ ենք տալիս անդրադառնալ նաև նրանց իմաս-

տային արտահայտություններին՝ ուշադրություն դարձնելով «ենթակա + ստորգյալ» կապակցությունների դասանշությանը: Ենթակայի եզրում ունենալով հիմնականում իրանիշ թանձրացական գոյականներ՝ պարզվում է, որ դրանք ունեն սահմանափակ ստորոգառություն, քանի որ գիտական ոճում դրանք օժտված են որոշակի գործառույթով:

Քննելով ենթակայի և ստորոգայլի իմաստային փոխհարաբերությունները գիտական գրականության մեջ՝ բացահայտվում են համալիր մտածողության հետևյալ չափորոշիչները.

- Ես տեղեկատվությունն ու իրավիճակները վերլուծում եմ՝ դրանք դարձնելով նախագծեր, որոնք օգնում են ինձ դրանց մասին ոչ սովորական ձևով մտածել:
- Ես օգտակար և կարևոր առարկաներ եմ ընտրում համեմատության համար:
- Առանձնացնում եմ օգտակար և կարևոր հատկանիշներ՝ ընտրված առարակաները համեմատելու համար:
- Ընտրում և որոշում եմ կիրառելու համար անհրաժեշտ, օգտակար և կարևոր տեղեկատվությունը:
- Մտածում եմ տեղեկատվության մասին և բացատրում հայտնաբերած հետաքրքիր մտքերն ու նշանակությունները:
- Ընդհանրացնում եմ բնորոշ տեղեկությունների կամ դիտարկումների արդյունքները [5, 230-231]:
-

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Հ. Բարսեղյան, Փ. Մեյթիխանյան, Հայոց լեզու, Հանրակրթական դպրոցի դասագիրք, 8-րդ դասարանի համար, Երևան, 2012, «Աստղիկ գրատուն» հրատարակչություն, 160 էջ:
2. «Հայոց լեզու և գրականություն», 2014 թ. պետական ավարտական և միասնական քննությունների առաջադրանքների շտեմարան, մաս 3-րդ, էջ 262:
3. Է. Ղազարյան, Ա. Կիրակոսյան և այլք, Ֆիզիկա 8, «Էդիթ Պրինտ» հրատ., Երևան, 2008, 222 էջ:
4. Գ. Քյալյան, Ս. Սիսակյան, Տ. Թանգամյան, Գ. Միրզոյան, Կենսաբանություն, Մարդ, 8-րդ դասարան, Երևան, 2008 թ. «Տիգրան Մեծ» հրատ., 198 էջ:
5. Կառուցողական կրթության հիմունքները և մեթոդները, Ձեռնարկ ուսուցիչների համար, Երևան, 2001, «Տիգրան Մեծ» հրատ., 336 էջ:

ОБУЧЕНИЕ ТЕМЫ „СКАЗУЕМОЕ" ПРИНЦИПОМ МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Амирханян Карине
Средняя школа села Техут Лорийской области

РЕЗЮМЕ

Ключевые слова: *образовательная система, тема „Сказуемое", научная литература, подлежащее, принцип межпредметной интеграции, „Физика", „Биология".*

В системе образования школ РА обучение русскому языку в основном ведется параллельно с обучением армянской и иногда мировой литературы, в результате чего получаются методические ошибки и упущения. Представляя изучение темы „Сказуемое", предлагаем его выполнять на базе грамматического анализа правил, представленных в научной литературе по предметам „Физика", „Биология". Раскрытие семантического взаимоотношения подлежащего и сказуемого направлено на развитие комплексного мышления.

TEACHING THE TOPIC OF "THE PREDICATE" ON THE PRINCIPLE OF INTERDISCIPLINARY INTEGRATION

Amirkhanyan Karine
Secondary School of Teghut Village, Lori Region

SUMMARY

Key words: *educational system, topic of "The Predicate", scientific literature, the subject, principle of interdisciplinary integration, "Physics", "Biology".*

In the educational systems of schools in the Armenian Republic, teaching the Armenian language is generally parallel to teaching Armenian Literature and sometimes World Literature. As a result, we have methodological mistakes and omissions. Introducing the topic of "The Predicate", we suggest teaching it on the basis of the grammatical analysis of the definitions found in the textbooks of scientific literature, mainly "Physics" and "Biology". The scientific revelation of the semantic interrelation of the subject and the predicate aims at developing complex thinking.

ՈՃԱԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆԸ՝ ՆՈՐ ՄՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐ

Անտոնյան Նարա
բ. գ. թ., Վանաձորի պետական համալսարան

Ուսուցման մեջ կարևոր նշանակություն ունի ոչ թե այն հումքը, որը տրվում է կոնկրետ հմտության կամ կոնկրետ բովանդակություն ունեցող գիտելիքի տեսքով, այլ կարևորը, ըստ սահմանված ուղղության, աշակերտի ուժերի զարգացումն է»:
Դիմիտրի Ուզնաձե

Հանգուցային բառեր. *ուսուցում, նորարարական մոտեցումներ, ուսուցման ակտիվգործիքներ, տեղեկատվականտեխնոլոգիաներ, ոճագիտության ուսուցման սկզբունքներ, ոճական միջոցների ենթատեքստային ուսումնասիրություն, լեզվաոճական վարժություններ, ոճագիտական հասկացությունների ձևավորման փուլեր, լեզվական առանձնահատուկ միջավայր, ոճական նորմայի ընկալում, գործառական ոճերի ընկալում:*

Ցանկացած գիտաճյուղի դասավանդման մեթոդիկան անգնահատելի դեր ու նշանակություն ունի նորն ու առաջավորը ուսումնական գործընթացում հաստատելու գործում: Ոճագիտության դասավանդման շրջանակներում նոր մեթոդներ, եղանակներ ու հնարներ մշակելու հրատապությունը պատճառաբանվում է լեզվի և ոճի վերաբերյալ անհրաժեշտ գիտելիքների ուսուցման արդյունավետության կարևորությամբ: Թեև հանրակրթական և բուհական ոլորտներում վերջին տասնամյակում որոշակի ուշադրություն է դարձվում ոճագիտական հիմնահարցերի դասավանդման մեթոդներին ու նրանց քննությանը, այնուամենայնիվ, հստակ մշակված մեթոդական ուղղվածություն չունենալով՝ ոճագիտության ուսուցումը ցանկալի արդյունք չի տալիս: Պետք է ասել նաև, որ ոճագիտական հարցերի ուսուցման վերաբերյալ մեթոդական բնույթի ամբողջական աշխատություններ, մեթոդական ձեռնարկներ ու ուղեցույցներ չեն գրվել, և այդ հանգամանքը բացասաբար է անդրադառնում ինչպես հայերենի ոճագիտությանն ընդհանրապես, այնպես էլ ոճագիտական մի շարք հարցերի քննությանը՝ մասնավորապես:

Մեր վերաարժեքավորվող օրերում, երբ ավագ դպրոցի ուսումնական ծրագրերում, հանրապետության բուհերի ընդունելության քննությունների համար նախատեսված շտեմարաններում, համալսարանների բանասիրական ֆակուլտետներում ոճագիտությունը ամրապնդում է իր լեզվաբանական գիտաճյուղ լինելը, պարզորոշ կերպով ընդգծվում և կարևորվում է այս բնագավառում նորացնել դասավանդման տեխնիկան ուսուցման նորագույն մեթոդների կիրառմամբ, մեթոդական նոր մոտեցումներով և առաջարկություններով: Ոճագիտության դասավանդման գործող ավանդական մեթոդները, որոնք ստեղծվել են առավել քան մեկ տասնամյակ առաջ, այլևս չեն բավարարում հասարակության ու գիտության զարգացման հարահոս ընթացքին հետևողներին և լուրջ վերանայման կարիք ունեն: Այսօրինակ միասնության ներկայացման անհրաժեշտությունը ունի իր կենտրոնը, կամ, ինչպես ընդունված է անվանել, հարցերի այն շրջանակը, որի գիտակցման

ներքո շարադրված է այս հոդվածը:

Այս սկզբնավորմամբ հիմնավորելով ուսումնասիրության անհրաժեշտությունը՝ այն համարում ենք միանգամայն ընդունելի և համատեղելի: Փորձենք հասկանալ, թե ոճագիտության ուսուցման համակարգ ասելով ինչ ենք հասկանում, նոր միայն ներկայացնենք այն մտածական աստիճանական փոփոխությունները, որոնց այսուհետ կանվանենք նոր մոտեցումներ;

Ոճագիտության ուսուցման համակարգը միասնական գործընթաց է, լեզվական առանձնահատուկ միջավայր, որն ուղղված է ոճագիտության հիմնարար գիտելիքների և հմտությունների տիրապետմանը ու բնութագրվում է նրա բաղկացուցիչ մասերի փոխկապակցվածությամբ՝ **լեզվի և խոսքի ոճեր, լեզվի նյութական միջոցներ, լեզվառճական հնարքներ ու միջոցներ, բառային ու քերականական հոմանշություն, լեզվի պատկերավորության ու արտահայտչական միջոցներ, լեզվական ու ոճական նորմաների փոխհարաբերություն**: Ըստ որում, նշված իրողություններից յուրաքանչյուրը քննության առարկա է դառնում բոլորովին տարբեր մոտեցումներով, տարբեր սկզբունքներով ու ելակետերով [3, 3]: Նպատակային դարձնելով ***համակարգված դասավանդումը*** ՝ ուսուցանողը սովորողների լեզվառճական մտածելակերպի եղանակներն ընդգծող գաղափարների համադրմամբ կարող է գտնել դասավանդման իր ձևը: Դասավանդման բովանդակության և մեթոդների շուրջ մտածելիս և դրանց համապատասխան կիրառությունների մասին որոշումներ կայացնելիս դասավանդողի առանցքային խնդիրն է դառնում սովորողին **բարդ հարցերի** մեջ ներգրավելու համապատասխան միջոցներ գտնելը և օգնելը, որ նրանք ավելի խորությամբ ըմբռնեն ոճագիտական հասկացություններն ու հիմնահարցերը: Ոճագիտական մի շարք հասկացությունների տեսագործնական ուսուցումը չի կարող ընթանալ «Վարվիր այս կամ այն կերպ» սկզբունքով կամ «Իմացիր այն դասագրքային ճշմարտությունները, որոնք մանկավարժամեթոդաբանական գործունեության հիմքն են դառնալու» կարգախոսով: Եթե փորձենք հատկանշական մեկ դաս ուսումնասիրել տվյալ գիտաճյուղից, որն ընթանում է դասավանդման ավանդական մեթոդաբանությամբ, կստանանք հետևյալ ընդհանրական պատկերը:

1. Գերակշռում է դասավանդողի խոսքը՝ անկախ պարապունքի ձևից: Այս դեպքում փոխանցվում է ոճագիտական իրողությունների գաղափարական բովանդակությունը:

2. Դասավանդողը մեծապես հենվում է հրապարակի վրա եղած դասագրքերի վրա: Արդյունքը սովորողների կողմից մտքերն արտահայտելու գուցե համակարգված, սակայն առանց ներքին պատճառական կապի վերարտադրումն է:

3. Սովորողի աշխատանքային մոդելը դառնում է ցածր հմտություններով կենտրոնացող, քանի որ «որևէ երևույթի կամ փաստի, դեպքի կամ գործողության նկարագրությունից մյուսին անցնելիս մտքի պատճառաբանված զուգորդումներ չի ստեղծում, անցումներ է կատարում միանգամից, առանց տրամաբանական «կամրջակների» [2, 4]:

4. Ակնկալվում են միայն որոշակի «ճիշտ» պատասխաններ՝ չնայած այն հանգամանքին, որ խրախուսվում է ստեղծագործական կամ քննադատական ցանկացած տեսակետ: Այս երևույթը ևս պատճառաբանվում է. «խոսք կառուցելու,

պատկերավոր մտածելու, բառի ու ոճի նրբերանգները ճանաչել տալու, կենդանի լեզու ու ոճ ուսուցելու, բառապաշարը հարստացնելու հարցերը հաճախ մղվում են երկրորդական պլան» [2, 7]:

5. Սովորողների ժամանակի մեծ մասը ծախսվում է ստանդարտացված ստուգման ձևերին նախապատրաստվելու վրա: Այս դեպքում ուսուցումը դառնում է մեխանիկական ընդօրինակում և գործում են չափման, հաշվետվության և կառավարման ընդունված ձևեր և միջոցներ [1, 44]:

Ժամանակակից գիտական մտահայեցմամբ սխալ չէր լինի հայերենի գրական մեծահարուստ ժառանգության հիման վրա մշակել ոճագիտության դասավանդման մեթոդաբանություն: Ավանդական մեթոդները լիովին չեն բացահայտում պոեզիայի բոլոր ժանրային առանձնահատկությունները, ստեղծագործական ոգու հանճարեղ դրսևորումները, ազգային բանաստեղծական արվեստն ամբողջությամբ: Եղած հնարներն ու մեթոդական ուղիները պարզապես պատկերացում են տալիս այս ամենի մասին: Գեղարվեստական ստեղծագործության ժողովրդայնության, գեղարվեստական զարգացման ինքնատիպության, թեմատիկ-ժանրային բազմազանության, գեղարվեստական նոր օրինաչափությունների ու գաղափարական բարձր չափանիշների բացահայտումը կարող է իրականանալ միայն կոնկրետ մշակված և միայն այս գիտաճյուղի համար նախատեսված հիմնավորված մեթոդներով և սկզբունքներով: **Ստեղծագործական ճիշտ կողմնորոշումը** նոր ոճեր, ոճական նոր նրբերանգներ բացահայտելու լավագույն հնարավորությունն է: Նոր մոտեցումներում պիտի կարևորվեն ոճական որոնումների յուրակերպությունը, զարգացման առանձնահատկությունները, սովորողների արտահայտչական նախասիրությունները: Ոճագիտության բնագավառում կիրառվող ուսուցման ցանկացած մեթոդ պիտի հանգեցնի **ստեղծագործական զարգացման գործընթաց** ապահովելուն: Միայն այս դիտարկմամբ կարելի հասնել ոճագիտության շուրջ հետաքրքրություն, սուր ու պատկերային բնութագրումներ, զուգորդումներ, ռիթմական բազմապիսի դրսևորումներ, պատկերավորութուն, արտահայտչականություն, ոճական կերտվածք և առհասարակ հետաքրքրական համադրություններ ձևավորելուն: Այս ամենը, բնականաբար, խոսում են ոճագիտության առաջատար դերի և այս ուղղությամբ մեր ունեցած գիտական շահագրգռության մասին:

Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ «ոճագիտությունն ամենից առաջ ուսումնասիրում է համազգային լեզվի այն բոլոր ոլորտները, նրա պաշարներն ու հնարավորությունները, որոնցով պայմավորված են ստեղծագործող անհատի ինքնատիպությունն ու անհատականությունը, լեզվական այն բոլոր միջոցները, որոնք ոճական երանգավորում, գունավորում ունեն, այլ կերպ ասած՝ հանդես են գալիս իբրև ոճույթ» [3, 10], առաջարկում ենք ներքոնշյալ նոր մոտեցումները:

Ձևավորել ոճագիտության դասավանդման մեթոդական համակարգ, որը հայերենի դասավանդման մեթոդիկայի անբաժանելի մասը պիտի կազմի, նրա բաժիններից մեկը: Այն պետք է բացահայտի, ուսումնասիրի, ոճականորեն ձևավորված խոսքի և ոճագիտական տեսությունների դասավանդման մեթոդները, լեզվական հմտությունների ձևավորման ուղիները, լեզվական հոտառության և լեզվական-գեղագիտական ճաշակի ձևավորման մեթոդները, սերտ կապի մեջ լինի մեթոդիկայի մյուս բաժինների հետ:

Կարևորել ոճագիտության ուսուցման և դասավանդմանսկզբունքները

Ոճագիտության, նրա դասավանդման մեթոդիկայի ու հայերենի դասավանդման մեթոդիկայի մյուս բաժինների հետ ունեցած կապն ու ուսուցումը:

Լեզվաոճական նորմաների հնարավորությունների գիտակցումը, գնահատումը, դասավանդումը, նրանցից շեղվելու տարբերակների ուսուցումը, ոճի և ստեղծագործական մեթոդի տարբերակումը:

Ոճական միջոցների ենթատեքստային ուսումնասիրությունը

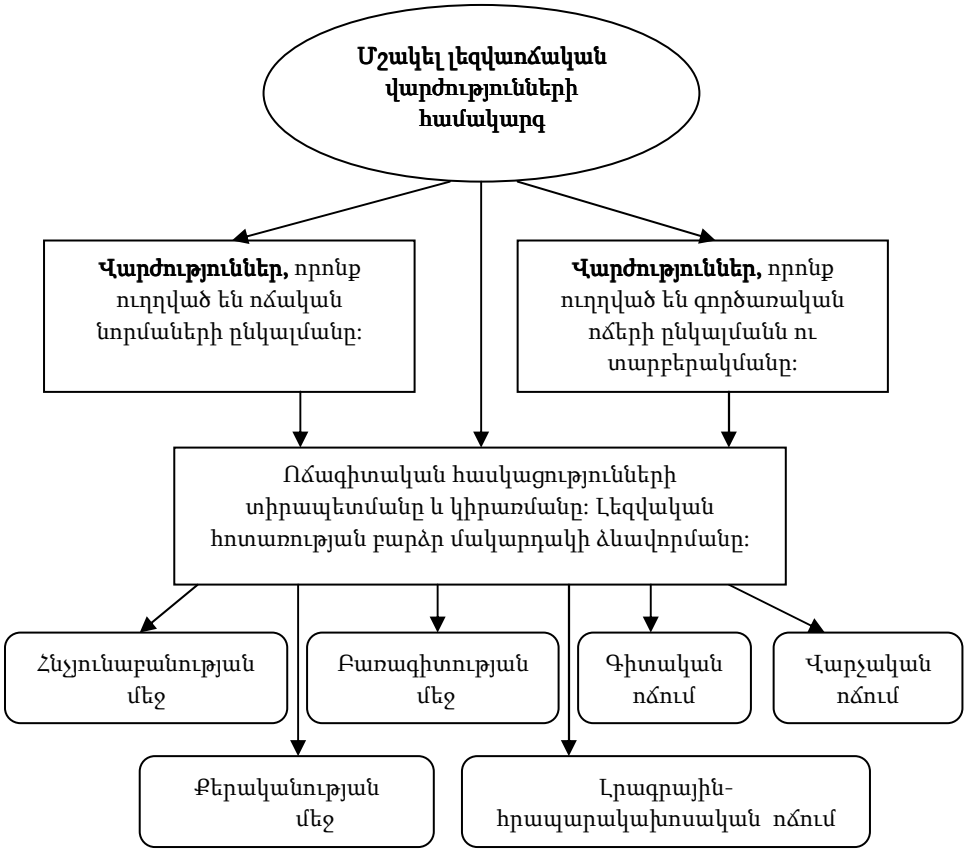
Ոճագիտական հասկացությունների ձևավորման փուլերը և դրանց ուսուցումը

Զարգացնել սովորողների ինտուիտիվ պատկերացումները առանձնահատուկ հանգամանքներում խոսքային միջոցների գործադրման սխալ կամ անսխալ ձևերի մասին՝ լեզվական առանձնահատուկ միջավայրի միջոցով:

Կազմակերպել նախնական ծանոթություն ոճագիտության տեսական հիմնադրույթներին, տեքստի ոճական դիմագծի քննություն՝ որպես որևէ ոճի պատկանելու ցուցիչ

Ոճագիտական հասկացությունների ընկալում, ըմբռնում: Կանոնների համակարգի ձևավորում, որն ուղղված է տեսական դրույթների ուսուցմանը:

Ոճագիտության համակարգի հիմնական հասկացությունների ձևավորմանը նպաստող հանգուցային հարցերի մշակում:



ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. ԱրնաուդյանԱ. և այլք, Կառուցողական կրթության հիմունքները և մեթոդները, Երևան, 2005, 335 էջ:
2. ԴալլաքյանՌ., գրական երկի լեզվի ու ոճի ուսուցումը, Երևան, 1971:
3. ԵզեկյանԼ., Ոճագիտություն, Երևան, 2003, 375 էջ:

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ СТИЛИСТИКИ

Антонян Нара

к. ф. н., Ванадзорский государственный университет

РЕЗЮМЕ

***Ключевые слова**: обучение, инновационный подход, активные инструменты обучения, информационные технологии, принципы обучения стилистике, изучение надтекстовых стилистических средств, лингвостилистические упражнения, этапы формирования стилистических понятий, специфическая языковая среда, восприятие стилистических норм, восприятие функциональных стилей.*

Актуальность разработки методики преподавания стилистики обусловлено важностью эффективного обучения необходимым знаниям в области языка и стиля. Несмотря на то, что в школах и вузах в последнее десятилетие уделяется определенное внимание методам преподавания стилистических проблем, тем не менее обучение стилистике не дает желаемого эффекта, так как нет четко разработанного методического направления. Надо так отметить, что целостные работы, методические руководства и справочники, освещающие вопросы обучения стилистике, все еще не написаны, и это обстоятельство отрицательно влияет не только на стилистику армянского языка в целом, но и на анализ отдельных стилистических вопросов в частности. Методика преподавания стилистики должна стать неотъемлемой частью методики преподавания армянского языка, стать ее разделом. Теоретически она должна и выявлять методы преподавания теоретической стилистики и стилистически оформленной речи.

NEW ATTITUDES TO THE STUDY OF STYLISTICS

Antonyan Nara

Candidate of Philological Sciences, Vanadzor State University

SUMMARY

***Key words**: teaching, innovative approaches, active teaching tools, information technologies, teaching principles of stylistics, contextual analysis of stylistic means, lingo-stylistic exercises, formulation phases of concepts of stylistics, specific Linguistic environment, perception of norms of stylistics, perception of functional styles.*

The issues of the day of introduction, development and use of innovative receptions and methods in the process of educating of students are exposed in the article. The analysis of front-rank and modern innovative tool that is used by the teachers of institutions of higher education is conducted. Advantages of innovative approach are reasonable as compared to the traditional forms of preparation of students.

ВНЕДРЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Аракелян Анна
к. п. н., доцент, Ванадзорский государственный университет

Ключевые слова: *сотрудничество, интерактивные методы, критическое мышление, коммуникативная компетенция, мотивация, познавательная деятельность.*

В последние годы в методике преподавания иностранных языков наметилась тенденция к переходу от коммуникативного подхода к его разновидности — интерактивному подходу, который был предложен западными методистами.

Иностранный язык – это учебный предмет, который в силу своей специфичности (создание для обучающихся искусственной языковой среды из-за отсутствия естественной) предполагает наиболее гибкое и широкое использование различных технических средств обучения. Многие основные методические инновации связаны сегодня с применением интерактивных методов обучения. Интерактивный означает способность взаимодействовать или находится в режиме беседы, диалога с чем-либо (например, компьютером) или кем-либо (человеком). Следовательно, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие учителя и ученика. Внедрение интерактивных форм обучения – одно из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в современном вузе. Для преподавателя нового времени недостаточно быть компетентным в своей области знаний, необходимо в образовательном процессе использовать методические инновации, которые на сегодняшний день связаны с применением интерактивных методов обучения. Цель интерактивного обучения – повышение эффективности образовательного процесса, достижение всеми обучающимися высоких результатов обучения. Интерактивные формы проведения занятий предполагают обучение в сотрудничестве. Все участники образовательного процесса (преподаватель и студенты) взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации. Обучение с использованием интерактивных образовательных технологий предполагает отличную от привычной логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение на практике (Гущин 2012). Суть использования интерактивных форм проведения состоит в погружении студентов в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем, оптимальную для выработки навыков и качеств будущего специалиста. К основным преимуществам

интерактивных форм обучения относятся:

- активизация познавательной и мыслительной деятельности студентов;
- вовлечение студентов в процесс обучения, освоения нового материала не в качестве пассивных слушателей, а в качестве активных участников;
- развитие навыков анализа и критического мышления;
- усиление мотивации к изучению дисциплины;
- создание благоприятной атмосферы на занятии;
- развитие коммуникативных компетенций у студентов;
- развитие навыков владения современными техническими средствами и технологиями обработки информации;
- формирование и развитие умения самостоятельно находить информацию и определять уровень ее достоверности.

Интерактивные формы обучения должны использоваться преподавателем в объеме не меньшем, чем предусмотрено учебным планом, а также в соответствии с рабочей программой учебной дисциплины. В процессе обучения необходимо обращать внимание в первую очередь на те методы, при которых слушатели идентифицируют себя с учебным материалом, включаются в изучаемую ситуацию, к активным действиям, переживают состояние успеха и соответственно мотивируют свое поведение (Панина 2008). Всем этим требованиям в наибольшей степени отвечают интерактивные методы обучения. Учебный процесс, опирающийся на использование интерактивных методов обучения, организуется с учетом включенности в процесс познания всех студентов группы без исключения. Совместная деятельность означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, в ходе работы идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Организуются индивидуальная, парная и групповая работа, используется проектная работа, ролевые игры, осуществляется работа с документами и различными источниками информации. Интерактивные методы основаны на принципах взаимодействия, активности обучаемых, опоре на групповой опыт, обязательной обратной связи [2].

Создается среда образовательного общения, которая характеризуется открытостью, взаимодействием участников, равенством их аргументов, накоплением совместного знания, возможностью взаимной оценки и контроля. Ведущий преподаватель вместе с новыми знаниями ведет участников обучения к самостоятельному поиску. Активность преподавателя уступает место активности студентов, его задачей становится создание условий для их инициативы. Преподаватель отказывается от роли своеобразного фильтра, пропускающего через себя учебную информацию, и выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации. Поэтому интерактивное обучение призвано изначально использовать в интенсивном обучении достаточно взрослых обучающихся.

Организуя учебный процесс, педагог традиционной школы, прежде всего, озабочен содержанием своей собственной деятельности. Анализируя свои первые

планы занятий, планы уроков коллег-педагогов, приходишь к выводу, что в них четко и подробно прописана только деятельность педагога. Как в плане, так и на самом занятии учитель «...является центральным действующим лицом, которое господствует над детьми, которое показывает или рассказывает, спрашивает» требуя полнейшей тишины в классе и ограничивая движения учащихся. [6].

В такой ситуации достаточно легко определить позицию учащегося на занятии - эта позиция пассивного слушателя, которому иногда предоставляется возможность вербализовать свои знания.

Интерактивное обучение в роли активного участника образовательного процесса в первую очередь видит учащегося. Очень важно, по мнению К. Н. Венцеля, «чтобы излагали, показывали, рассказывали и спрашивали больше сами дети, чтобы педагогу больше приходилось слушать..., чтобы дети все время были активными, а не сострадательными лицами...» Смена позиций учащегося и педагога в результате использования методов активного обучения приводит к изменению содержания деятельности участников образовательного процесса.

Положительные стороны применения методов интерактивного обучения:

- значительно повысилась мотивация, особенно это отразилось на слабых учащихся;
- более высокий уровень усвоения материала, снижение утомляемости;
- учащийся не имеет возможности отсидеться, ему надо думать самому, не полагаясь на других. Работают как слабые, так и сильные учащиеся. Появляется интерес к изучаемому материалу;
- организованы и включены в работу все учащиеся без исключения, хорошо развивается устная речь, совершенствуется умение работать с различной литературой;
- развивается умение работать в группе;
- вырабатываются коммуникативные навыки;
- появилась возможность анализировать свою деятельность;
- появилась возможность учитывать свои индивидуальные особенности при построении занятия, расширение возможностей для самовыражения позволяет работать в индивидуальном ритме, по собственной методике и программе;
- появилась возможность наблюдать за групповыми процессами в группе и проявлением учащимися индивидуальных особенностей;
- изменилось отношение к учащемуся.

Педагогам, которые решили работать в интерактивной технологии, необходимо помнить о некоторых правилах организации интерактивного обучения на уроках.

Правило первое. В работу должны быть вовлечены в той или иной мере все участники. С этой целью полезно использовать технологии, позволяющие включить всех участников в процесс обсуждения.

Правило второе. Надо позаботиться о психологической подготовке участников. Речь идет о том, что не все, пришедшие на урок, психологически готовы к непосредственному включению в те или иные формы работы. Сказывается известная закрепощенность, скованность, традиционность поведения. В этой связи полезны разминки, постоянное поощрение учеников за активное участие в работе, предоставление возможности для самореализации ученика.

Правило третье. Обучающихся не должно быть много. Количество участников и качество обучения могут оказаться в прямой зависимости. В работе не должны принимать участие более 30 человек. Только при этом условии возможна продуктивная работа в малых группах. Ведь важно, чтобы каждый был услышан, каждой группе предоставлена возможность выступить по проблеме.

Правило четвертое. Отнеситесь со вниманием к вопросам процедуры и регламента. Об этом надо договориться в самом начале и постараться не нарушать его. Например, полезно договориться о том, что все участники будут проявлять терпимость к любой точке зрения, уважать право каждого на свободу слова, уважение его достоинства.

Правило пятое. Отнеситесь со вниманием к делению участников на группы. Первоначально его лучше построить на основе добровольности. Затем уместно воспользоваться принципом случайного выбора.

Интерактивное обучение позволяет решать одновременно несколько задач. Главное – оно развивает коммуникативные умения и навыки, помогает установлению эмоциональных контактов между учащимися, обеспечивает воспитательную задачу, поскольку приучает работать в команде, прислушиваться к мнению своих товарищей.

Использование интерактива в процессе урока, как показывает практика, снимает нервную нагрузку школьников, дает возможность менять формы их деятельности, переключать внимание на узловые вопросы темы занятий. Технология интерактивного обучения, основанная на использовании различных приёмов моделирования ситуаций реального общения и организации взаимодействия учащихся в группе, в парах, в малых группах с целью совместного решения коммуникативных задач, является ведущей на всех этапах обучения. Опыт показывает, что при умелом и уместном употреблении интерактивных форм обучения появляются широкие возможности для формирования положительной мотивации, роста познавательной активности. [3].

Однако, если применять интерактивную методику в «первозданном» виде, она не будет соответствовать современным тенденциям педагогики и, как следствие, может не достигнуть поставленных целей. [4].

Для решения воспитательных и учебных задач преподавателем могут быть использованы следующие интерактивные формы обучения.

1. *Обсуждение в группах*

Групповое обсуждение какого-либо вопроса направлено на нахождение истины или достижение лучшего взаимопонимания. Групповые обсуждения способствуют лучшему усвоению изучаемого материала. На первом этапе группового обсуждения перед студентами ставится проблема, выделяется определенное время, в течение которого студенты должны подготовить аргументированный развернутый ответ. Преподаватель может устанавливать определенные правила проведения группового обсуждения: задавать определенные рамки обсуждения (например, указать не менее 10 ошибок); ввести алгоритм выработки общего мнения; назначить лидера, руководящего ходом группового обсуждения и др.

На втором этапе группового обсуждения вырабатывается групповое решение совместно с преподавателем. Разновидностью группового обсуждения является круглый стол, который проводится с целью поделиться проблемами, собственным видением вопроса, познакомиться с опытом, достижениями.

2. Творческое задание

Творческое задание составляет содержание (основу) любой интерактивной формы проведения занятия. Выполнение творческих заданий требует от студента воспроизведения полученной ранее информации в форме, определяемой преподавателем и требующей творческого подхода: подборка примеров из практики; подборка материала по определенной проблеме; участие в ролевой игре и т.п.

3. Публичная презентация проекта

Презентация – самый эффективный способ донесения важной информации при публичных выступлениях. Слайд-презентации позволяют эффектно и наглядно представить содержание, выделить и проиллюстрировать сообщение.

4. Дискуссия

Дискуссия как интерактивный метод обучения означает исследование или разбор. Учебной дискуссией называется целенаправленное, коллективное обсуждение конкретной проблемы, сопровождающееся обменом идеями, суждениями, мнениями в группе. Эффективность использования учебной дискуссии как метода обучения определяется целым рядом факторов: актуальность выбранной проблемы; сопоставление различных позиций участников дискуссии; информированность, компетентность и научная корректность дискусантов; владение учителем методикой дискуссионной процедуры; соблюдение правил и регламента и др. Каждая дискуссия обычно проходит в три стадии: ориентация, оценка и консолидация. Последовательное рассмотрение каждой стадии позволило выделить следующие их особенности. На стадии ориентации происходит адаптация участников дискуссии друг к другу, что позволяет сформулировать проблему, цели дискуссии; установить правила, регламент дискуссии. Стадия оценки предполагает выступление участников дискуссии, их ответы на

возникающие вопросы, сбор максимального объема идей, предложений, пресечение учителем личных амбиций отклонений от темы дискуссии. Стадия консолидации заключается в анализе результатов дискуссии, согласовании мнений и позиций, совместном формулировании решений и их принятии. Выделяют следующие виды дискуссий: 1) тематическая – обсуждаемые вопросы связаны с темой занятия; 2) биографическая – ориентирована на индивидуальный прошлый опыт участника; 3) интеракционная – когда обсуждаются структура и содержание отношений, складывающихся «здесь и теперь», например в условиях взаимодействия группы. Вид дискуссии выбирает преподаватель в зависимости от задач, которые он ставит перед собой; возможно сочетание различных видов дискуссий. В зависимости от целей и задач занятия, возможно использовать следующие виды дискуссий: классические дебаты, экспресс-дискуссия, текстовая дискуссия, проблемная дискуссия, ролевая дискуссия, «круглый стол». Таким образом, дискуссия выявляет многообразие существующих точек зрения на какую-либо проблему, инициирует всесторонний анализ каждой из них, формирует собственный взгляд каждого участника дискуссии на ту или иную проблему.

5. Деловая игра

Деловая игра – средство моделирования разнообразных условий профессиональной деятельности (включая экстремальные) методом поиска новых способов ее выполнения. Деловая игра имитирует различные аспекты человеческой активности и социального взаимодействия. Игра также является методом эффективного обучения, поскольку снимает противоречия между абстрактным характером учебного предмета и реальным характером профессиональной деятельности. Цель использования деловой игры в образовательном процессе: формирование познавательных и профессиональных мотивов и интересов; воспитание системного мышления; передача целостного представления о профессиональной деятельности с учётом эмоционально-личностного восприятия; обучение коллективной мыслительной и практической работе, формирование умений и навыков социального взаимодействия и общения, навыков индивидуального и совместного принятия решений; воспитание ответственного отношения к делу, уважения к социальным ценностям и установкам коллектива и общества в целом; обучение методам моделирования, в том числе математического, инженерного и социального проектирования.

6. *Анализ конкретных ситуаций (кейс-метод*)

Метод кейсов представляет собой изучение, анализ и принятие решений по ситуации, которая возникла в результате происшедших событий, реальных ситуаций или может возникнуть при определенных обстоятельствах в конкретной организации. Таким образом, различают полевые ситуации, основанные на реальном фактическом материале, и кресельные (вымышленные) кейсы. Обучающиеся должны проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблем,

предложить возможные решения и выбрать лучшее из них. Преимущества метода: развивает аналитическое мышление студентов; обеспечивает системный подход к решению проблемы; позволяет выделять варианты правильных и ошибочных решений, выбирать критерии нахождения оптимального решения, принимать коллективные решения.

7. Интерактивная лекция

Интерактивная лекция представляет собой выступление преподавателя перед аудиторией студентов с применением следующих интерактивных форм обучения: управляемая дискуссия или беседа; демонстрация слайдов или учебных фильмов; мозговой штурм; мотивационная речь и др. Участники могут обратиться за консультацией, дополнительной литературой в специализированные учреждения, библиотеки и т.д. Можно предложить участникам собрать публикации из газет, фотографии, статьи, касающиеся вопросов темы, а затем обсудить эти материалы со всей группой.

8. Просмотр и обсуждение видеофильмов

Видеофильмы соответствующего содержания можно использовать на любом из этапов занятий в соответствии с его темой и целью. Перед показом фильма необходимо поставить перед обучаемыми несколько (3– 5) ключевых вопросов. Это будет основой для последующего обсуждения. Можно останавливать фильм на заранее отобранных кадрах и проводить дискуссию. В конце необходимо обязательно совместно с обучаемыми подвести итоги и озвучить полученные выводы.

9. Методика «Дерево решений»

Использование методики «дерево решений» позволяет овладеть навыками выбора оптимального варианта решения, действия и т.п. Построение «дерева решений» – практический способ оценить преимущества и недостатки различных вариантов. Дерево решений для трех вариантов может выглядеть следующим образом: Проблема: … Вариант 1: … Вариант 2: … Вариант 3: … Плюсы Минусы Плюсы Минусы Плюсы Минусы. На этапе предложения вариантов и на этапе их оценки возможно использование методики «мозговой штурм».

10. Методика «Мозговой штурм»

Метод и термин «мозговой штурм», «мозговая атака» предложены американским ученым А.Ф. Осборном как улучшенный вариант диалога Сократа с широким использованием свободных ассоциаций, одновременным созданием психоэвристического микроклимата в малых группах для повышения эффективности решения творческих, особенно изобретательских, задач. Использование методики «мозговой штурм» стимулирует группу студентов к быстрому генерированию как можно большего вариантов ответа на вопрос. На первом этапе проведения «мозгового штурма» группе дается определенная проблема для обсуждения; участники высказывают по очереди любые

предложения в точной и краткой форме; ведущий записывает все предложения (на доске, плакате) без критики их практической применимости. На втором этапе проведения «мозгового штурма» высказанные предложения обсуждаются. Группе необходимо найти возможность применения любого из высказанных предложений или наметить путь его усовершенствования. На данном этапе возможно использование различных форм дискуссии. На третьем этапе проведения «мозгового штурма» группа представляет презентацию результатов по заранее оговоренному принципу: самое оптимальное решение; несколько наиболее удачных предложений университета; самое необычное решение и т.п. Цель этого метода заключается в сборе как можно большего количества идей, освобождении от инерции мышления, преодолении привычного хода мысли в решении творческой задачи. Основной принцип и правило этого метода – абсолютный запрет критики предложенных участниками идей, а также поощрение всевозможных реплик, шуток. Успех применения метода во многом зависит от руководителя дискуссии (или, как его обычно называют, руководителя сессии). Руководитель сессии должен умело направлять ход дискуссии, удачно ставить стимулирующие вопросы, осуществлять подсказки, использовать шутки, реплики.

Важно отметить еще одно обстоятельство. Педагоги-практики, применяя методы активного обучения, отмечают наличие определенных барьеров, препятствующих их использованию. В статье Ч. К. Бонуэлл и Т. Е. Сазерленд «Непрерывность активного обучения: выбор деятельности для активизации учебной работы студентов в аудитории» выделяются следующие барьеры при использовании методов активного обучения:

1. трудность в преподнесении большого количества материала на занятиях;
2. активное обучение требует слишком много времени для подготовки занятия;
3. представляется невозможным использование активных методов обучения в многочисленной аудитории;
4. возможность негативных последствий: отношение коллег к новым подходам; влияние оценки учащихся на работу преподавателя; влияние на продвижение по службе.

Есть и еще один барьер - это сопротивление учащихся новым подходам и методам. Причем чем больше опыт учебной деятельности обучающихся, тем большее сопротивление можно встретить в учебной аудитории.

На мой взгляд, эти барьеры необходимо учитывать при планировании своего урока и быть готовыми прилагать определенные усилия по их преодолению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Роджерс К. Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем \\ хрестоматия по педагогической психологии сост. Красило А. И. и др. - 1995г., С. 25-31
2. Бонуэл Ч. К., Сазерленд Т. Е. Непрерывность активного обучения: выбор методов деятельности для активизации учебной работы студентов в аудитории \\ Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению. Сб. статей-рефератов по дидактике высшей школы \ БГУ центр проблем развития образования - Минск 2001, С. 13-17
3. Пассов Е.И., Кузовлев В.П., Коростелев В.С. Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества. Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия / Ред. Леонтьев А.А. М., 1991.С. 10-17
4. Венцель К. Н. Свободное воспитание: сб. научных трудов. - М., 1991.-С. 11-32
5. Мещерякова, Е. Летний лингвистический лагерь/Е. Мещерякова,Е. Исакович //Воспитательная работа в школе.-2005.-№ 2. - С. 27-33.
6. Гладилина И.П. Некоторые приемы работы на уроках английского языка в начальной школе / И.П. Гладилина // Иностранные языки в школе. -2003. -С. 5-8
7. Бар Р., Таг Дж. От обучения к учению - новая парадигма высшего образования // Университетское образование: от эффективного преподаванияк эффективному учению. Сб. статей-рефератов по дидактике высшей школы / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. - Мн., 2001. - С. 13-39.

ԻՆՏԵՐԱԿՏԻՎ ՄԵԹՈԴՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ԴԱՍԱՊՐՈՑԵՍԻ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏՈՒԹՅԱՆ ԲԱՐՁՐԱՑՄԱՆ ՀԱՄԱՐ

Առաքելյան Աննա
մ. գ. թ., դոցենտ, Վանաձորի պետական համալսարան

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ. *համագործակցություն, ինտերակտիվ մեթոդներ, քննադատական մտածողություն, մոտիվացիա, իմացական գործունեություն:*

Ինտերակտիվ ուսուցման նպատակն է բարձրացնել կրթական գործընթացի արդյունավետությունը՝ բոլոր սովորողների ուսումնառության արդյունքների ձեռքբերումը: Դասերի անցկացման ինտերակտիվ ձևերը ներգրավում են համագործակցային ուսուցումը: Կրթական գործընթացի բոլոր մասնակիցները (ուսուցիչներ/դասախոսներ և աշակերտներ/ուսանողներ) փոխազդում են միմյանց հետ, կիսում տեղեկատվություն, միասին լուծում խնդիրներ: Կրթական և վերապատրաստման խնդիրները լուծելու համար ինտերակտիվ մեթոդներ կարող են օգտագործվել: Քեյս մեթոդը, մտագրոհը, քննարկումները, շնորհանդեսը, գործարար խաղը և այլ մեթոդները ապահովում են ուսանողների ճանաչողական և մտավոր գործունեության ակտիվացումը, նրանց ներգրավումը ուսումնական գործընթացի մեջ ոչ որպես պասիվ ունկնդիր, այլ որպես ակտիվ մասնակից, վերլուծական և քննադատական մտածողության զարգացման համար անհրաժեշտ հմտությունները, ուսանողների հաղորդակցման իրավասության զարգացումը:

THE IMPLEMENTATION OF INTERACTIVE METHODS FOR INCREASING THE EFFECTIVENESS OF LEARNING

Arakelyan Anna
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vanadzor state University

SUMMARY

Key words: *cooperation, interactive methods, critical thinking, communicative competence, motivation, cognitive activity.*

The goal of interactive learning is to increase the efficiency of the educational process, the achievement of all students learning outcomes. Interactive forms of conducting classes involve cooperative learning. All participants in the educational process (teachers and students) interact with each other, share information, solve problems together, simulate the situation. To solve the problems of educational and training instructor interactive methods of learning can be used. Case method, brainstorming, discussions, presentation, business game and other methods insure the activation of cognitive and mental activity of students, their involvement in the learning process not as passive recipients, but as active participants, developing skills of analysis and critical thinking, strengthening motivation to learn discipline, development of communicative competence of the students.

ԳԻՏԵԼԻՔԻ ԿԱՌԱՎԱՐՈՒՄՆ ԱՆՁԻ *ԻՆՔՆԱ*-ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԳՈՐԾՈՒՄ

Բաղդասարյան Լիլիթ
մ. գ. թ, Վանաձորի պետական համալսարան

Հանգուցային բառեր. *գիտելիք, ենթադրելի գիտելիք, հստակ գիտելիք, գիտելիքի կառավարում, մտավոր կապիտալ, տվյալ, տեղեկատվություն, ուղեղ, տրամաբանություն, ԻՆՔՆԱ-համակարգ:*

Պատմական այս ժամանակաշրջանում հասարակությանն անվանում են տեղեկատվության, գիտելիքի հասարակություն: Տեղեկատվության և տվյալների բազմազանությունն ու բազմաշերտությունն արագընթաց զարգացման հնարավորություն են ընձեռում մարդուն, բայց միևնույն ժամանակ խոչընդոտում են ապատեղեկատվությունն ու կեղծ տվյալները: Այսօր մարդու համար գերխնդիր է ճիշտ կողմնորոշվել տեղեկատվական ոլորտում և տեղեկատվությունը վերածել ճշմարիտ գիտելիքի՝ կառավարելով այն:

Պատմական հասարակական զարգացման բոլոր փուլերում շարժիչ ուժ եղել և մնում է գիտելիքը, այն մարդու կողմից ընկալված և հիշողության մեջ պահված մտապատկերների, հասկացությունների ու մտքերի համակարգ է, դիտվում է որպես իրականության մոդել [9]: Այսօր էլ գիտելիքը դեռևս հսկայական ուժ է, պարզապես հիմա առավել կարևորվում է գիտելիքի կառավարումը, մասնավորապես փոխանցումը, որպեսզի այն զարգանա: Փաստ է, որ կազմակերպությունը, որը փոխանցում է գիտելիքն իր ղեկավարության և անձնակազմի շրջանակում, դառնում է ավելի ուժեղ և մրցունակ: Գիտելիքի կառավարման հիմնաքարը գիտելիքի փոխանցումն է [2; 39]: Գիտելիքի կառավարումն ուղղված է գիտելիք ձևավորելու գործընթացի արդյունավետությանն ու հուսալիությանը, ինչպես նաև զարգացմանը և կիրառելիության ապահովմանը: Այլ կերպ, գիտելիքի կառավարումը գործընթացների հավաքածու է, որը ղեկավարում է գիտելիքի ստեղծումը, տարածումն ու կիրառումը:

Վերոնշյալը փաստում են «գիտելիքի կառավարում» հասկացության շուրջ Կ. Վիգի, Լ. Պրուսակի և Տ. Դավենպորտի, Ն. Նոնիկայի և Խ. Տակեուչիի, Չ. Դեսպրեսի և Դ. Չավելի, Ու. Բուկովիչի և Ռ. Ուիլյամսի, Տ. Ստյուարտի հետազոտություններում արված մեկնաբանությունները [3; 7]:

«Գիտելիքի կառավարում» եզրույթն առաջադրվել է Կարլ Վիգի կողմից և ըստ նրա նշանակում է գիտելիքների համակարգում, նորացում, փոխանցում, կիրառում [7; 21]:

Մենք խորապես համոզված ենք, որ գիտելիքը կարևորագույն և անփոխարինելի ռեսուրս է, և անհրաժեշտ է մշակել ռազմավարական անհրաժեշտ ուղիներ այն կառավարելու համար: Այդ իսկ պատճառով կազմակերպությունները հաճախակի անց են կացնում գիտելիքի հետազոտում և գիտելիքի պլանավորում: Հայտնի փաստ է և մեկնաբանության կարիք չունի, որ գիտելիքի կառավարման համա-

կարգի ռազմավարությունը հաջողվում է այն կազմակերպությունում, որտեղ այն ճիշտ է ընկալվում և գնահատվում է ինչպես հարկն է: Հարկ է ընդգծել, որ գիտելիքը լինում է ենթադրելի և հստակ: Ենթադրելի գիտելիքը պահվում է անհատի ուղեղում, իսկ հստակ գիտելիքը ներառված է փաստաթղթերում, պահպանման այլ ձևերում, բայց ոչ մարդու ուղեղում [4; 17]:

Գոյություն ունի գիտելիքի կառավարման երկու մոտեցում. առաջին սերնդի մոտեցում, երբ կազմակերպության մեջ կան արժեքավոր գիտելիքներ, անհրաժեշտ է դրանք մշակել և տարածել, երկրորդ սերնդի մոտեցում, երբ պատրաստի գիտելիքներ գոյություն չունեն, մշակման գործընթացում նոր ձևավորվում են [7; 47]:

Այս կապակցությամբ պետք է ավելացնել նաև, որ գիտելիքի կառավարման համակարգի հաջողությունը ոչ միայն կախված է ճիշտ հավաքագրված տվյալներից և կազմակերպչական գործընթացներից, այլև որոշումների ընդունման կարևոր գործոնությունների միավորումից: Հանգում ենք այն տեսակետին, որ անձի մտավոր ունակությունները, անհատական գիտակցությունը շարժիչ ուժ են գիտելիքի կառավարման գործում:

Գիտելիքի ուսումնասիրման ընթացքում առանցքային խնդիր է հստակ տարբերակել գիտելիք և տեղեկատվություն հասկացությունները: Տեղեկատվությունը համակարգված, կառուցակարգված տվյալների հոսք է, ինչն օգտագործվում է որևէ գործունեության իրականացման համար: Տվյալները կառուցակարգված չեն, առանձին փաստեր են օբյեկտների և գործընթացների մասին: Տեղեկատվությունը հասանելի է շատ մարդկանց, իսկ գիտելիքը միայն այն ստեղծողին, սակայն գիտելիքը փոխանցման ընթացքում փոխում է սկզբնական որակը: Ի տարբերություն տեղեկատվության, գիտելիքը կարծիքների, համոզմունքների ամբողջություն է: Տեղեկատվությունն անհրաժեշտ միջավայր է նոր գիտելիք ստանալու համար [6; 15]: Ֆրից Մախլուպը գրել է, որ գիտելիքն իրական և ենթադրվող աշխարհի մասին պատկերացումների ձև է [3; 7]: Կ. Վիգն ավելացնում է. «Գիտելիքն իրականության և պատկերացումների, կարծիքների, հայեցակարգերի, դատողությունների, ենթադրությունների, «իմանալ ինչպես» մեթոդոլոգիայի ամբողջություն է» [3; 8]: Այստեղից դժվար չէ եզրակացնել, որ գիտելիքը տվյալների, տեղեկատվության, պատկերացումների, կարծիքների, համոզմունքների, դատողությունների ընդհանրություն է: Հենց այս փաստի գոյության գիտակցությամբ էլ պայմանավորված մտահանգում ենք, որ հասարակության գոյության հետ մեկտեղ անընդհատ գիտելիքներ են արտադրվում, և որքանով են դրանք որակյալ, որքանով են ճիշտ արտացոլում օբյեկտիվ իրականությունը, պատասխանատու է մարդու ուղեղը:

Այս կապակցությամբ պետք է ավելացնել, որ շատ գիտնականներ փորձեր են արել գիտելիքը տեսակավորել տարբեր հիմքերի՝ որակական բնութագրիչների հիման վրա: Մատնացույց ենք անում Ջ. Բ. Քուինի տարբերակումը, այն է՝

- գիտեմ ինչ՝ կոգնիտիվ գիտելիքներ, այս կամ այն աշխատանքի կատարման համար անհրաժեշտ փաստերի իմացություն,
- գիտեմ ով՝ կոգնիտիվ գիտելիքներ, հարաբերությունների, հաղորդակցման մասին իմացություն, ով ունի անհրաժեշտ գիտելիքներ, կարողություններ, հմտություններ,

- գիտեմ ինչպես՝ հմտություններ, գիտելիքներ գործընթացների, գործառնությունների, մեթոդիկաների, գործիքների, տեխնոլոգիաների մասին,
- գիտեմ որտեղ՝ իմացություն այն ամենի մասին, թե որտեղից կարելի է ձեռք բերել անհրաժեշտ տեղեկատվություն, ինչպես նաև ինչպիսի որոնողական միջոցներով կարել է դա անել,
- գիտեմ ինչու՝ համակարգված ըմբռնում, առանձին աշխատակիցների և կազմակերպությունների գործունեության ենթատեքստերի իմացություն, ընդհանուր առմամբ գործունեության հեռանկարների և գործոնների իմացություն,
- զգում եմ ինչպես և ինչու՝ ինտուիցիայի համադրում, գիտելիքներ, որոնք թույլ են տալիս միացնել երկու կամ ավելի ոլորտներ նոր արդյունքների ստացման համար [1; 131]:

Այսպիսով՝ տարբատեսակ գիտելիքները ստեղծվում, պահվում, մշակվում են մարդու ուղեղում, այդժամ մարդու ԻՆՔՆԱ-համակարգը* հանդես է գալիս որպես մի յուրօրինակ մեխանիզմ:

«Տվյալ«, «տեղեկատվություն», «գիտելիք», «գիտելիքի կառավարում» հասկացությունների հետ տրամաբանորեն փոխկապակցված է «մտավոր կապիտալ» հասկացությունը:

«Մտավոր կապիտալ» հասկացության հիմնադիրներից մեկի՝ S. Ստյուարտի կարծիքով «մտավոր կապիտալը» գիտելիքների, փորձի, տեղեկատվության, մտավոր սեփականության, մտավոր արժեքների ամբողջություն է [6; 36]:

Մտավոր կապիտալը հիմնված է գիտելիքների և կարողությունների վրա, միտված է ներուժի զարգացմանը և արժեքների ձևավորմանը [5; 234]: Մտավոր կապիտալի բաղադրամասն են մարդկային ակտիվները՝ գիտելիք, փորձ, վարպետություն, ստեղծագործականություն, մտավոր ակտիվները՝ տեղեկություն, ռազմավարություն, ծրագիր [7; 58]:

Մտավոր կապիտալի կառավարման համակարգը ստեղծելիս անհրաժեշտ է հիմնվել երեք հիմնական տարրերի վրա, որոնց արդյունավետ գործունեությունից է կախված կազմակերպության մրցունակությունն ու հաջողությունը, այն են՝

1. «Նյութականացված մասի» կառավարում՝ գիտելիքների նպատակաուղղված կուտակումն է, դրանց փաստաթղթային ձևակերպումը և կիրառումը: Այս տարրը ստեղծում և համակարգում է կազմակերպության հիշողությունը:

2. Մարդկային կապիտալի կառավարում՝ ուղղված է գիտելիքի ստեղծմանը, կազմակերպության ներսում տարածմանը, արտաքին միջավայրում փոխանակմանը:

3. Կազմակերպչական մշակույթի ստեղծումը նպաստում է գիտելիքների տարածմանը, կրկնապատկմանը, նորացմանը [7; 52]:

Բոլոր փաստերը հաստատում են այն տեսակետը, որ ժամանակակից տնտեսության մեջ գիտելիքը կազմակերպության մրցակցային առավելությունն է, որն իրականացվում է տեղեկատվության և տվյալների լիարժեք օգտագործման միջոցով՝ մարդկանց հմտությունների, գաղափարների, պարտավորությունների,

* Հեղինակային ներմուծում, պարզաբանումը տե՛ս էջ 5-6

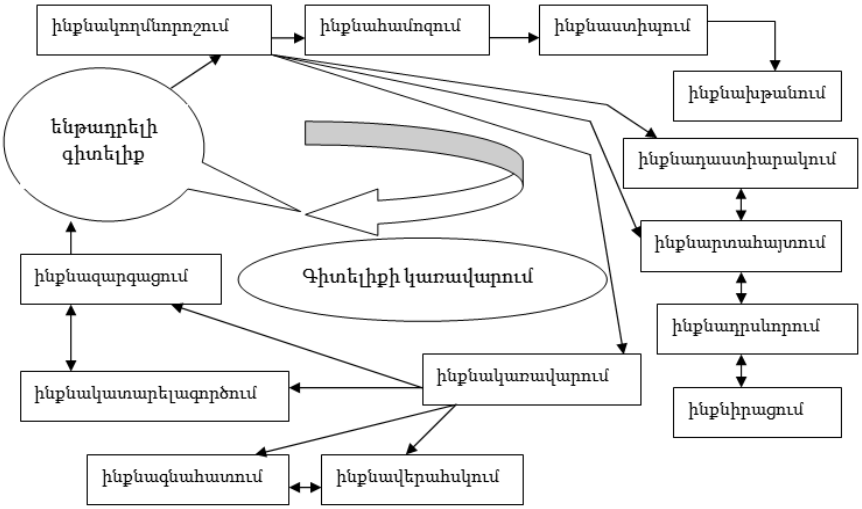
շարժառիթների գործադրմամբ: Գիտելիքը տվյալների և տեղեկատվության շուրջ դատողություն է, կազմակերպության արտադրանք [8; 23]: Գիտելիքը կարևոր ակտիվ է, առավել ակտիվ, քան հողը, աշխատուժը: Այսօրվա տնտեսության մեջ գիտելիքը կապիտալ է:

Այսպիսով՝ գիտելիքի կառավարումը ենթադրելի գիտելիքի փոխակերպումն է հստակ գիտելիքի և դրա փոխանցումը կազմակերպության ներսում: Գիտելիքի կառավարումը գործընթաց է, որի միջոցով կազմակերպություններն արժեք են ստեղծում իրենց մտավոր և գիտելիքի վրա հիմնված ակտիվներից: Կազմակերպության համար կարևոր են գիտելիքի որոշման, ձեռքբերման, փոխանցման ու պահպանման գործընթացները: Կարևոր է նաև ունենալ ճիշտ գիտելիք ճիշտ տեղում, ճիշտ ժամանակին ճիշտ ձևաչափով:

Վերը ասվածից պարզ է դառնում, որ ենթադրելի գիտելիքը, որը տնտեսության զարգացման շարժառիթ է, ստեղծվում է մարդու ուղեղում, ավելին՝ փոխշաղկապակցված հարաբերությամբ այն ազդում է անձի ԻՆՔՆԱ-համակարգի զարգացման, ձևավորման վրա: Ենթադրելի գիտելիքը, ստեղծվելով մարդու ուղեղում, սկսում է կառավարել նրան, ներգործել ինքնագործողությունների վրա: Գիտելիքի կառավարումը, բացի գիտելիքի ստեղծումից, ղեկավարում է գիտելիքի տարածումն ու կիրառումը, որի դեպքում դարձյալ անձն ապահովելով այդ գործընթացների կատարումը՝ զարգացնում է ԻՆՔՆԱ-համակարգը:

Անձի ԻՆՔՆԱ-համակարգի տարրերն են՝ ինքնակողմնորոշում, ինքնահամոզում, ինքնաստիպում, ինքնախթանում, ինքնաղաստիարակում, ինքնարտահայտում, ինքնաղրսևորում, ինքնիրացում, ինքնակառավարում, ինքնակատարելագործում, ինքնազնահատում, ինքնավերահսկում, ինքնազարգացում:

Գիտելիքի կառավարումն ու անձի ԻՆՔՆԱ-համակարգը



Ներկայացվածը վկայում է, որ գիտելիքի կառավարման ժամանակ ենթադրելի գիտելիքը, ստեղծվելով մարդու ուղեղում, սկսում է կառավարել մարդուն և մղել նրան ինքնագործողությունների: Տվյալները և տեղեկատվությունը զտվում են, ճշգրտվում մարդու ուղեղում՝ դառնալով ենթադրելի գիտելիքներ, ապա ենթադրելի գիտելիքը վեր է ածվում հստակ գիտելիքի: Մարդը գիտելիքը տարածում է և կիրառում՝ կրկին զարգացնելով ԻՆՔՆԱ-համակարգը: Փաստերի ճշգրիտ արտացոլմամբ գիտելիքի կառավարումը ներազդում է մտավոր կապիտալի, անձի ԻՆՔՆԱ-համակարգի զարգացման վրա: Ուստի՝ առաջարկում ենք ուսումնադաստիարակչական գործընթացում շեշտադրել անձի մտածողության, տրամաբանության զարգացումը, որպեսզի անձը կողմնորոշվի տեղեկատվական ոլորտում, սեփականացնի անհրաժեշտ տեղեկատվություններն ու տվյալները, զարգացնի ԻՆՔՆԱ-համակարգն ի նպաստ հասարակության:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. *Гапоненко А. Л., Орлова Т. М.* Управление знаниями. Как превратить знания в капитал.- М.: Эксмо, 2008.-400с.
2. *Зинов В. Г.* Управление интеллектуальной собственностью. – М.: Дело, 2003.-86с.
3. *Кильдибаева Ю. И.* Управление знаниями как основа инновационной активности предприятий.- Челябинск: 2008.-34с.
4. *Климов С. М* . Интеллектуальные ресурсы общества. – СПб.: ИВЭСЭП; Знание, 2002.-199с.
5. *Лукичева Л. И.* Управление интеллектуальным капиталом: Учебное пособие. – М.: Омега-Л, 2007. – 552с.
6. *Паникарова С. В., Власов М. В.* Управление знаниями и интеллектуальным капиталом: Учебное пособие.- Екатеринбург: Уральского университета, 2015.-144с.
7. *Трофимова Л. А., Трофимов В. В.* Управление знаниями: Учебное пособие.- СПб.: СПбГУЭФ, 2012.-137с.
8. *Уэбстер Ф.* Теории информационного общества. – М.: Аспект Пресс, 2004.-400с.
9. www.sostav.ru (новостной портал)

УПРАВЛЕНИЕ ЗНАНИЯМИ В РАЗВИТИИ *CAMO*-СИСТЕМЫ ЛИЧНОСТИ

Багдасарян Лилит
к. п. н., Ванадзорский государственный университет

РЕЗЮМЕ

Ключевые слова: *знание, явные знания, неявные знания, управление знаниями, интеллектуальный капитал, данные, информация, мозг, логика, САМО-система.*

В статье рассмотрена логическая связь между терминами "данные", "информация", "знание", "управление знаниями", "интеллектуальный капитал" и подчеркивается важная роль знания как фактор развития экономики, как основной капитал, приходя к тому, что во время управления знаниями развивается и формируется САМО-система личности.

KNOWLEDGE MANAGEMENT IN THE PROCESS OF PERSONAL *SELF*-SYSTEM DEVELOPMENT

Baghdasaryan Lilit
Candidate of Pedagogical Sciences, Vanadzor State University

SUMMARY

Key words: *knowledge, tacit knowledge, explicit knowledge, knowledge management, intellectual capital, data, information, brain, logic, SELF-system.*

The logical connection of the concepts of "data", "information", "knowledge", "knowledge management" and "intellectual capital" is presented in the article. As economic development power and as a capital, the importance of knowledge is being emphasized, whilst respecting the view that in the process of knowledge management, personal SELF-system is being developed and formed.

ԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ԲՌՆՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԻ ԱՇԽԱՏԱՆՔԸ ԶՈՀԵՐԻ ՀԵՏ

Բեժանյան Մեղա
մ. գ. թ., դոցենտ, Վանաձորի պետական համալսարան
Ասլանյան Աննա
Վանաձորի թիվ 25 դպրոց

Հանգուցային բառեր. *երեխա, հումանիզացիա, պատիժ, բռնություն, պաշտպանություն, դպրոց, ընտանիք, դաստիարակություն, ագրեսիվություն, իրավունքներ, սոցիալական մանկավարժ:*

Վերջին շրջանում առավել մեծ շրջանառություն է գտել հասարակության հումանիզացիա (մարդասիրություն) հասկացությունը: Պետք է նշենք, որ հասարակության մեջ այսօր էլ դաժանությունը դեռևս չի զիջում իր դիրքերը, իսկ մեր հասարակությունը դադարում է լինել «երեխայակենտրոն», ինչպիսին էր 18-րդ դարից սկսած: Սա նշանակում է, որ երեխան զիջում է իր դիրքերը և գրավում է առավել ցածր, անհետևողական դիրք:

Մարմնական և այլ նվաստացնող պատիժները, սպառնալը և սեռական բռնությունը կրթական համակարգում տարածված բռնության բազմաթիվ ձևերից են: Դպրոցական բռնությունները հաճախ արմատացած են դպրոցական մշակույթում, ընդունված են հանրության կողմից և հաճախ չեն բարձրաձայնվում: Դրանք ներկայացվում են որպես բացակայությունների, դպրոցից դուրս մնալու և դրական ազդակների բացակայության պատճառ: Դպրոցում մարմնական պատիժը ֆիզիկական բռնության ամենատարածված ձևերից է: Երեխայի իրավունքների մասին հռչակագիրը պահանջում է կրթական համակարգից ձեռնարկել բոլոր միջոցները՝ ապահովելու դպրոցական կարգապահությունն այնպես, որ այն պահպանի երեխայի մարդկային արժանապատվությունը հռչակագրի դրույթներին համաձայն:

Դպրոցներում բռնության բոլոր ձևերից երեխաների պաշտպանությունն ապահովելը համարվում է դպրոցի պարտականությունը: Բռնության, որպես օրինաչափ դրսևորման վերացման գործում դպրոցները կարևորագույն դեր ունեն. Նրանք պետք է աշակերտներին, նրանց ծնողներին ու համայնքներին սովորեցնեն ինչպես հաղորդակցվել, բանակցել և լուծել հակամարտությունները ավելի կառուցողական ձևով [1, 19]:

Դպրոցներում երեխաների նկատմամբ կիրառվող բռնությունները բաժանում ենք երեք խմբի՝

1. ֆիզիկական և հոգեբանական բռնություն – բռնության այս տեսակները դպրոցում կիրառվում են ուսուցիչների, աշակերտների կամ դպրոցի աշխատակազմի կողմից: Մարմնական պատիժները հիմնականում իրականացվում են ձեռ-

քերով, ձողերով կամ փայտե ձեռնափայտերով. դրանք որոշ դպրոցներում համարվում են «օրինական ու լիազորված»:

2. Սեռական բռնություն – դպրոցներում տեղի ունեցող սեռական բռնությունները հիմնականում ուղղված են աղջիկներին և կատարվում են տղամարդ ուսուցիչների կամ համադասարանցիների կողմից:

3. Բարոյահոգեբանական բռնություն՝ ծաղր – Սա վարքի մի տեսակ է, որը, հիմնականում լինելով բանավոր, պատասխան չստանալու դեպքում կարող է հանգեցնել ծայրահեղ դաժանության: Այս վարքը ցուցաբերող երեխաների մոտ կեսը և՛ զոհեր են, և՛ նախաձեռնողներ: Համացանցը և բջջային հեռախոսները նոր հնարավորություններ են ստեղծում էլեկտրոնային նամակների, քննարկումների, անհատական ինտերնետային էջերի, տեքստային ուղերձների և նկարների փոխանցման միջոցով ծաղրելու համար [2, 51]:

Դպրոցում բռնության զոհ կարող է դառնալ ցանկացած երեխա, մասնավորապես նրանք, ովքեր հասակակիցներից ինչ-որ բանով տարբերվում են: Ամենից հաճախ դրանք այն երեխաներն են, ովքեր ունեն՝

- ֆիզիկական արատ. երեխաներ, որոնք կրում են ակնոցներ, ունեն լսողական, շարժողական համակարգի խախտումներ: Այսինքն՝ հիմնականում այն երեխաները, ովքեր չեն կարող համապատասխան պատասխան տալ նախաձեռնողների գործողություններին:
- Վարքային առանձնահատկություններ. ծաղրման թիրախ են դառնում պարփակված և, հակառակը, չափից ավելի ակտիվ երեխաները: Որոշ չափով գերակտիվ երեխաներն իրենց հասակակիցներից ավելի «անամոթ» են, միաժամանակ նաև միամիտ [10, 46]:
- Արտաքին տվյալներ. այն ամենը, ինչը երեխային առանձնացնում է շրջապատողներից, կարող է հանդիսանալ ծաղրի պատճառ՝ կարմրահերություն, պեպեններ, դուրս ցցված ականջներ, ծուռ ոտքեր, գլխի առանձնահատուկ ձև, մարմնի քաշ (գիրություն կամ նիհարություն) [8, 105]:
- Սոցիալական հմտությունների զարգացման ցածր աստիճան. կան երեխաներ, որոնք չեն կարողանում խոսքային և ֆիզիկական բռնությանը տալ համարժեք պատասխան վատ զարգացած ինքնաարտահայտման և հաղորդակցման կարողությունների պատճառով: Սոցիալական հմտությունների նորմալ զարգացմամբ երեխաների համեմատությամբ վատ զարգացած սոցիալական հմտություններով երեխաները ավելի հեշտ են ընդունում զոհի կարգավիճակ: Զոհի դերին համակերպված երեխան հաճախ փորձում է արդարացնել բռնություն իրականացնողներին. «ուրեմն ես այդպիսին եմ, ես դրան արժանի եմ» [6, 7]:
- Վախ դպրոցից. սա առաջանում է, երբ երեխան դպրոց է հաճախում արդեն իսկ բացասական տրամադրվածությամբ: Երբեմն այդ վախը փոխանցվում է ծնողներից, որոնք իրենց ժամանակին ևս ունեցել են խնդիրներ դպրոցում: Վախի առաջացման խթան կարող է հանդիսանալ «չար ուսուցչի» կամ էլ բացասական գնահատականների մասին պատմությունները: Երեխան, որն ունի անվստահու-

թյուն և վախ դպրոցի նկատմամբ, առավել հաճախ է դառնում բնության զոհ:

- Կոլեկտիվում գործելու անփորձություն (տնային երեխաներ). երեխաները, որոնք մինչև դպրոցը չեն հաճախել մանկական խմբակներ, ներգրավված չեն եղել որևէ մանկական կոլեկտիվում, կարող են չունենալ հաղորդակցման համար անհրաժեշտ հմտությունները: Սրա հետ միասին նրանք իրենց գիտելիքներով և կարողություններով կարող են գերազանցել մի շարք երեխաների, որոնք հաճախել են մանկական խմբակներ:
- Հիվանդություններ. գոյություն ունեն հիվանդությունների մի շարք տեսակներ, որոնք առաջացնում են հասակակիցների ծաղր: Օրինակ՝ էպիլեպսիա, կակազություն, խոսքային խախտումներ և այլն [9, 52]:
- Մտավոր կարողությունների ցածր մակարդակ և ուսուցման դժվարություններ. ցածր առաջադիմությունը ձևավորում է երեխայի ցածր ինքնագնահատականը. «Ես չեմ հաղթահարի: Ես ուրիշներից վատն եմ…»: Ցածր ինքնագնահատականը կարող է դրսևորվել երկու ձևով՝ մի դեպքում երեխան ներկայանում է որպես զոհ, մյուսում՝ որպես բռնություն իրականացնող [10, 54]:

Այսպիսով՝ մտավոր կարողությունների ցածր մակարդակ և ուսուցման դժվարություններ ունեցող երեխան կարող է լինել և՛ բռնություն իրականացնող, և՛ բռնության զոհ:

Ուսումնասիրությունները ցույց են տվել, որ այն երեխաները, ովքեր գտնվում են մանկական դեպրիվացիայի վիճակում (այսինքն՝ նորածնության շրջանում սեր, հոգատարություն չստացած երեխաները, «սոցիալական որբեր»-ը) հետագայում ավելի շատ են հակված բռնություն կիրառելու, քան այն երեխաները, ովքեր ապրում են լիարժեք ընտանիքում [4, 129]:

Բռնություն իրականացնելու առավել մեծ հակում ունեն այն երեխաները, որոնք ապրում են ոչ լիարժեք, ավտորիտար, կոնֆլիկտային ընտանիքներում:

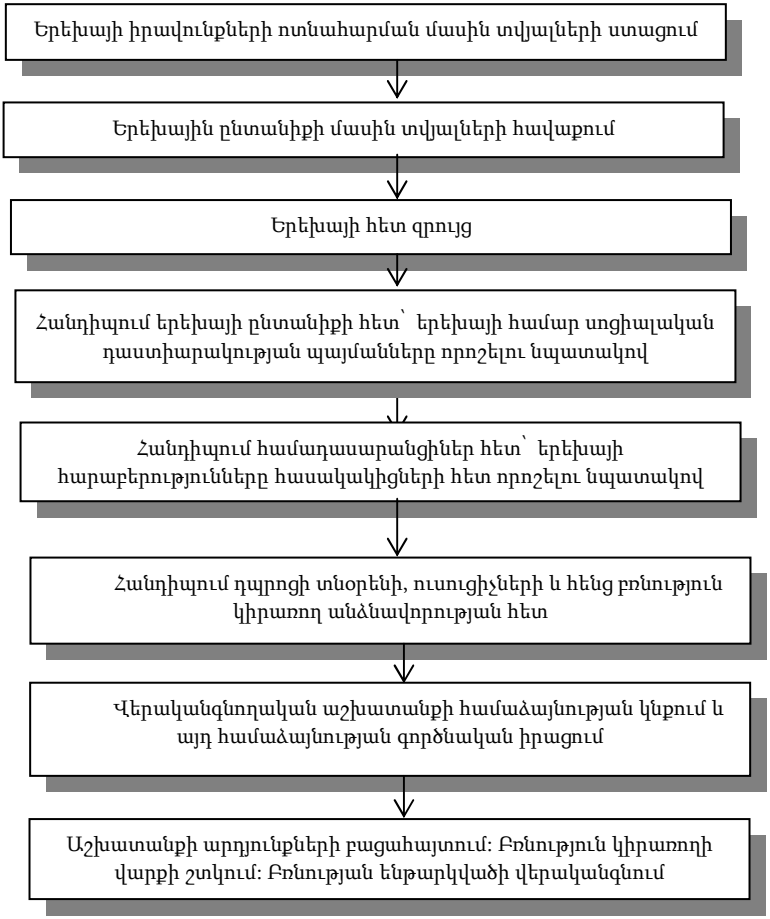
Չնայած դպրոցական բռնության դեմ պայքարի արդյունավետ մեթոդները պետք է համապատասխանեցվեն կոնկրետ հանգամանքներին, բոլոր տեսակի արձագանքները պետք է հիմնված լինեն «Երեխայի իրավունքների պաշտպանության վերաբերյալ հռչակագրի» դրույթների վրա: Դպրոցները, որոնք ընդունել են իրավունքների վրա հիմնված մոտեցումներ դեպի բռնության կանխարգելումը, նպաստավոր են երեխաների համար: Նրանք պետք է սատարեն ու պաշտպանեն երեխաների զգացմունքային, սոցիալ-հոգեբանական և ֆիզիկական բարեկեցությունը՝ ապահովելով առողջ և պաշտպանիչ կրթական մթնոլորտ, որը ներառական է բոլոր երեխաների համար՝ և՛ աղջիկների, և՛ տղաների [7, 124]:

Դպրոցում երեխաների նկատմամբ բռնության կանխագելման համար մեծ դեր ունի սոցիալական մանկավարժի աշխատանքը: Սոցիալական մանկավարժի աշխատանքի առաջին և կարևորագույն նպատակը երեխայի իրավունքների և հետաքրքրությունների պաշտպանությունն է [5, 263]: Բռնության ենթարկված երեխայի հետ աշխատանքը ընթանում է փուլերով: Այս խնդրի առկայության մասին վկայում են այն ազդակները, որոնք բացահայտում են երեխայի իրավունքների ու

ազատությունների ոտնահարվելը: Տեղեկատվության աղբյուր կարող են հանդիսանալ ծնողը, բժիշկը, թաղամասային ոստիկանը, հարևանները, այլ երեխաների ծնողները և այլք: Ազդակների ի հայտ գալուց հետո սոցիալական մանկավարժին խորհուրդ է տրվում փաստերը արձանագրել ժամանակագրական կարգով: Այս տիպի օրագիրը կօգնի ոչ միայն հաշվետվություն կազմելիս, այլ նաև գործողությունների հետագա պլան կազմելիս: Սոցիալական մանկավարժի աշխատանքի փուլային տեսքը կարող ենք ներկայացնել սխեմատիկորեն:

Աղյուսակ 1

Սոցիալական մանկավարժի աշխատանքի փուլերը դպրոցում բռնության զոհ դարձած երեխաների հետ



Ընդհանուր առմամբ բռնության զոհ դարձած երեխաների հետ սոցիալական մանկավարժի աշխատանքի սկզբունքները կարող ենք տարանջատել այսպես.

1. վստահության մթնոլորտի ստեղծում՝ «սոցիալական մանկավարժ-երեխա»,

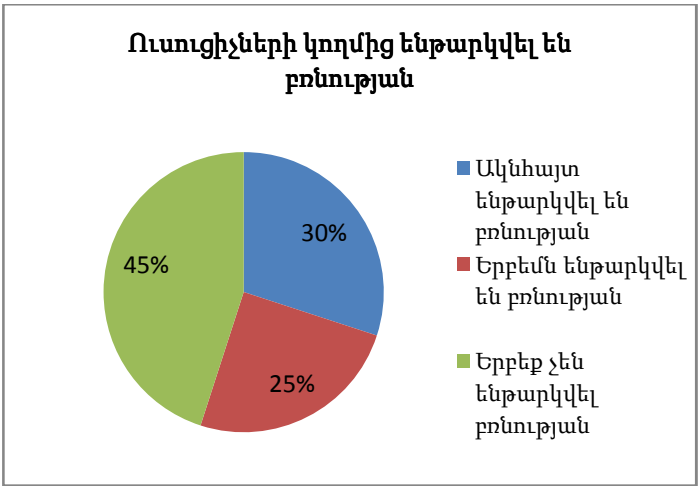
2. երեխայի վերականգման աշխատանքներին բոլոր պետական և ոչ պետական հաստատությունների ներգրավում [3, 154]:

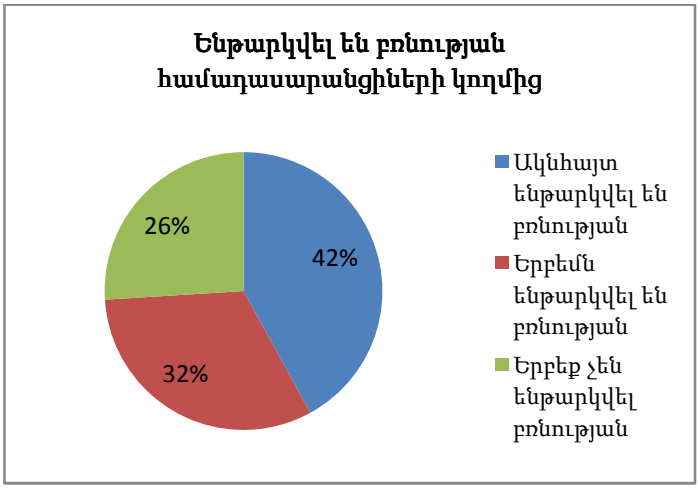
Այսպիսով՝ պետք է նշել, որ բռնության ենթարկված երեխան կարիք ունի ճիշտ և ժամանակին ցուցաբերված օգնության: Հետաքրքրված կազմակերպությունների և ծառայությունների կողմից անհրաժեշտ մասնագետների տրամադրումը անհրաժեշտ է այս երեխաների հոգեկան առողջացման համար:

Խնդրո առարկա հարցի շուրջ Վանաձորի մի քանի դպրոցների VII-XII դասարաններում կատարել ենք թվով 100 աշակերտների հետ հարցումներ: Արդյունքում պարզվել է, որ ուսուցիչների կողմից հարցված աշակերտների 30%-ը ակնհայտ ենթարկվել է բռնության, որոնցից 20%-ը աղջիկ են, 25%-ը երբեմն է ենթարկվել բռնության, որոնցից 15%-ն են աղջիկ և նրանց ընդամենը 45%-ն է, որ երբեք ուսուցիչների կողմից բռնության ոչ մի տեսակի չի ենթարկվել:

Հարցված աշակերտների 42%-ը ակնհայտ ենթարկվել է բռնության համադասարանցիների կողմից, որոնցից 25 %-ը աղջիկներ են, երբեմն ենթարկվել են բռնության 32%-ը, որոնց 18%-ն է աղջիկ, և 26%-ն է, որ երբևէ չի ենթարկվել բռնության:

Աղյուսակ 2





ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Алексеева И. А., Новосельский И. Г. Жестокое обращение с ребенком. Причины. Последствия. Помощь.- М., Генезис, 2005 г., 256 с.
2. Бандура Л., Уолтерс. Р. Подростковая агрессия.- М. Апрель-пресс, ЭКСМО-Пресс, 1999 г., 65 с.
3. Василькова Ю. В., Василькова Т. А. Социальная педагогика, М. 1999 г., 154 с.
4. Волкова Е. Н. Проблемы насилия над детьми и пути их преодоления. Минск, 2008 г., 338 с.
5. Галагузова М. А., Галагузова Ю. Н., Штинова Г. Н., Тищенко Е. Я., Дьяконов Б. Социальная оедагогика, М., 2001, 416 с.
6. Журавлев А. Л. Психология совместой жизнедейственности малых груп и рганизаций, М., 2001,10 с.
7. Раттер М. Помощь трудным детям.- М. Апрель-пресс. ЭКСМО-Пресс, 1999 г., 135 с.
8. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика, М., 2005, 272 с.
9. Мудрик А. В. Социальная педагогика М., 2000, 106с.
10. Эриксон Э. Детство и общество, 251 с.

ШКОЛЬНОЕ НАСИЛИЕ И РАБОТА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С ЖЕРТВАМИ

Бежанян Седа
к. п. н., доцент, Ванадзорский государственный университет
Асланян Анна
Ванадзорская школа N25

РЕЗЮМЕ

Ключевые слова: *ребенок, гуманизация, наказание, насилие, защита, школа, семья, воспитание, агрессия, права, социальный педагог*

Обеспечивать защиту детей в школах от всех форм насилия является обязанностью школы. Любой ребенок в школе может стать жертвой насилия, особенно дети, которые несколько отличаются от сверстников. Большую склонность к насилию имеют дети, которые живут в семьях с конкретными проблемами. Первая и самая важная задача в работе социального педагога – защита прав и интересов детей. Работа социального педагога с жертвами насилия реализуется поэтапно.

VIOLENCE IN SCHOOLS AND THE WORK OF SOCIAL PEDAGOGUE WITH THE VICTIMS

Bezhanyan Seda
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vanadzor State University
Aslanyan Anna
Vanadzor No 25 School

SUMMARY

Key words: *child, humanization, punishment, violence, protection, school, family, education, aggression, rights, social pedagogue.*

It is the responsibility of the school to protect children from different kinds of violence in schools. Each child may become a victim of violence, especially those, whose age differs from the one of their coevals. Children living in the families with many problems are especially inclined to violence. The first and the main aim of the social pedagogue is the protection of child's rights and interests. The work with the children becoming a victim of violence is to be carried out in definite stages.

ՉՓՈԽԱԿԵՐՊՎՈՂ ԲԱՐԴ ՍՏՈՐԱԴԱՍԱԿԱՆ ՆԱԽԱԴԱՍՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ԱՎԱԳ ԴՊՐՈՑՈՒՄ

Գյուլինյան Աննա
Վանաձորի թիվ 16 հիմնական դպրոց

Հանգուցային բառեր՝ *դերբայական դարձված, փոխակերպում, հասկացությունների քարտեզագրում, Ֆրայերի մոդել, զուգադրության աղյուսակ, կառուցողական մեթոդներ:*

ՀՀ արդի կրթության ոլորտը, փոխազդեցության մեջ գտնվելով եվրոպական երկրների կրթականհամակարգերի հետ, թելադրում է մեզ մանկավարժական նոր տեխնոլոգիաներ, և ինչպես ամեն մի նորույթ, կրթական բարեփոխումները նույնպես, բախվելով ավանդականին, բազմաթիվ դժվարություններ են ստեղծում ուսուցման գործընթացում: Հմուտ ուսուցիչը, չժխտելով կրթության բնագավառում ավանդականի դերը, պետք է իր աշխատանքում ներմուծի նաև կրթական նորագույն կառուցողական մեթոդներ և ռազմավարություններ: Ժամանակակից աշխարհի պահանջներն ու գործունեության շարժառիթները տարբեր են, որոնք իրենց արտահայտությունն են գտնում առաջին հերթին կրթության բնագավառում, որի զարգացման համար պետք է նորն ընդունել ամբողջ «փաթեթով», համադրել ու մշակել նրա բաղադրիչները՝ ընտրելով այն, ինչ համընկնում է մեր պետության կրթական նորմերին ու պահանջվող չափանիշներին: Յուրաքանչյուր ուսուցիչ պետք է անպայման իմանա արդի մանկավարժական մեթոդների էությունը, կիրառման եղանակը, նպատակը: Արդի տեխնոլոգիաներն աչքի են ընկնում աշխատանքն առավել արդյունավետ ու նպատակային դարձնող բազմազանությամբ, աշակերտակենտրոն ուսուցման գործընթացով:

Աշակերտին պետք է ընդունել որպես գործող ու մտածող, գիտելիքները կիրառող օբյեկտ, որն իրավունք ունի արտահայտելու իր սուբյեկտիվ և օբյեկտիվ կարծիքները, հիմնավորելու իր խոսքն ու միտքը: Իսկ այդ ամենի համար պետք է նրանց կողքին կանգնած լինի կառուցողական մեթոդներով աշխատող ուսուցիչ: Ավագ դպրոցի 11-րդ դասարանում «Բարդ ստորադասական նախադասության փոխակերպումը պարզ նախադասության» թեման առաջարկում ենք ուսուցանել նոր մեթոդաբանությամբ: Ըստ ՀՀ ԳԿ նախարարի 25. 09. 2005 թ. թիվ 682-Ա/Ք հրամանով հաստատված հանրակրթական դպրոցի («Հայոց լեզու և գրականություն») առարկայական չափորոշչի և ծրագրի «Շարահյուսություն» թեմային հատկացված է 4 դասաժամ: Ներկայացվելով «Շարահյուսություն» գիտակարգի ընդհանուր դրույթները, ուսումնասիրման միավորները՝ նախադասություն և բառակապակցություն, տրվում են գործնական բնույթի առաջադրանքներ՝ հիմնականում լեզվական նշված միավորները տարբերակելու և խոսքում ճիշտ կիրառելու նպատակով:

Այնուհետև ներկայացվում է «Շարահյուսական հոմանիշներ» թեման, որը, կարծում ենք, պետք է ուսուցանել զուգադրության հիմունքներով. աշակերտները,

հիշելով «հոմանիշ» հասկացության էությունը, բնութագրում են այն՝ որպես բառագիտության ուսումնասիրման միավոր: Այնուհետև բերված օրինակների հիման վրա ապացուցվում է նաև այն դրույթը, որ հոմանիշային շարքեր կարող են լինել ոչ միայն բառային, այլ նաև խոսքային մակարդակում:

Շարահյուսական հոմանշությունն իր արտահայտությունն է գտնում «բարդ բառ և բառակապակցություն», «հոլովաձև և կապական կառույց», «դերբայական դարձված և երկրորդական նախադասություն» լեզվական միավորների շրջանակներում:

«Դերբայական դարձված» հասկացության ուսուցումը կազմակերպվում է կրկնության եղանակով.

- Որո՞նք են անդեմ բայերը:
- Ի՞նչ տարբերություններ կան անկախ և կախյալ դերբայների միջև:
- Սահմանել դերբայական դարձվածը՝ որպես լեզվական միավոր:
- Ո՞ր անդամներն են կոչվում կողմնակի;
- Ի՞նչպես է բնութագրվում դերբայական դարձվածը՝ իբրև բառակապակցություն:
- Ի՞նչ կետադրությամբ են գործածվում դերբայական դարձվածները գրավոր խոսքում:

Քննելով տրված հարցերի պատասխանները՝ ներկայացվում է «Բարդ ստորադասական նախադասության փոխակերպումը պարզի և հակառակը» թեման [4, 159], որի ուսուցման համար առաջարկում ենք կիրառել երեք դասաժամ:

Դասագրքի հեղինակները, խոսքն սկսելով ճիշտ դիտարկմամբ՝ «Հաճախ հնարավոր է բարդ ստորադասական նախադասությունը փոխակերպել պարզի և հակառակը....», այնուամենայնիվ չեն անդրադառնում լեզվում հազվադեպ հանդիպող չփոխակերպվող կառույցների Էությանն ու ուսուցմանը, որին էլ մենք մասնավորապես անդրադարձել ենք սույն աշխատանքի շրջանակներում:

Դասն սկսելով «հասկացությունների քարտեզագրում» մեթոդով՝ առաջարկում ենք դերբայական դարձվածի սահմանման գլխավոր մասերը ներկայացնել «գրաֆիկական կառույցների միջոցով, որոնք պատկերում կամ ընդգրկում են առարկայի, երևույթի դասը կամ կարգը, հատկանիշները, առանձնահատկությունները և օրինակները» [3, 89]:

Այս ռազմավարության կիրառումը ներառում է հետևյալ քայլերը.

1. Ցուցադրել «դերբայական դարձված» լեզվական միավորի սահմանման քարտեզը՝ նշելով այն հարցերը, որոնց պատասխանը պետք է պարունակի արդեն ավարտուն սահմանումը: *Ի՞նչ է դերբայական դարձվածը: Ի՞նչ կառուցվածք կարող է ունենալ դերբայական դարձվածը:*

2. Ընթացիկ դասից ներկայացնել «բայական բառակապակցություն» և ‹‹դերբայական դարձված» եզրույթները՝ հանձնարարելով թիմերով աշխատել նոր հասկացությունների վրա՝ պահանջվող քարտեզներ ստեղծելու համար: Աշխատանքը լիարժեք կատարելու նպատակով առաջարկվում է կարդալ Հ. Պետրոսյանի «Հայերենագիտական բառարանի» համապատասխան բառահոդվածը [1, 135-136], Գ. Խաչատրյանի «Հայոց լեզվի ոլորաններում» աշխատությունը [2, 150]:

3. Ըստ կատարված քարտեզագրման աշխատանքի՝ ներկայացնել դերբայա-

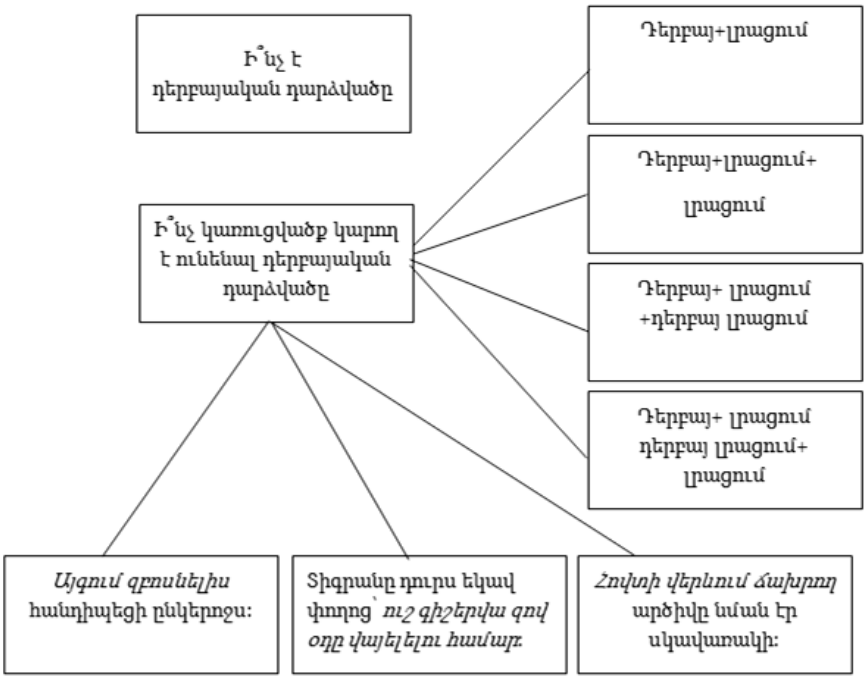
կան դարձված հասկացության լիարժեք սահմանումը՝ հատուկ ուշադրություն դարձնելով նշված միավորի հատկություններին և առանձնահատուկ օրինակներին՝ տվյալ դեպքում չփոխակերպվող նախադասություններին: Այն պետք է կազմված լինի մի քանի նախադասությունից և ոչ թե բառային կարճ սահմանումից:

4. Աշակերտներին հանձնարարել հասկացությունների քարտեզներ ստեղծել նաև *դերբայ, բառակապակցություն, կողմնակի անդամ, բարդ ստորադասական նախադասություն* հասկացությունների համար:

Այսպիսով՝ աշակերտները ընդլայնում են դերբայական դարձվածի և բարդ ստորադասական նախադասության մասին ունեցած իրենց պատկերացումները, որոնք չեն կարող ընդամենը պարզ սահմանումներ համարվել: Աշակերտները գաղափարի սահմանման տեսողական պատկերացում են կերտում, որն օգնում է մտապահել այն՝ խարախուսելով աշակերտներին իրենց ծանոթ գիտելիքները միավորելու սահմանման մեջ (Տե՛ս գծապատկեր 1):

Գծապատկեր 1

«Դերբայական դարձված» լեզվական միավորի քարտեզ



Քարտեզագրելով «դերբայական դարձված» և «բարդ ստորադասական նախադասություն» հասկացությունները՝ դրանց փոխակերպման առանձնահատկությունները առաջարկում ենք ներկայացնել «զուգադրությունների աղյուսակ» [3, 82] մեթոդով՝ ցույց տալով հոմանիշ կառույցների նմանությունները և տարբերությունները: Զուգադրությունները հզոր և անփոխարինելի միջոցներ են, որոնք

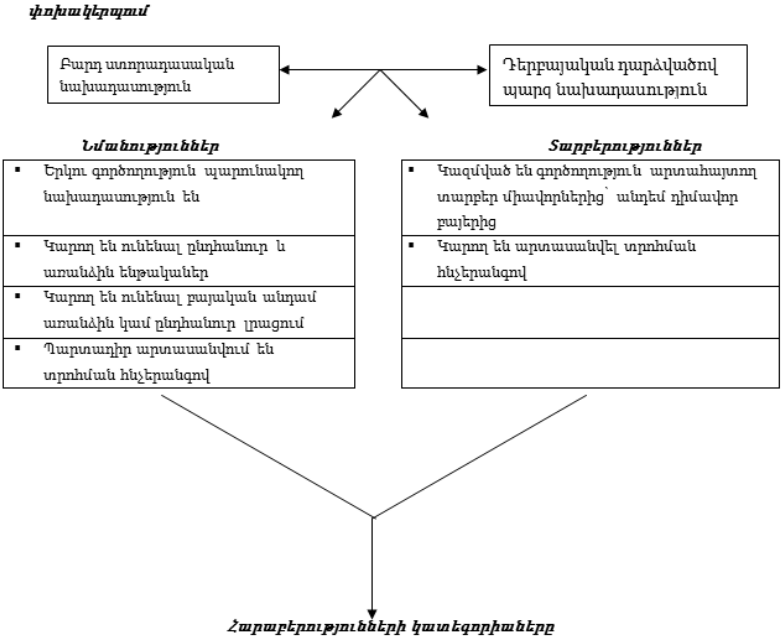
աշակերտին օգնում են հասկանալ, ընկալել նոր նյութը, գաղափարները, և միաժամանակ նոր նյութը կապակցել արդեն ծանոթ հասկացությունների հետ: Այս ռազմավարության կիրառումը ներառում է հետևյալ քայլերը.

- Պարզել, թե ինչ գիտեն աշակերտները «բարդ ստորադասական նախադասություն» և «դերբայական դարձվածով պարզ նախադասություն» հասկացությունների վերաբերյալ: Սա ռազմավարության անկյունաքարն է, քանի որ դրանով է պայմանավորված «փոխակերպում» գաղափարի յուրացումը:
- Մտային գրոհ կազմակերպել՝ աշակերտների հետ քննարկելով վերը նշված երկու գաղափարների ընդհանուր առանձնահատկություններն ու տարբերությունները: Կարևոր է սկսել ընդհանրություններից:
- Աշակերտների օգնությամբ պարզել, թե բարդ ստորադասական նախադասությունները և դերբայական դարձվածով պարզ նախադասությունները ինչով են տարբերվում միմյանցից և դրանք գրանցել տարբերությունների սյունակում:

Այս մեթոդի կիրառումը աշակերտների մոտ զարգացնում է համեմատական վերլուծություն կատարելու հմտությունները, նրանք եզրահանգում գրելու փորձ են ձեռք բերում և սովորում են տվյալ թեմայի շրջանակներում համեմատել-հակադրել (Տե՛ս գծապատկեր 2):

Գծապատկեր 2

Ջուգաղրության աղյուսակ



1. Ստորադաս նախադասության պարզ ստորոգյալը վերածվում է դերբայի, իսկ բաղադրյալ ստորոգյալի դեպքում՝ բայ-ստորոգիչը կա՛մ փոխարինվում է

լինել բայով, կա՛մ դուրս է ընկնում, վերացական իմաստով բայ-ստորոգիչները դառնում են դերբայներ:

2. Ստորադասական նախադասությունը գերադասին կապակցող շաղկապը կամ հարաբերական դերանունը կա՛մ դուրս է ընկնում, կա՛մ փոխարինվում համապատասխան կապով:

3. Ստորադաս նախադասության ենթական վերածվում է կողմնակի ենթակայի, որը կարող է դրվել կա՛մ ուղղական, կա՛մ սեռական հոլովով:

Ուսուցումը կառուցելով փոխակերպման շուրջ տարվող առաջնային գաղափարների շուրջ՝ առաջարկում ենք փոխակերպման տարբեր կաղապարներով ներկայացնել Վահան Տերյանի «Մթնշաղի անուրջներ» ժողովածուից դուրս գրված բարդ ստորադասական նախադասություններ՝ ուսուցման գործընթացը դարձնելով բազմաբնույթ և հետաքրքիր, քանի որ այս թեմաները զուգահեռաբար են ուսուցանվում 11-րդ դասարանում: Այսպիսով՝ կխրախուսվեն աշակերտների՝ ինքնուրույն խոսք կազմելու կարողությունները և ունակությունները:

«Շարահյուսական կաղապարների փոխակերպում» թեմայի ուսումնառության ամփոփումն առաջարկում ենք կատարել ըստ Ֆրայերի մոդելի [3, 100]: Այն գրաֆիկական աղյուսակ է, որը բաղկացած է չորս բաժիններից, և որի օգնությամբ մենք առաջարկում ենք քննարկել չփոխակերպվող բարդ ստորադասական նախադասությունները և չփոխակերպվող դերբայական դարձվածով պարզ նախադասությունները[5 344-355]: Այս ռազմավարությունը կիրառում ենք՝ կատարելով հետևյալ հաջորդական քայլերը.

- Ստեղծել չփոխակերպվող բարդ ստորադասական նախադասությունների առանձնահատկությունների ցանկ:
- Հանձնարարել աշակերտներին բերել բարդ ստորադասական և դերբայական դարձվածով պարզ նախադասությունների օրինակներ, փորձել դրանք փոխակերպել նախօրոք սովորած օրինաչափություններով:
- Առանձնացնել չփոխակերպվող կառույցները, նշել դրանց քերականական և իմաստային առանձնահատկությունները:

Աշխատանքը առավել արդյունավետ դարձնելու համար կարելի է առաջարկել կազմել խմբեր կամ զույգեր, որոնց համատեղ աշխատանքի արդյունքները ներկայացվում են դասարանին և ապա քննարկվում:

Այս ռազմավարության առավելությունն այն է, որ աշակերտները, ելակետ ունենալով պարզ սահմանումներն ու գաղափարները, համալրում են դրանք առավել խոր ու բարդ հասկացություններով, ինչպես նաև նրանք ընդգրկվում են որոնողական գործընթացում, որը հնարավորություն է տալիս խուսափել հաճախ հանդիպող շեղումներից, բացառություններից կամ սխալ օրինակներից:

Ուսումնառության գործընթացը, հատկապես հայոց լեզու առարկայի, պետք է նպաստի աշակերտների դատողությունների ճշգրիտ և հստակ արտահայտմանը, նպաստի բազմաբնույթ ոճերի կիրառման միջոցով գրավոր և բանավոր խոսքի զարգացմանը և խթանի ստեղծագործական մտքիաճին: Նման արդյունքներ ունենալու համար պետք է հիմնվել ոչ միայն ծրագրային նյութերի, այլ նաև հայ և համաշխարհային բարձրարժեք ստեղծագործությունների վրա, ինչն էլ կօգնի սովորողին համեմատական և վերլուծական աշխատանքներ կատարելուն: Հայոց լեզ-

վի ուսումնառության գործընթացի նպատակն աշակերտների ճշգրիտ խոսք կառուցելն է, գրական հայերենով բազմաբնույթ տեքստերի ընթերցելն ու մեկնաբանելը: Այս հարցում օգնում են նաև փոխակերպման տարբեր ձևերին և շարահյուսական հոմանիշներին տիրապետելը:

Ֆրայերի մոդել

Չփոխակերպվող բարդ ստորադասական նախադասություն	*Չփոխակերպվող դերբայական դարձվածով պարզ նախադասություն*
1. Չեն փոխակերպվում այն ստորադասական նախադասությունները, որոնց ստորադաս բաղադրիչը արտահայտում է հետևանքի հարաբերություն: 2.Չենփոխակերպվումայնբարդստորադասական նախադասությունները, որոնց ստորադաս բաղադրիչը արտահայտում է հարակցական նշանակություն:	Չենփոխակերպվումայնդերբայականդարձվածով պարզ նախադասությունները, որոնք ձևի պարագա են և արտահայտված են հարակատար դերբայով, անորո՞շ դերբայի գործիական հոլովով:
ՓՈԽԱԿԵՐՊՈՒՄ	
1. Հետևանքի ստորադաս նախադասությունները իրար են կապակցվում այնպես որ, ուստի, ուրեմն շաղկապներով (*որովհետև…. ուստի, քանի որ…. ուրեմն* զուգադրություններով): Օրինակ՝ Ինչ վաստակում էր իր փորն էր լցնում, *ուրեմն* էլ ինչացու էր: Ուզում էր, որ Անանը ճչար, աղաղակեր, լացլիներ, օգնություն կանչեր, *ուստի* աշխատում էր խփել, կշմտել նրա մարմնի մի այնպիսի նրբազգաց տեղ, որ հարսը ստիպված լիներ վերջապես բարձրաձայն արտահայտել իր ցավը: Ճիշտ է, այժմ ուներ մի որդի, բայց նա էլ փուճ-փճանալու մեկն էր, գող ու ջիրգիր, որ օրերով ու շաբաթներով տան երես չէր տեսնում, մորը չէր նայում, *այնպես որ* եղած-չեղած մեկ էր: 2. *Հետևաբար, հետևապես* շաղկապական բառերով: Օրինակ՝ Հայերը մեծ վտանգ էին ներկայացնում, *հետևաբար* պետք է ոչնչացվեին: 3. *Ասել է, նշանակում է* բայերով: Օրինակ՝ Մինչև անգամ այն հիմարը, որ լռում է, խելոք է, *նշանակում է*՝ այնքան խելք ունի, որ հասկանում է, թե հիմար է, ուստի լռում է: 4. *Մանավանդ որ, այնքան որ, ինչ է թե, թե ինչ է, չլինի թե* շաղկապներով: Օրինակ՝ Նա երկար մտածեց որոշում կայացնելուց առաջ, *մանավանդ որ* սխալվելու իրավունք չուներ: Օրինակ՝ Ամուսնու գոռգոռոցն ու հայհոյանքն *այնքան* սովորական բան են դարձել նրա համար, *որ* միանգամայն կորցրել էին իրենց բոլոր նշանակությունն ու ազդեցությունն: 5. *Այնպիսի որ, այնպես որ* բառերով: Օրինակ՝ Հետո հանկարծ *այնպիսի* մի փոթորիկ բարձրացավ շրխկոցով ու թրխկոցով, *որ* երկինք ու երկիր խառնվեցին իրար փոշով ու աղբով: 6. *Մի բան, որ* բառակապակցությամբ: Օրինակ՝ *Մի բան, որ* ավելի զարմացնում էր Վարդանին, այդ այն էր, *որ* բոլոր գյուղացի բանվորները որտեղ և հանդիպում էին նրան, աչքի էին ընկնում իրենց համարձակությամբ: 7. *Ինչ, որ ով* հարաբերական դերանուններով, եթե այդ դերանունները ենթակայի և ուղիղ խնդրի պաշտոն չեն կատարում: Օրինակ՝ Նա գրկած ուներ մի թավշամորթ կատու, *որին* շոյում էր անընդհատ: Զգում էր ծարավ, ոգելից խմիչքի անհուն ծարավ, *որից* լեզուն ցամաքել էր բերանում: Կարծում էի, թե մի կատակ է, *որով* չարաճճին ուզում է զվարճալի մի խաղ խաղալ ինձ հետ:	1. Ամբողջ կյանքն անց էր կացրել անդուլ գործունեությամբ՝ խիղճը հանձնած երկաթե սնդուկին և հոգին գրպանը դրած (Շ.): 2. Նժույգը պտտվեց և սանձը ծամելով թռավ տեղից (ԴԴ): 3. Բարակները վազում էին՝ լեզուները կախ գցած:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Պետրոսյան Հ.**, Հայերենագիտական բառարան, Երևան, ‹‹Հայաստան›› հրատարակչություն , 1987.էջ 528-529
2. **ԽաչատրյանԳ.**, Հայոց լեզվի ոլորաններում, 1994, Վանաձոր, «Տիր» հրատարակչություն, 168 էջ:
3. **Կառուցողական կրթության հիմունքները և մեթոդները**, Ձեռնարկ ուսուցիչների համար, «Տիգրան Մեծ» հրատարակչություն, Երևան, 2004, 336 էջ:
4. **Գարեգինյան Գ., Ժամանակակից հայոց լեզու. բարդ նախադասություն, Երևանի համալսարանի հրատարակչություն, Երևան, 1984, 421 էջ**
5. **ԵզեկյանԼ., ՍարգսյանԱ., ՍաքապետոյանՌ., Հայոց լեզու 11, Մանմար, Երևան, 2010, 224 էջ**

ОБУЧЕНИЕ НЕИЗМЕНЯЕМЫМ СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫМ ПРЕДЛОЖЕНИЯМ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

Гюлинян Анна

Ванадзорская основная школа N16

РЕЗЮМЕ

Ключевые слова: *сложноподчиненное предложение, картографирование понятий, схема сопоставлений, модель Фраера, строительные модели.*

В современной обучающей системе важное значение имеет отклонение из общих закономерностей, которые присущи особенно живым языкам. Выделив из структуры современного армянского языка особенности неизменяемых сложноподчиненных предложений, мы представили их новейшими технологиями – картографирование понятий, схема сопоставлений и модель Фраера.

Цель учебного процесса армянского языка - построение правильной речи учащихся, чтение и обсуждение различных текстов на армянском литературном языке. В этом вопросе помогает также овладение синтаксическими синонимами.

TEACHING UNCONVERTED COMPLEX SENTENCE AT HIGH SCHOOL

Gyulinyan Anna

Basic School of Vanadzor No16

SUMMARY

Key words: *complex sentence, participial phrase, conversion, concept mapping, analogy table, the Fryer model, constructive methods.*

The regularities deviated from general regularities which are highlighted by modern education system, are particularly specific to living languages. By marking out the pecularities of the unconverted complex sentence from the modern armenian language structure, we have presented them with the latest teaching technologies such as concept mapping, analogy table, and the Fryer model.

The purpose of the Armenian language learning process is to build the students' accurate speech so that they can read and interpret various texts in literary Armenian. So the knowledge of different forms of conversion and syntax is of great help.

ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ԿՈՂՄԻՑ ԼԱՏԻՆԵՐԵՆԻ ՅՈՒՐԱՑՄԱՆ ՉԱՓԱՆԻՇՆԵՐԸ ԵՎ ՑՈՒՑԱՆԻՇՆԵՐԸ

Դերմոյան Լուսինե
մ. գ. թ., Հայկական պետական մանկավարժական համալսարան

Հանգուցային բառեր՝ *ստուգում, ներկայացում, ուսումնական նյութ, ինքնուրույն աշխատանք, ուսումնական նյութի կրկնություն, գործնական գիտելիքներ, ուսուցման նպատակներ*

Առավել ընդունված տեսակետներից մեկի համաձայն՝ չափանիշն այն հասկացությունն է, որի հիման վրա կատարվում է գնահատումը [4]: Այդ առումով՝ օտար լեզուների ֆակուլտետում ուսանողների կողմից լատիներենի յուրացման չափանիշը կարող է սահմանվել որպես՝ լատիներենը գործնականում կիրառելու կարողություն, այսինքն՝ ուսումնական ծրագրին համապատասխան ստացած գիտելիքները, կարողություններն ու ունակություններն ուսումնառության ընթացքում և դրանից հետո կիրառելու կոմպետենցիաներ:

Մեր կարծիքով, ուսանողների գործունեությունը գնահատելու կրեդիտային չափանիշների ներկայիս ընդհանուր համակարգը պետք է խթան հանդիսանա այդ գործընթացը կատարելագործելու համար, իսկ նշված չափանիշներն ինքնին պետք է լինեն բավականաչափ ընկալելի և վերահսկելի: Կարևոր է, որ յուրաքանչյուր ուսումնական առարկայի, և մասնավորապես՝ լատիներենի համար ձևավորվի այլ դասընթացների հետ փոխհամաձայնեցված խնդիրների և հանձնարարությունների իրականացման մի հստակ համակարգ: Այդ առումով՝ օտար լեզուների ֆակուլտետում «Լատիներեն լեզու» դասընթացի նպատակներն ու խնդիրները պետք է առավել կամ նվազ չափով նպաստեն օտար լեզվի ապագա մասնագետի արհեստավարժ գործունեության ունակությունների և կարողությունների կայացմանը:

Լատիներենի յուրացման աստիճանը բացահայտելու հիմք է հանդիսանում դիդակտիկայից հայտնի՝ գիտելիքների յուրացման որակի չափանիշների համակարգը: Դրանց թվին են դասվում՝ գիտելիքների գիտակցականության աստիճանը, դրանց ամրությունը և հուսալիությունը, լիակատարությունը, ուսումնասիրության խորությունը, ճկունությունը, կոնկրետությունը, ընդհանրությունը, կանոնավորությունը, համակարգվածությունը, ամփոփվածությունը և այլն [1, էջ 21]: Գիտելիքների յուրացման յուրաքանչյուր մակարդակին համապատասխանում է սովորողների գիտելիքների որոշակի աստիճան: Մասնավորապես՝ Տ.Է. Կոգանը և Է.Ա. Կրասնովսկին սահմանել են սովորողների գիտելիքների որակի երեք մակարդակ՝

1.առարկայական-բովանդակային, ըստ որի՝ գիտելիքները կարող են բնութագրվել ամբողջությամբ, ընդհանրությամբ և համակարգվածությամբ,

2.գործնական-բովանդակային, որի համաձայն՝ գիտելիքները բնութագրվում են ըստ յուրացման խորության և պատրաստվածության աստիճանի,

3.անձնային-բովանդակային, որն ընդգրկում է սովորողների մտավոր գործունեության այնպիսի հատկանիշներ, ինչպիսիք են՝ մտածողության կայունությունը, ակտիվությունը, ինքնուրույնությունը, ճկունությունը, գիտակցվածությունը, ընկալման խորությունը, քննադատական վերլուծությունը և այլն [2, էջ 47-52]:

Սովորողների լատիներենի գիտելիքների մակարդակը կամ այդ լեզվի յուրացման աստիճանը բացահայտվում է ընթացիկ ստուգման, ներկայացման և ստուգողական թեստերի միջոցով, որոնք կազմվում են ըստ ուսուցման նպատակների:

«Լատիներեն լեզու» դասընթացի յուրացման մակարդակը ստուգելու նպատակով՝ յուրաքանչյուր գործնական պարապմունքի առաջին 20-25 րոպեները հատկացվում են հանձնարարված նյութի կրկնությանը, որը միաժամանակ ծառայում է որպես գիտելիքների ստուգման և գնահատման միջոց: Ստուգման բոլոր ձևերից առավել արդյունավետն ընթացիկ ստուգումն է: Այն հատկանշական է նրանով, որ այդ ընթացքում դասավանդողը հնարավորություն է ունենում վերահսկել դասընթացի տվյալ փուլում սովորողների ձեռք բերած գիտելիքներն ու կարողությունները, «...կանոնավոր կերպով ստուգվում է ինչպես յուրաքանչյուր ուսանողի, այնպես էլ տվյալ ակադեմիական խմբի աշխատանքը, նրանց գիտելիքները, նոր ուսումնասիրվող նյութի ընկալման և յուրացման աստիճանը, որը զուգահեռաբար ուղեկցվում է նոր նյութի կրկնողությամբ և ամրապնդմամբ» [3, էջ 208]: Սովորողների լատիներեն լեզվի գիտելիքների ստուգման համեմատաբար նոր ձև է ներկայացումը: Այն բնույթով թիմային, սակայն միաժամանակ ինքնուրույն աշխատանք է, քանի որ սովորողները գիտելիքներ են ձեռք բերում ինքնուրույն ուսումնասիրության արդյունքում: Ներկայացման թեմաներն ընտրվում են մասնավորապես հին Հռոմի կառավարման համակարգի, պատմական հայտնի դեպքերի, հռոմեական մշակույթի, դիցարանի, հռոմեացի նշանավոր քաղաքական գործիչների և փիլիսոփաների կյանքի և գործունեության վերաբերյալ: Ինչ վերաբերում է հանրագումարային ստուգմանը, ապա այն հնարավորություն է ընձեռում մասնակիորեն վերանայել ուսումնասիրման ենթակա լեզվանյութը, բացահայտել յուրացված գիտելիքների ամրության և ճկունության մակարդակը:

Օտար լեզուների ֆակուլտետում սովորողների լատիներենի իմացության չափանիշը պայմանավորված է մատուցվող բառանյութի մատչելիությամբ, քերականական երևույթների ներկայացման հաջորդականությամբ, ընթերցանական և թարգմանական ունակությունների զարգացման պայմաններով, ասացվածքներն ու թևավոր արտահայտությունները յուրացնելուն և երկարաժամկետ հիշողության մեջ մտապահելուն նպաստող միջոցներով ու եղանակներով:

Ինչպես ասվածից հետևում է, լատիներեն ուսուցանվող տեքստերն ու լեզվանյութը պետք է հասանելի լինեն սովորողներին: Ըստ այդմ, հարկ է, որ դասավանդողը կանխորոշի, թե լատիներեն ի՞նչ ուսումնական տեքստեր պետք է նրանք ուսումնասիրեն և լեզվանյութի ի՞նչ պաշար պետք է յուրացնեն, որպեսզի մնացորդային գիտելիքների տեսանկյունից ստեղծվեն ուսուցման արդյունավետ պայմաններ:

Ներկայացնենք օտար լեզուների ֆակուլտետներում լատիներենի գիտելիքների հաղորդման և ստուգման փուլերը գիտական ժամանակակից հիմունքներով

կազմակերպելու ընթացակարգը: Այն բաղկացած է չորս փուլերից:

Առաջին փուլը հիմնականում ընդգրկում է ճանաչողական և տեսական բնույթի գիտելիքներ: Այն իրականացվում է առաջին մի քանի դասաժամերի ընթացքում: Այդ ժամանակահատվածում սովորողները հաղորդակից են դառնում լատիներենի զարգացման պատմությանը, մեզ հասած մշակութային հարուստ ժառանգությանը, մատնանշվում է լատիներենի կարևոր դերը ռոմանական լեզուների ձևավորման գործընթացում և դրա չնվազող կենսունակությունը ժամանակակից գիտական տերմինաբանությունում:

Երկրորդ փուլը հիմնականում վերաբերում է բառանյութի և քերականության գործնական ուսուցմանը, ինչպես նաև լատիներեն տեքստերի ընթերցանական հիմնական ունակությունների ձևավորմանը:

Երրորդ փուլը հիմնականում ներառում է ընթերցանական կարողությունների զարգացումը, ինչպես նաև բառապաշարի խորացումը և հարստացումը:

Չորրորդ փուլն ընդգրկում է լեզվական գիտելիքների և լեզվահաղորդակցական ունակությունների համակարգումը:

Հիմք ընդունելով վերոնշյալ ընթացակարգը՝ դասընթացի ավարտին սովորողները պետք է՝

- յուրացրած լինեն առավել գործածական 230-250 բառային միավոր,
- յուրացրած լինեն 60-70 թևավոր արտահայտություններ,
- տարբերեն նախադասության անդամների քերականական ձևերը,
- բառարանի օգնությամբ թարգմանեն լատիներեն բնօրինակ տեքստերը:

Այսպիսով, լատիներենի դասընթացի արդյունավետությունն ապահովող գործոնների շարքում անհրաժեշտ է կարևորել ինչպես ուսանողների կողմից յուրացվող տեսական գիտելիքները, այնպես էլ գրավոր հաղորդակցական ունակություններն ու կարողություններն օբյեկտիվորեն բացահայտելու չափանիշների և ցուցանիշների հավաստիությունն ու հուսալիությունը: Այդ նպատակով մշակված համակարգը հնարավորություն է ընձեռում ուսուցման տարբեր փուլերում ոչ միայն ի հայտ բերել ուսումնառության առկա որակը, այլև այդ գործընթացը դարձնել վերահսկելի և կառավարելի:

ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. **Коменский Ян А.,** Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 1. Москва, “Педагогика”, 1982. – 656 с.
2. **Красновский Э.А., Коган Т.Л.,** Качество знаний, умений и навыков как критерий оценки учебных достижений школьников. // Советская педагогика. 1980. - № 8. – с. 47-52.
3. **Сорокин Н.А.,** Дидактика. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1974. —221с.
4. http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/russpenc/index.php

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ УСВОЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА

Дермоян Лусине
к. п. н., Армянский государственный педагогический университет

РЕЗЮМЕ

Ключевые слова: *контроль, презентация, учебный материал, самостоятельная работа, повторение учебного материала, практические знания, цели обучения*

В статье обсуждаются особенности обучения латинскому языку на факультетах иностранных языков. В ряду критериев, обеспечивающих эффективность процесса обучения латинскому языку, необходимо выделить как теоретические знания, усваиваемые студентами, так и объективность выявления достоверности и надежности критериев и показателей письменных коммуникативных умений и навыков.

THE CRITERIA AND STANDARTS OF LEARNING LATIN BY THE STUDENTS

Dermoyan Lusine
Candidate of Pedagogical Sciences, Armenian State Pedagogical University

SUMMARY

Key words: *examination, presentation, teaching materials, individual work, revision of teaching materials, practical knowledges, aims of teaching*

The article proposes for discussion the peculiarities of teaching Latin at Faculties of Foreign Languages. Among the factors that provide productivity of Latin courses, it's important to mark out both: the theoretical knowledges which students master, and credibility and reliability of the criteria and standarts which impartially clarify the written communication habits and skills.

ԲԱՅԻ ԴԻՄԱՎՈՐ ԵՎ ԱՆԴԵՄ ՁԵՎԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ

Եդոյան Անուշ
մ. գ. թ., դոցենտ, Վանաձորի պետական համալսարան

Հանգուցային բառեր. *Բայի դիմավոր և անդեմ ձևերի ճանաչումն ու տարբերակումը, դերբայների ուսուցման գործընթաց, վերլուծական-համադրական մեթոդ, ժամանակակից ինտերակտիվ մեթոդական հնարներ, գործողության, ընթացքի գաղափար արտահայտող բառեր, դերբայական համակարգ, զննականության մեթոդ, դիտողական ունակություններ, բայական դրսևորումների հատկանիշներ, անդեմ բայեր, ձևաբայեր, բայական թեքված ձևեր:*

Հանրակրթական դպրոցում բայի քերականական ձևերի ուսուցման նպատակը հայոց լեզվի առարկայական չափորոշչով սահմանված, սովորողի բանավոր և գրավոր խոսք կառուցելու հմտությունների մշակումն է:

Խոսքի մեջ բառերի ճիշտ ընտրության և դրանքխոսքային իրադրությանը և գրվածքի բովանդակությանն ու նպատակին համապատասխան գործածելու հմտություններ ձևավորելու համար հանրակրթական դպրոցի միջին դասարանների հայոց լեզվի ծրագրով նախատեսված է ինչպես բայի քերականական կարգերի ուսուցումը, այնպես էլ բայի դիմավոր և անդեմ ձևերի ճանաչումն ու տարբերակումը [տե՛ս 5, 32]:

Հայ դպրոցի պատմության մեջ Ա. Բահաթրյանն առաջինն էր, որ հանգամանորեն քննության առավ քերականության ուսուցման հարցը և հիմնավորեց քերականության ուսուցման այն նպատակահարմար ձևերն ու մեթոդները, որոնք հանձնարարելի են կրտսեր դպրոցականների համար՝ համոզված պնդելով, որ ժողովրդական դպրոցները չեն կարող արդյունավետ աշխատել առանց քերականության, որովհետև նա, ով ուզում է իր մտքերը գրագետ շարադրել պետք է ծանոթ լինի լեզվի կանոններին: Ա. Բահաթրյանի կարծիքով բարձր դասարաններում ավանդվող քերականության դասընթացը տարրական դասարաններում դասավանդվող քերականությունից պետք է տարբերվի ոչ միայն իր նյութով, այլ նաև նպատակներով. «Քերականությունը միշտ և անհապաղ պիտի առաջ ածվի, հանգի լեզվից և ոչ երբեք քերականությունից,քանի որ բովանդակությունը ձևի հայրն է: Բացի դրանից, որտեղ հնարավոր է, լեզվի կանոնները չպիտի տրվեն երեխաներին, այլ նրանք ուսուցչի առաջնորդությամբ իրենք պիտի գտնեն այդ կանոնները…» [3]:

Հայտնի է, որ խոսքի մեջ (գրավոր, թե բանավոր) բայերը գործածվում են երկու կերպ՝ դիմավոր և անդեմ: Անդեմ ձևերը կոչվում են դերբայներ:

Պրոֆեսոր Ա.Աբրահամյանը, խոսելով դերբայների նշանակության ու դերի մասին, գրում է. «Հայերենի բայի խոնարհման համակարգի մասին, սակայն, ամբողջական պատկերացում չի կարելի կազմել առանց դերբայների: Դրա մասին են վկայում անալիտիկ կազմություն ունեցող դիմավոր ձևերը, ուր հիմնական դերը պատկանում է դերբայներին» [2, 8]:

Բայի անդեմ ձևերի՝ դերբայների ուսուցման գործընթացը ուղղորդում ենք նպատակային քայլերի հաջորդական իրացմամբ՝ քերականության ուսուցման վերլուծական-համադրական մեթոդըզուգադրելով ժամանակակից ինտերակտիվ մեթոդական հնարների կիրառմամբ:

Դասի խթանման փուլում բայական դրսևորումները (դիմավոր և անդեմ ձևեր) ուսուցանելու և տարբերակելու նպատակով առաջարկում են նախադասություններ (ավելի շահեկան է ծանոթ ստեղծագործություններից ընտրել չափածո տողեր կամ նախադասություններ): Դրանցից մի քանիսը աշակերտները գրում են գրատախտակին և ընդգծելով բայերը՝ համեմատություն են անցկացնում դրանց միջև՝ նշելով գործողությունն արտահայտելու ձևը, եղանակը.

1-ին օրինակ՝ Գետակի վրա թեքվել է ուռին

Ու նայում է լուռ վազող ջրերին: (Ավ. Իսահակյան)

2-րդ օրինակ՝ Զորքի հետևում կանգնեցրել էինհարբեցրած փղերին: (Դ.Դեմիրճյան)

3-րդ օրինակ՝ Միջօրեի արեգակի հրաշեկ գունդը հոգնածթեքվում էր դեպի արևմուտք: (Րաֆֆի)

4-րդ օրինակ՝ Հարբած, հոգնած տերն ու զորքը մրափում էր խավարում: (Հովհ. Թումանյան)

5-րդ օրինակ՝ Կառուցելը մեր ժողովրդի բնորոշ հատկանիշն է: Մեր ժողովուրդը կառուցող ժողովուրդ է:

Աշակերտները որոշում և ընդգծում են ստորոգյալները, ապա աղյուսակի տեսքով իրար տակ դուրս են գրում հետևյալ բայերը, ինչպես՝

Աղյուսակ1

I շարք	**II շարք**
թեքվում են	վազող
նայում է	հարբեցրած
կանգնեցրել էին	հարբած
թեքվում էր	հոգնած
մրափում էր	կառուցելը, կառուցող

Ուսուցչի ուղղորդող հարցադրմամբ սովորողները բացահայտում են, որ դրանք, գործողություն արտահայտելով հանդերձ, ցույց են տալիս, թե ո՛վ (ովքե՛ր) է կատարում այն (ուռին, գունդը, տերը, զորքը), կատարողը (կատարողները) քանի՛սն է, ե՛րբ է կատարվում, այսինքն՝ դեմք, թիվ, ժամանակ.հատկանիշներ, որոնք հատուկ են դիմավոր բայերին: Ուղղորդող հարցերին պատասխանելով՝ աշակերտները գալիս են այն եզրակացության, որ դիմավոր լինելու հանգամանքը պայմանավորվում է (կոնկրետ այս օրինակներում) օժանդակ բայի գոյությամբ: Միաժամանակ քննարկումների ճանապարհով հանգում են այն կարծիքին, որ առանց օժանդակ բայի՝ *թեքվել, նայում, կանգնեցրել, մրափում* բայերը անդեմ ձևեր կլինեն:

Այնուհետև ուսուցիչը սովորողների ուշադրությունը հրավիրում է տրված նախադասություններում գործողություն արտահայտող այլ բայաձևերի վրա և

առաջարկում է մեկ ուրիշ շարքով դուրս գրել գործողության, ընթացքի գաղափար արտահայտող բառերը (տե՛ս աղյուսակ 1-ի II շարքը):

Ուսուցիչն առաջարկում է դեմդիմաց գրված բառային շարքերի պարզ համեմատություն կատարել: Եթե աշակերտները դժվարանան, ուսուցիչը կարող է հարցնել, թե ի՞նչ ձևային տարբերություններ կան այդ բառային շարքերի միջև, ի՛նչ ունի առաջին շարքի *թեքվում են* բայը, որ չունի երկրորդ շարքինը՝ *վազող*: Աշակերտները, որ արդեն ուսումնասիրել են բայի դեմքն ու թիվը, կասեն, որ առաջին բայը դեմք, թիվ, ժամանակ ունի, իսկ երկրոդը չունի: Սրան հետևում է ուսուցչի խոսքը, որ ի տարբերություն առաջին շարքում գրված բայ-ստորոգյալների, որոնց անվանում ենք դիմավոր բայեր, երկրորդ շարքի բայերը չեն նշում ո՛չ դեմք, ո՛չ թիվ, ո՛չ ժամանակ: Ուստի սրանց անվանում են անդեմ բայեր:

Այնուհետև ուսուցչի անմիջական օգնությամբ աշակերտները վերլուծում են գրված օրինակները՝ որոշելով դրանցում հանդիպող անդեմ բայերի՝ նախադասության մեջ կատարած պաշտոնները: Այսպես՝ 1-ին օրինակում *վազող*բայաձևը հարցով կապվում է *ջրերին* գոյականի հետ, պատասխանում է ո՞ր կամ ինչպիսի՞ հարցերին և դառնում է այդ (*ջրերին*) գոյականի որոշիչ լրացում: Նշանակում է՝ «ուրին» ենթական չի կատարում վազելու գործողությունը, այլ վազելու հատկանիշը այս օրինակում վերագրվում է ջրերին:

Նույն ձևով աշակերտները վերլուծում են մյուս օրինակները և գալիս այն եզրակացության, որ անդեմ բայերը կա՛մ գոյականական անդամի լրացում են(*հարբեցրած* փղերին, *հարբած, հոգնած* տերն ու զորքը), կա՛մ բայական անդամի (*հոգնած* թեքվում էր): Այնուհետև ուսուցիչը աշակերտների ուշադրությունը հրավիրում է հինգերորդ օրինակում հանդիպող *կառուցելը, կառուցող* անդեմ ձևերի վրա և բացատրում, որ *կառուցելը* անդեմ ձևը այս նախադասության մեջ ենթակա է և պատասխանաում է *ի՞նչ անելը* հարցին: Իսկ մյուս նախադասության մեջ *կառուցող* անդեմ ձևը լրացում է և պատասխանում է *ի՞նչ անող* հարցին: Ասվածից եզրակացնում ենք, որ բայի անդեմ ձևի համար ավելի հաճախ առաջադրվում է նախադասության այն անդամի հարցը, որի պաշտոնով գործածված է այդ բայը: Օրինակ՝

Ինչպիսի՞ ժողովուրդ:	*Կառուցող* ժողովուրդ:
Մեր ժողովրդի բնորոշ հատկանիշն *ի՞նչն է:*	*Կառուցելը*:

Աշակերտների կատարած յուրաքանչյուր քայլին հաջորդում էին «ինչու՞», «ինչպե՞ս», «ուրեմն՝», «հետո՞ ինչ», «այսինքն՝» և նման այլ արտահայտություններ, որոնք նրանց մղում են մտածելու, որոնելու, վերլուծածը տարբեր դատողությունների օգնությամբ համադրելու և եզրակացություններ անելու:

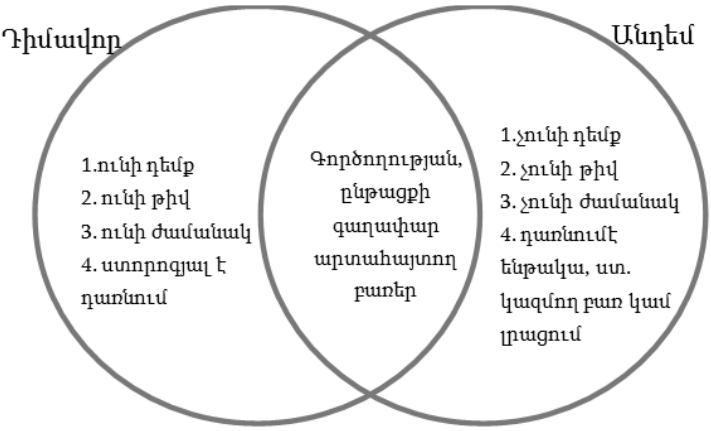
Որպես ամփոփում աշակերտները եզրակացնում են, որ խոսքի մեջ դիմավոր և անդեմ ձևերը որոշելը, տարբերակելը դժվարություն չի ներկայացնի, եթե հիշեն հետևյալը.

դիմավոր բայ= ստորոգյալ

անդեմ բայ=ենթակա կամ լրացում կամ ստորոգյալ կազմող բառ

Բայերը լինում են անդեմ և դիմավոր: Չնակերպում ենք սահմանումը. «Բայի անդեմ ձևերը կոչվում են դերբայներ»:

Դասի իմաստի ընկալման փուլում ուսուցիչն առաջարկում է Վեննի դիագրամի օգնությամբ համեմատել բայի դիմավոր և անդեմ ձևերը:



Կարծում ենք՝ դպրոցականի համար այս սահմանումը սերտելը դյուրին է:

Դերբայի գաղափարն ավելի ամբողջական է գիտական հետևյալ սահմանման մեջ. «Դերբայներ են կոչվում բայի անդեմ ձևերը, որոնք բայական մի շարք հատկանիշներ ունեն (բայիմաստ, սեռ, խնդրառություն), գործողությունը կամ եղելությունը դրսևորում են տարբեր վիճակներում» [1,363]:

Ուսուցչի հանձնարարությամբ դերբայների դրսևորած գործողությունների տարբեր վիճակները ներկայացնելու նպատակով վերը բերված նախադասությունների բոլոր բայերը աշակերտները նախ՝ ներկայացնում են սկզբնաձևերով(-ել, -ալ վերջավորություններով), ապա՝դասարանը բաժանվում է երեքհոգանոց խմբերի և հանձնարարվում է, օգտվելով գրատախտակին գրված դերբայական վերջավորություններից՝ *-ում, -ած, -ող, -իս, -ու, -ի*, նույն դերբայներից կազմել տարբեր բայաձևեր՝

թեքվել	թեքվում, թեքված, թեքվող, թեքվելիս, թեքվելու, (չի) թեքվի
նայել	նայում, նայած, նայող, նայելիս, նայելու, (չի) նայի
կանգնեցրել	կանգնեցնում, կանգնեցրած, կանգնեցնող, կանգնեցնելիս, կանգնեցնելու, (չի) կանգնեցնի
վազել	վազում, վազող, վազելիս, վազելու, (չի) վազի
հարբել	հարբում, հարբած, հարբող, հարբելիս, հարբելու, (չի) հարբի
հոգնել	հոգնում, հոգնած, հոգնող, հոգնելիս, հոգնելու, (չի) հոգնի
մրափել	մրափում, մրափած, մրափող, մրափելիս, մրափելու, (չի) մրափի

Աշակերտներն ուսուցչի օգնությամբ եզրակացնում են, որ բառային այս դրսևորումներից յուրաքանչյուրը դերբայական մի ձև է, որոնք միմյանց համեմա-

տությամբ իմաստային և կազմության յուրահատկություններ ունեն և շատ կարևոր դեր՝ բայի խոնարհման մեջ:

Հայերենի դերբայները նպատակահարմար է ուսուցանել՝ դրանց միջև ներքին կապ ստեղծելով: Դպրոցական նոր դասագրքերում [4,88] դերբայական համակարգն ուսուցանվում է՝ երկու ենթահամակարգերը տարբերակելով: Կարծում ենք՝ այս տարբերակումը ճիշտ է. անկախ դերբայները, ապա ձևաբայերը (կախյալ կամ ձևակազմիչ դերբայներ) տարբերակված ուսուցանելով՝ պահպանվում է ուսուցման համակարգայնության սկզբունքը:

Լեզվական այս իրողությունն ուսուցանելիս կարևորում ենք զննականության մեթոդը:

Սովորողների դիտողական ունակությունները զարգացնելու, հիշողությունն ամրակայելու նպատակով աշակերտների ակտիվ մասնակցությամբ կազմում ենք աղյուսակ 2-ը, ուր երկու սյունակով գրում ենք բոլոր դերբայները, աշակերտներին ընդգծել ենք տալիս դրանց վերջավորությունները, առանձնացնում ենք անկախ դերբայները և ձևաբայերը՝ ընդգծելով հարակատար դերբայի երկակի բնույթը.

Աղյուսակ 2

Անկախ դերբայներ	**Ձևաբայեր**
Անորոշ՝ *–ել, -ալ*	Անկատար՝ *–ում*
Ենթակայական՝ *–ող, -ացող*	Ապակատար՝ *–ու (-ելու, -ալու)*
Համակատար՝ *–իս (-ելիս, -ալիս)*	Վաղակատար՝ *–ել, -ացել*
Հարակատար՝ *–ած, -ացած*	Ժխտական՝ *–ի, -ա*

Դիտել տալով աղյուսակ 2-ում գրվածը՝ հանձնարարում ենք մտապահել դերբայների անվանումները, դրանց վերջավորությունները: Բացատրում ենք, որ անկախ դերբայները այդպես են կոչվում, քանի որ գործածվում են առանց օժանդակ բայի և դառնում են նախադասության տարբեր անդամներ, իսկ երկրորդ շարքի դերբայները՝ ձևաբայեր անունով, կազմում են դիմավոր ձևեր՝ միանալով *եմ* օժանդակ բայի խոնարհված ձևերին, և նախադասության մեջ դառնում են ստորոգյալ: Առաջարկում ենք ձևաբայերով կազմված օրինակները գրել տետրերում.

ա) «Քամին երեկոյան ծովից էր փչում, իսկ երբ բարձրանում էր լուսաստղը՝ սարից»: (Գ. Մահարի)

բ) «Լուսադեմին աստղերը չքանալու են, արշալույսը վառելու է իր խարույկները խրոխտ լեռների գագաթներին»: (Ավ. Իսահակյան)

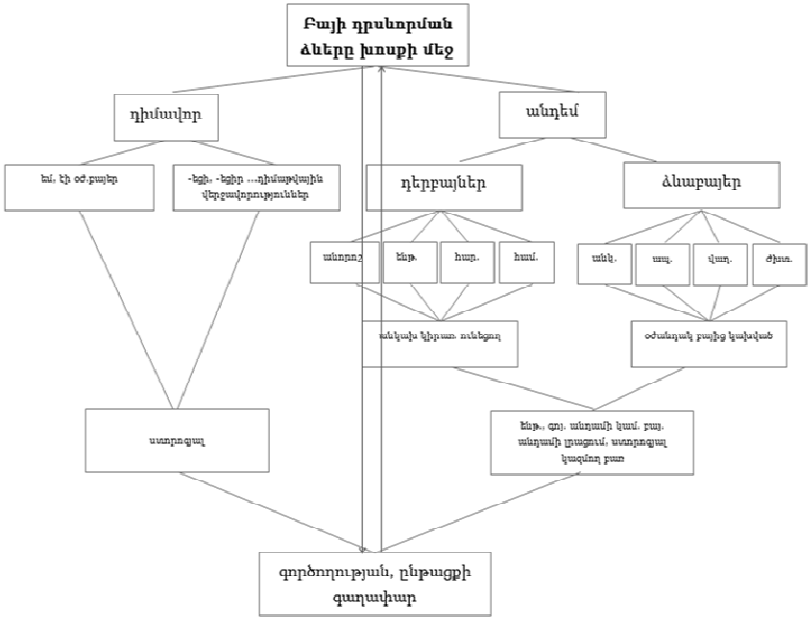
գ) «Գետն իրեն նեղել ու հավաքել է,

Մաշվել է, քաշվել ու բարակել է…»: (Չ. Սահյան)

դ) «Չի հասկանա ձեր հոգին՝ և՛ ծույլ, և՛ օտար,

Տաճար է մեր երկիրը՝ սուրբ է ամեն քար»: (Վ. Տերյան)

Դասի կշռադատման փուլում «Բայի դիմավոր և անդեմ ձևերի տարբերակումը» թեմայի ուսուցման կարևորագույն խնդիրներից մեկն էլ յուրացրած գիտելիքի ակտիվացումն է: Ուստի սովորածի մասին խորհելու և յուրացրած գիտելիքը գործնականում կիրառելու նպատակով առաջարկում ենք «Պրիզմա» ելթոդական հնարի օգնությամբ ներկայացնել խոսքի մեջ հանդիպող բայի դրսևորման ձևերը:



Ուսուցիչը հարցերի միջոցով ամփոփում է բայական դրսևորումների ընդհանուր և տարբերակիչ հատկանիշները, ապատնային աշխատանքի համար հանձնարարում է բնագրային մի հատված՝ պահանջելով դուրս գրել բայի անդեմ և դիմավոր ձևերն իրենց լրացմանկամ լրացյալի հետ՝ որոշելով, թե այն գործողությու±ն, թե± եղելություն է ցույց տալիս:

Այսպիսով,բայի անդեմ և դիմավոր ձևերի ուսուցման նպատակը ոչ միայն այդ ձևերի զուտ ճանաչումն ու տարբերակումն է, այլև խոսքի մեջ այդ բառերի կրած փոփոխությունների և դրանց միջոցով զանազան հարաբերություններ արտահայտելու գիտակցումը, բայական այդ թեքված ձևերը խոսքում ճիշտ կիրառելու կարողության ձևավորումն է:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. ԱբրահամյանԱ., Բայը ժամանակակից հայերենում, Երևան, 1962թ.:
2. ԱբրահամյանԱ., Հայերենի դերբայները և նրանց ձևական նշանակությունը, Երևան, 1953թ.:
3. ԲահաթրյանԱ., Մայրենի լեզվի ուսուցումը տարրական դպրոցների մեջ, «Մանկավարժական թերթ», թիվ1-6/1878,Թիֆլիս, 1878թ.:
4. ԲարսեղյանՀ., ՄեյթիխանյանՓ., Հայոց լեզու, դասագիրք 7-րդ դասարանի համար, Երևան, 2016թ.:
5. Հանրակարթական դպրոցի առարկայական չափորոշիչ և ծրագիր, Հայոց լեզու, գրականություն, Երևան, 2006թ.:

ОБУЧЕНИЕ ЛИЧНЫМ И БЕЗЛИЧНЫМ ФОРМАМ ГЛАГОЛА

Едоян Ануш
к. п. н., доцент, Ванадзорский государственный университет

РЕЗЮМЕ

Ключевые слова: *Распознание и различение личных и безличных видов глагола, процесс обучения причастий, аналитический метод, современные интерактивные методические приемы, действия, слова, выражающие идеи процесса, система причастий, наглядный метод, зрительные способности, морфологические признаки глагола, неопределенная форма глагола, виды глагола, спряжение глагола.*

Таким образом, в общеобразовательной школе целью изучения безличных и личных форм глаголов является не только распознание и различение этих форм, но и внесение изменений этих слов в речи, осознание выражать различные отношения с помощью этих средств. Усвоенные глагольные формы приводят к формированию умений правильно употреблять их в устной и письменной речи.

TEACHING OF THE FINITE AND NON-FINITE FORMS OF THE VERB

Yedoyan Anush
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vanadzor State University

SUMMARY

Key words*: the differentiation and recognition of finite and non-finite forms of the verb, learning process of participle, analytic-synthetic method, modern interactive methodological inventions, words expressing the idea of action and process, participle system, method of observation, observational abilities, features of verbal forms, non-finite forms of the verb, form-verbs, declined verb forms.*

Thus in public school the aim of teaching of non-finite and finite forms of the verb isn't only the recognition and differentiation of those forms but also the realization of changes of those words in speech and the expression of different relationships with their help. The aim of teaching is to shape abilities of using digested declined verb forms in speech correctly.

ԱՐՎԵՍՏԱԳԻՏԱԿԱՆ ԱՌԱՐԿԱՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾԱԿԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՎԵՐԱՀՍԿՈՒՄԸ ԵՎ ԳՆԱՀԱՏՈՒՄԸ

Իսկոյան Լիլիթ
Հայկական պետական մանկավարժական համալսարան

Հանգուցային բառեր *՝ ստեղծագործական կարողություններ, ստեղծագործական ընդհունակություններ, զարգացում, արվեստագիտական առարկաներ, ուսուցման գործընթաց, վերահսկողություն, գնահատում, գործառույթներ:*

Անձի ստեղծագործական ընդունակությունների և ստեղծագործական կարողությունների զարգացումը դարձել է մարդու մասին մի շարք գիտությունների հետազոտության առարկա:

Հոգեբանամանկավարժական գրականության մեջ ընդունակությունները և կարողությունները չեն նույնացվում, սակայն ընդունակությունները համարվում են անձի որոշակի գործողություն կատարելու կարողության նախադրյալ և պայման:

Ռուս հոգեբան Ս.Լ.Ռուբենշտեյնը իր հետազոտություններում մեծ տեղ է հատկացրել անձի ընդունակությունների և կարողությունների զարգացման հիմնախնդրին: Ըստ նրա անհատի հոգեկան հատկանիշները՝ նրա ընդունակությունները և բնավորության գծերը զարգանում են կյանքի ընթացքում: Դրանց զարգացումը պայմանավորված է օրգանիզմի բնածին անատոմիաֆիզոլոգիական առանձնահատկություններով, ամենից առաջ նիարդային համակարգով [1; 15, 138]:

Ընդունակությունների տեսությունը զարգացրեց ռուս մեկ այլ հոգեբան՝ Բ.Մ. Տեպլովը: Ըստ նրա՝

1. Ընդունակություններ ասելով հասկանում ենք անհատական, հոգեբանական առանձնահատկությունները, որոնք տարբերում են մի մարդուն մյուսից:
2. Ընդունակություններ, որոնք վերաբերում են մեկ կամ մի քանի գործունեության կատարմանը:
3. Ընդունակությունները չեն ընդհանրանում գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների հետ, որոնք արդեն տվյալ մարդը ձեռք է բերել [2, 192]:

Իսկ ըստ Մ.Ա. Յենյովայի՝ «Մարդու ստեղծագործական ընդունակությունները զարգանում և ձևավորում են միայն գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների տիրապետման միջոցով: Հետևապես, ստեղծագործական ընդունակությունների ձևավորումը կապված է մարդու կողմից գիտելիքների, կարողությունների, հմտությունների և սերունդների կուտակված մշակութային փորձի տիրապետման հետ» [3]

Ելնելով վերոբերյալ գիտական մոտեցումներից կարելի է փաստել, որ ստեղծագործական ընդունակությունները, ուսանողների հոգեկան առանձնահատկություններն ու հնարավորություններն են, որոնք գեղարվեստական կրթության համակարգում դրսևորվում են ստեղծագործական գործունեության իրական արդյունքներում:

Ուսանողների ստեղծագործական կարողությունների զարգացման մակարդակի գնահատումը բարդ և բազմապլան գործընթաց է, որի հաջող իրականացումը հնարավոր է միայն փիլիսոփայական, հոգեբանական, մանկավարժական և սոցիոլոգիական հետազոտությունների տվյալների հիման վրա:

Արվեստագիտական առարկաների ուսուցման գործընթացում ուսանողների գեղարվեստական ստեղծագործական կարողությունների զարգացումը ընթանում է հետևյալ փուլերով.

1. ստեղծագործական մասնագիտական ոլորտի վերաբերյալ գիտելիքների ձեռք բերում,
2. գիտելիքից անցումը ստեղծագործական իմացական գործունեության՝ նախագծերի կատարում,
3. դասախոսի կողմից ուսանողների ստեղծագործական ինքնուրույն աշխատանքի պլանավորում և ստեղծագործական ներուժի ակտիվացում,
4. ուսանողների նախապատրաստումը ստեղծագործական ինքնուրույն աշխատանքի կատարմանը,
5. գեղարվեստական ստեղծագործության օրինակների վերարտադրություն,
6. ստեղծագործական բնույթի վարժությունների իրականացում,
7. սեփական ստեղծագործական մտահղացման նախագծում,
8. գեղարվեստական ստեղծագործական մտահղացման կամ ստեղծագործական խնդրի լուծում,
9. ստեղծագործական աշխատանքի ավարտում և իրականացման արդյունքի գնահատում:

Մանկավարժական և հոգեբանական հետազոտությունները թույլ տվեցին բացահայտելու ստեղծագործական գործընթացի մի շարք օրինաչափություններ և դրանցով պայմանավորված ստեղծագործական կարողությունների զարգացման առանձնահատկությունները (Բ.Գ. Անանև, Ա.Վ. Բրուշլինսկի, Լ.Վ. Վիգոտսկի, Պ.Յա. Գալպերին, Վ.Ս. Կուզին, Ա.Ն. Լեոնտև, Բ.Ֆ. Լոմով, Ն.Ս. Լեյտես, Ս.Լ. Ռուբինշտեյն, Լ.Թ. Ասատրյան, Լ.Ս. Ներսիսյան, Ս.Մ. Ներսիսյան, Լ.Գ. Աթանեսյան, Ա.Ա. Քեշիշյան):

Հենվելով հիմնախնդրի վերաբերյալ վերը նշված հետազոտողների հայեցակարգային մոտեցումների վրա՝ մեր կողմից ձևակերպվել և հիմնավորվել է արվեստագիտական առարկաների ուսուցման գործընթացում ուսանողների գեղարվեստական ստեղծագործական կարողությունների զարգացման հետևյալ օրինաչափությունները.

- ստեղծագործական կարողությունների զարգացումը պայմանավորված է գեղարվեստական ստեղծագործական ընդունակությունների առկայությամբ,
- ստեղծագործական կարողությունները զարգանում են այդ բնագավառի գիտելիքների ձեռք բերման վրա՝ որոշակի մեթոդների, տեխնոլոգիաների և մանկավարժական պայմանների ապահովման դեպքում,
- ստեղծագործական կարողությունների զարգացումը պայմանավորված է ստեղծագործական գործունեության եղանակների և հնարների տիրապետման մակարդակով,
- ստեղծագործական կարողությունների զարգացումը պայմանավորված է

ստեղծագործական գործունեության պահանջմունքով:

Ստեղծագործական կարողությունների զարգացման առանձնահատկությունները են՝

- ուսանողների ստեղծագործական կարողությունների զարգացումը պայմանավորված է ստեղծագործական գործունեությանը նրանց պատրաստվածության աստիճանով և ուսումնասիրվող նյութի ծավալով ու բնույթով,
- ուսանողների ստեղծագործական կարողությունների զարգացումը բնութագրվում է ուսումնական ստեղծագործական աշխատանքի կատարման տրամաբանական և տեխնիկական հնարների տիրապետմամբ,
- ստեղծագործական կարողությունների զարգացումը պայմանավորված է անհատական և ինքնուրույն ստեղծագործական աշխատանքների կատարմամբ,
- ստեղծագործական կարողությունների զարգացումը ուղեկցվում է դասախոսի խորհրդատվական–ֆասիլիտացիոն գործառույթի իրականացմամբ, այդ գործընթացի շտկմամբ և կարգավորմամբ,
- ուսանողների ստեղծագործական գործունեության որակը, ստեղծագործական կարողությունների զարգացման արդյունավետությունը պայմանավորված է տվյալ ազգի պատմամշակութային ժառանգությամբ և հասարակության զարգացման մակարդակով,
- ուսանողների ստեղծագործական կարողությունների զարգացումը պայմանավորում է նրանց գեղարվեստական սոցիալականացման գործընթացի արդյունավետությունը:

Մեր կողմից առանձնացնել է ուսուցման գործընթացում ուսանողների ստեղծագործական կարողությունների զարգացման հետևյալ մակարդակները՝

- *բարձր մակարդակ՝ 8-10 միավոր,* այն բնութագրվում է ուսանողների ստեղծագործական երևակայության և ստեղծագործական ակտիվության դրսևորման և ստեղծագործության արդյունքի բարձր մակարդակով,
- *միջին մակարդակ 5-7 միավոր՝* բնութագրվում է ուսանողների ստեղծագործական ակտիվությամբ և ստեղծագործական պահանջմունքների ուղղակի դրսևորմամբ,
- *ցածր մակարդակ 2-4 միավոր՝* բնութագրվում է ուսանողների պասիվ ստեղծագործականությամբ:

Ուսանողների ստեղծագործական կարողությունների զարգացման մակարդակները պայմանավորված են ուսումնական նյութի բովանդակությամբ, ստեղծագործական առաջադրնքների իրականացման արդյունավետությամբ, որոնք արտացոլում են նաև նրանց ստեղծագործական գործունեության աստիճանները:

Մեր կարծիքով ուսանողների ստեղծագործական կարողությունների զարգացման մակարդակը համարվում է նրանց ստեղծագործական գործունեության համակարգաձևավորող որակը:

Մեր հետազոտության համատեքստում ստեղծագործական կարողությունների զարգացումը և ստեղծագործական ակտիվության արդյունավետության ապահովման մակարդակների որոշակիացումը պահանջում է ուսանողների ստեղծագործական կարողությունների զարգացման որակի օբյեկտիվ վերահսկում և

գնահատում՝ հենվելով ստեղծագործական գործունեության տարբեր ձևերի ընտրության սկզբունքի վրա.

- գիտելիքից դեպի ստեղծագործություն,
- նյութի ընկալման փուլայնություն,
- ստեղծագործական գործունեության հաջորդականության ապահովում,
- մշտական ստեղծագործական միջավայրի ապահովում,
- ուսանողների անհատականության, ինքնուրույնության դրսևորման խթանում,
- սեփական աշխատանքի արդյունքի ինքնավերլուծություն և մտահղացման պաշտպանության կարողություն:

Վերահսկողությունն իրականացնում է կրթական, դաստիարակչական և զարգացնող գործառույթներ, սակայն կարևորագույն գործառույթը ախտորոշիչն է, երբ դասախոսը բացահայտում է սովորողների գիտելիքների, ստեղծագործական կարողությունների, հմտությունների ձևավորման աստիճանը, մակարդակը, նրանց նոր գիտելիքների հաղորդմանը պատրաստելու համար:

Վերահսկողությունը նպաստում է ուսանողների ստեղծագործական կարողությունների զարգացման իրական մակարդակի ուսումնասիրմանը, բացահայտմանը, բազմակողմանի ուսումնասիրմանը, հետաքրքրությունների բավարարմանը, գիտելիքների ամրապնդմանը:

Վերահսկողությունը դաստիարակչական նշանակություն ունի, բարձրացնում է ուսանողի պատասխանատվությունը, ձևավորում է կամային որակները, մղում է նպատակային աշխատանքի: Վերահսկողության միջոցով դասախոսը ոչ միայն բացահայտում է արվեստագիտական առարկաներից ուսանողների գիտելիքների առկայությունը, այլև շտկում է կրթական գործընթացում առկա թերությունները և բացթողումները:

Արվեստագիտական առարկաների ուսուցման գործընթացում իրականացվում են մանկավարժական վերահսկողություն հետևյալ հիմնական գործառույթները.

- *ախտորոշիչ* ՝ ծրագրային նյութի յուրացման, չափորոշիչների կատարման և սովորողի որակավորման մակարդակի գնահատում,
- *ուսուցողական* ՝ ուսումնաստեղծագործական դրդապատճառների ձևավորման և անհատական ստեղծագործական առաջընթացի կարագավորման,
- *կազմակերպական*՝ կրթական գործընթացի և միջավայրի կատարելագործում, ուսուցման ձևերի, մեթոդների և միջոցների, տեխնոլոգիաների կիրառում,
- *դաստիարակչական* ՝ գեղագիտական արժեքային համակարգի ձևավորում և գեղարվեստական սոցիալականացման գործընթացի արդյունավետության ապահովում:

Վերահսկողության բովանդակությունը բուհում որոշվում է ուսուցման գործընթացի տարբեր փուլերում ստեղծագործական խնդիրների, ուսումնական առարկայի, գործընթացի առանձնահատկություններով, ուսանողների պատրաստվածության ու զարգացման մակարդակով: Շատ կարևոր է որպեսզի վերահսկողությունը սահմանափակվի բացառապես ուսանողների գիտելիքների յու-

բացվածության մակարդակի ստուգմամբ:

Վերահսկողության գործընթացում մեծ նշանակություն ունի ուսանողների ստեղծագործական գործունեության համալիր ստուգումը, այդ թվում նրանց ստեղծագործական ընդունակությունների և կարողությունների ընդհանուր զարգացման դինամիկան:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Рубенштейн С.Л., "Тезисы доклодов на 1 сьезде общества психологов: Вып. 3-М; 1959. шс. 138.
2. Теплов Б.М. Способности и одаренност в кн: Психология, - М., Учпедгиз, 1948, с. 192.
3. Ценёва М. А. Модель формирования творческих способностей студентов педагогического образования посредством декоративно-прикладного искусства. Народное образование. Педагогика . № 9-4 / 2014.

КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСКУССТВОВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Искоян Лилит

Армянский государственный педагогический университет

РЕЗЮМЕ

Ключевые слова: *творческие способности, творческие умения, развитие, искусствоведческие дисциплины, процесс обучения, контроль, оценивание, функции.*

В статье рассматриваются закономерности и особенности развития творческих умений студентов в процессе обучения искусствоведческим дисциплинам. Рассмотрены уровни развития творческих умений и формы контроля.

ASSESSMENT OF STUDENTS' CREATIVITY PROGRESS LEVEL IN TEACHING DISCIPLINES ON THEORY OF ARTS

Iskoyan Lilit

Armenian State Pedagogical University

SUMMARY

Key words: *creative abilities, creative capacities, development, art objects, learning process, supervision, evaluation, functions.*

The article dwells upon the regularities and peculiarities of Students' creativity progress within the framework of teaching Disciplines on Theory of Arts.

The researcher has outlined the major levels of creativity progress as well as the ways of setting respective control over them.

ՀԱՅ ՊԱՏՄԻՉՆԵՐԻ ԵՐԿԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԱՐԴԻ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐՈՎ

Հակոբյան Արմենուհի
Արմանիսի հիմնական դպրոց

Հանգուցային բառեր. *պատմագրություն, պատմաքաղաքական իրավիճակ, դեպքերի և իրադարձությունների բազմատեսանկյուն մոտեցումը, աղբյուրագիտություն:*

Ուսուցման մեթոդները պայմանականորեն բաժանվում են երկու խմբի՝ ավանդական և ժամանակակից: Ավանդական են համարվում ուսուցչակենտրոն-բացատրական, աշակերտին պատրաստի գիտելիքներ փոխանցելու մեթոդները: Ժամանակակից է համարվում վերջին տարիներին եվրոպական կրթական համակարգից ներմուծված աշակերտակենտրոն ուսուցումը, որն իրականացվում է խմբային եղանակներով:

Հայ պատմիչների երկերիուսուցման գործընթացում կարևոր է պատմաքաղաքական իրավիճակի մասին տեղեկությունների հաղորդումը վերլուծական եղանակով կամ ինչպես անվանում է Կ. Պետեր Ֆրիցշեն, «դեպքերի և իրադարձությունների բազմատեսանկյուն մոտեցմամբ»: Վերջինս մեր սեփական տեսակետին զուգահեռ ուրիշի տեսակետը հաշվի առնող «ընկալման ռազմավարություն» [1] է, որը ենթադրում է «պատրաստ լինել և կամենալ իրադրությունը դիտարկել տարբեր տեսանկյուններից»:

- Ընդունել, որ աշխարհը տեսնելու իմ սեփական եղանակից բացի գոյություն ունեն այլ եղանակներ նույնպես, որոնք կարող են լինել նույնքան ճշմարիտ և կողմնակալ, որքան իմ սեփականը:
- Պատկերացնել ինձ ուրիշի աչքերով:

Պատմության դասավանդման գործընթացում Էնն Լոու-Բիերի բնորոշմամբ բազմատեսանկյուն մոտեցումը թույլ է տալիս «պատմական իրադարձությունների դիտարկումը մի քանի տեսանկյուններից»:

Հայ ժողովրդի պատմության բազմատեսանկյուն ուսումնասիրությունը ենթադրում է նախ և առաջ հայ գրականության իմացություն. 5-րդ դարի գրավոր երկերն ունեն պատմագեղարվեստական նշանակություն: Ագաթանգեղոսի, Փավստոս Բուզանդի, Մ. Խորենացու, Եղիշեի երկերից ընտրված հատվածների ընթերցանության, մեկնաբանության և վերլուծության արդյունքում պարզ է դառնում, թե ինչ պատմական իրադարձության մասին է խոսքը, և տվյալ պատմական փաստը ինչպես է ներկայացվում տարբեր հեղինակների երկերում: Կատարվում է տարբեր տեսակետների համեմատություն, համադրում, վերլուծություն, որի արդյունքում յուրաքանչյուր ընթերցող՝ աշակերտ կամ ուսուցիչ, կատարում է իր սեփական եզրակացությունները՝ հիմք դնելով ուսուցման գործընթացի մի կարող բաղադրիչի՝ բանավեճի:

Այսպիսով՝ գրավոր մշակույթըաղբյուր է դառնում հայ պատմիչների

երկերիուսումնասիրության, որի ուսումնասիրման արդյունքում առաջարկում ենք լրացնել հետևյալ աղյուսակը.

Աղբյուրը պնդում է....	Աղբյուրից հետևում է....	Աղբյուրը չի նշում....

Տեքստային աղբյուրները՝ վիմագիր արձանագրություններն ու ձեռագրերը պատմական նյութի ուսումնասիրման տեսակետից առավել առաջնայինեն, որոնց օգտագործումն ունի անցյալի մասին բազմակողմանի տեղեկատվություն ստանալու նպատակ:

Ներկայացված աղբյուրագիտական աշխատանքները դասարանում կառուցողական կրթության հիմունքներով և եղանակներով կատարելու նպատակով առաջարկում ենք հետևյալ մանկավարժական նորագույն տեխնոլոգիաները:

«**Խոսափող» մեթոդը** յուրաքանչյուր խոսափող կրող աշակերտի հնարավորություն է տալիս արագ, հերթականությամբ ինչ-որ բան ասել հարցի վերաբերյալ, արտահայտել սեփական կարծիքը կամ դիրքորոշումը՝ պատկերացնելով, թե ձեռքին ունեն խոսափող: Այս մեթոդը հատկապես կիրառելի է դասասկզբին, երբ անհրաժեշտ է որոշել աշակերտների կողմից պարապմունքի թեմայի ընկալման մակարդակը: Օրինակ՝ դասի սկզբին դասավանդողը կարող է աշակերտներին հարցնել. «Ովքե՞ր են հայոց պատմիչները, և ի՞նչ ստեղծագործություններ են նրանք գրել» և հնչած տեսակետների հիման վրա շարունակել դասը: Գործընթացը համարվում է ավարտված, երբ բոլոր մասնակիցներն արտահայտվել են «խոսափողի» միջոցով: Հավաքագրված կարծիքները ուսուցչին հնարավորություն են տալիս առավել արդյունավետ կազմակերպել աշխատանքը կրթական նպատակներին հասնելու համար:

«Չավարտված նախադասություններ» մեթոդը հաճախ համակցում են «խոսափող»-ի հետ՝ ավելի հիմնավորելով սեփական մտքերը տարբեր ձևերով արտահայտելու աշխատանքը, ինչպես նաև աշխատանքի կազմակերպման կարգը:

1. Դասավանդողը, ձևակերպելով չավարտված նախադասությունը, արտահայտվելու հնարավորություն է տալիս «Հայ պատմիչների երկերը» թեմայի շուրջ՝ օգտագործելով երևակայական խոսափողը, և սովորողներին առաջարկում է այն ավարտել ըստ հերթականության:

2. Յուրաքանչյուր հաջորդ մասնակից պետք է իր ելույթն սկսի առաջարկված բանաձևից: Մասնակիցներն աշխատում են բաց նախադասություններով: Օրինակ՝ «Այսօրվա պարապմունքի՝ ինձ համար ամենակարևոր հայտնությունը....»:

«ՓՐԵՍ» (PRES - Position, Reason, Example, Solution -Դիրքորոշում, Հիմնավորում, Օրինակ, Եզրահանգում) մեթոդը կիրառվում է փաստարկման, հիմնավորման և քննարկվող հարցի մասին հստակ դիրքորոշում ունենալու դեպքում: Մեթոդի հիմնական նպատակն է սովորել հստակ և հակիրճ ձևակերպել և փաստարկված ներկայացնել սեփական կարծիքը քննարկվող հարցի վերաբերյալ: Այսպիսով նորագույն մանկավարժական տեխնոլոգիան ավելի արդյունավետ է իրագործ-

վում և հասնում ճիշտ նպատակակետին՝ «ուղեկցվելով նյութի բովանդակության կառուցման համար կարևոր գործոններով» [2, 96]:

Հայ պատմիչների երկերի ուսուցման արդյունավետ եղանակներից է դասախոսությունը, որի ընթացքում, կիրառելով ցուցադրական նյութեր, հիմնական շեշտադրվում է ուսուցանվող նյութի բովանդակությունը: Ստորև ներկայացնում ենք «Հայ պատմագրություն» թեմայով դասախոսության նմուշ-օրինակ:

Մարդկային հասարակության գործունեությունը՝ իր տարատեսակ դրսևորումներով, ամբողջությամբ վերցրած կոչվում է պատմություն, որը կատարվում է որոշակի տեղի և ժամանակի մեջ:

Հայ պատմագրական առաջին խոշոր երկը Ագաթանգեղոսի «Պատմություն Հայոց» գիրքն է, որն արտացոլում է հայ ժողովրդի պատմության կարևորագույն շրջաններից մեկը: Գիրքն ընդգրկում է 3-րդ դարի երկրորդ կեսից մինչև 4-րդ դարի 20-ական թթ. ընկած ժամանակաշրջանի դեպքերը: Ագաթանգեղոսն իր պատմությունը նվիրել է Հայաստանում քրիստոնեության տարածմանն ու հաստատմանը: Նա պատմական տեղեկություններին զուգահեռ ներկայացնում է քրիստոնյա սրբերի կյանքը:

Առաջադրանք: Կարդալ հատվածներ. «Պատմություն Հայոց», «Վարք և պատմություն սուրբ Գրիգորի» գրքերից:

Ագաթանգեղոսի երկը սկզբնաղբյուր է եղել Մ.Խորենացու և ուրիշների համար: Մեծ է նրա ինչպես պատմական, այնպես էլ գրական-գեղարվեստական արժեքը: Ագաթանգեղոսի երկը՝ որպես Հայոց աշխարհի պատմության աղբյուր, իր տեսակի մեջ թերևս միակն է, որ ներկայացնում է հայ ժողովրդի «դարձը»՝ հաղորդելով նաև նյութեր հայ հեթանոսական կրոնի և ժողովրդական հավատալիքների մասին, արտացոլում է նոր և հին կրոնների՝ քրիստոնեության ու հեթանոսության պայքարի աստիճանական զարգացումը, առաջինի վերջնական հաղթանակը: Վերջապես, Ագաթանգեղոսը հաղորդում է բավական հարուստ տեղեկություններ Հայաստանի նախարարական կազմի, ներքին կյանքի, աշխարհագրության և տնտեսության մասին:

Ագաթանգեղոսի պատմությունը շարունակել է Փավստոս Բուզանդը՝ գրի

առնելով 4-րդ դ. 30-ական թվականներից մինչև 387թ. ընկած պատմությունը: Բուզանդի անձնավորության և ծագման մասին, բացի իր գրքի հիշատակություններից, այլ վկայություններ չկան:

Հեղինակը փառաբանել է հայ ժողովրդի ազատասիրական ոգին, նկարագրել նրա կռիվները պարսկական գորքերի դեմ, Հռոմեական կայսրության և Սասանյան Պարսկաստանի միջամտությունները Հայոց թագավորության ներքին գործերին: Նա իր պատմությունն ավարտում է Հայոց թագավորության՝ Հռոմի և Պարսկաստանի միջև 387թ. բաժանմամբ: Խոսելով այդ մասին՝ պատմիչը սրտի մորմոքով արձանագրում է, թե «Այն ժամանակ և այնուհետև Հայոց թագավորությունը բաժանվեց, ցրվեց, նվազեց, իր նախկին մեծությունից ընկավ»:

Պատմահայր Մովսես Խորենացին առանձնանում է 5-րդ դ. հայ պատմագիրների շարքում: Սահակ Բագրատունու մեկենասությամբ գրված նրա «Պատմություն Հայոց» երկը մի զարմանահրաշ ստեղծագործություն է, որն ընդգրկում է հայոց պատմությունը՝ սկսած մեր ժողովրդի ծագումից մինչև 5-րդ դ. կեսերը: Պատմահայրն ի մի է բերել և սերունդներին թողել հայ ժողովրդի առաջին ամբողջական պատմությունը, որը նա բաժանել է երեք գրքի: Առաջին գրքում պատմվում է Հայկ Նահապետի և նրան հաջորդած սերունդների կատարած գործերի մասին: Երկրորդ գրքում հանդես են գալիս հայոց մեծ բարեփոխիչներ Վաղարշակ և Արտաշես թագավորները, ներկայացվում է մի շարք այլ թագավորների գործունեությունը:

Պատմահայրն օգտվել է նաև օտար հեղինակների երկասիրություններից, ինչպես նաև «Աստվածաշնչից»: Նրա երկը մեզ է հասցրել ժողովրդական բանահյուսության շատ նմուշներ՝ Հայկի և Բելի պատմությունը, Արայի և Շամիրամի ավանդազրույցը, Վահագնի ծննդյան, Արտաշես արքային ձոնված Գողթան երգերը և այլն:

Առաջադրանք: Գրաբարով սովորել արտասանել Գողթան երգերը, մեկնաբանել:

Պատմահայրը հայ ժողովրդի պատմությունը գրել է հարևան ժողովուրդների պատմության ընդհանուր հենքի վրա և այդ պատճառով նրա երկը հարուստ նյութ է պարունակում նաև Վիրքի, Աղվանքի, Պարսկաստանի, Ասորիքի և անգամ առավել հեռավոր աշխարհների մասին՝ Իռլանդիայից մինչև Չինաստան: Այդ հատկապես արտացոլվել է նրա հեղինակած «Աշխարհացույց»-ում:

Մովսես Խորենացու «Հայոց Պատմություն»-ը եղել է միջնադարյան հայ համալսարանների հիմնական դասագիրքը, որով հայրենասիրական ոգով դաստիարակվել են հայ ժողովրդի տասնյակ սերունդներ: Նա անվանվել է «Մեծն Քերթող», «Քերթողահայր»: Պատմահոր անունը հայտնի է ամբողջ աշխարհին, իսկ նրա գործը թարգմանվել է աշխարհի բազմաթիվ լեզուներով:

5-րդ դ. հեղինակ Եղիշեն նկարագրել է պարսկական տիրապետության դեմ Վարդան Մամիկոնյանի գլխավորությամբ բռնկված հուժկու ժողովրդական ապստամբությունը:

5-րդ դարի վերջին պատմիչն է Ղազար Փարպեցին: Նա մեզ է ներկայացնում 4-րդ դ. վերջի և 5-րդ դ. պատմությունը: Լինելով հիմնականում ճշմարտապատում ոճով գրող հեղինակ՝ նա առաջնորդվել է այն սկզբունքով, որ «Պետք է ստույգը

գրել, չեղածը չավելացնել, եղածները չպակասեցնել»: Պատմիչն արժեքավոր և արժանահավատ տեղեկություններ է հաղորդել Վարդանանց և Վահանանց պատերազմների մասին:

5-րդ դարի գրականությունը պատմագրությամբ չի ավարտվում: Այս ժամանակաշրջանում ստեղծվեցին նաև վարքագրական և կրոնափիլիսոփայական երկեր, որոնցից պատմագրության առումով հետաքրքրական է Կորյունի «Վարք Մաշտոցի» երկը՝ իբրև Մեսրոպ Մաշտոցի վարք և հայոց գրերի ստեղծման պատմություն:

Գիտելիքի ստացմանը հաջորդում է հմտությունների յուրացումը, որը կազմակերպված քննարկումների տեսքով տեղի է ունենում հաջորդ դասաժամին՝ առանձին թեմատիկ հարցախմբերում ներառված աղբյուրների օգնությամբ կազմակերպած խմբային աշխատանքների ընթացքում:

Ներդասարանական մեթոդական առաջարկներ անելուց առաջ կարևոր է, որ յուրաքանչյուր նյութի ուսումնասիրության ժամանակ որոշակիացվեն սովորողների տարիքը, նյութի ուսումնասիրության համար անհրաժեշտ ժամանակը, դասի նպատակը և նախատեսվող կրթական արդյունքները: Հարկավոր է ուշադրություն դարձնել այն հանգամանքին, որ նախատեսվող կրթական այդ արդյունքները ծրագրավորվել են՝ հաշվի առնելով սովորողների անհատական ճանաչողական ունակությունները (ողջ դասարանի համար, սովորողների մեծ մասի համար և վերջապես, նրանց համար, ովքեր պատրաստ են ձեռք բերել ավելի խորը գիտելիքներ և ունակություններ):

Հայ պատմիչների երկերը ուսուցանելիս դասի վերջում առաջարկում ենք կազմակերպել ամփոփիչ քննարկում (10 րոպե): Վերադառնալ բանալի հարցին: Լրացնող արտահայտությունների մեթոդով կազմակերպել քննարկում: Դասի արդյունքները ամփոփել հետևյալ արտահայտությունների օգնությամբ.

- Ինձ համար ամենահետաքրքիրը….
- Ես կուզեի ավելի շատ իմանալ....
- Ես մտածում եմ այն մասին, որ…

Կարելի է առաջարկել դիտել փաստավավերագրական տեսաֆիլմեր [3], [4]:

Այսպիսով,աշակերտները կճանաչեն ու կսիրեն պատմագիրներին ու նրանց երկերը, կունենան հարգալից վերաբերմունք ազգային արժեքների նկատմամբ, համագործակցային և քննադատական մտածողության հմտություններ կձևավորվեն, կսիրեն ու կպաշտպանեն իրենց **հայրենիքը:**

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ԱՂԲՅՈՒՐՆԵՐ

1. **K. Peter Fritzsche**, Unable to be tolerant? In Farnen, R. et al (2001), Tolerance in Transition, Oldenburg. 12 Ann Low-Beer, (1997), The Council of Europe and School History, Strasbourg, Council of Europe
2. **Գ. Տիգրանյան,Ռ.Վարդանյան**, Հանրակրթությանհիրականացմանհիմքեր, Վանաձոր,2015, «Վանատուր» տպարան, 135 էջ:
3. (http://www.encyclopedia.am/)
4. www.youtube.com

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ТРУДОВ АРМЯНСКИХ ИСТОРИКОВ

Акопян Арменуи
Арманисская основная школа

Ключевые слова: *историография, историко-политическая обстановка, педагогическая деятельность, многоаспектный подход случаев или событий, источниковедение.*

Мы представляем обучение "Историографии" в современных методологических, творческих, целевых и учебных способах, передавая информацию об историко-политической обстановке 5-го века. В педагогической деятельности значительна теория Питера Фрицше «Многоаспектный подход случаев или событий».

Подчеркивая теории литературы и источниковедения в преподавании историографии, предлагается множество совместных методов: "Микрофон", "Мозговой штурм", "Незаконченные предложения", "Пресса".

Лекция считается наиболее актуальным словестным методом обучения историографии. Она представляет собой краткий исторический обзор, в конце которого делаются научно-педагогические выводы.

THE TEACHING METHODOLOGY OF THE WORKS OF ARMENIAN HISTORIANS

Hakobyan Armenuhi
Basic School of Armanis

SUMMARY

Key words: *historiography, historical-political situation, pedagogical activity, multiperspectival approach of experiences and events, historiography.*

We represent the teaching of "Historiography" with modern methodological, creative, targeted training aids, providing information about the historical-political situation in the 5th century, according to the 5th century historians.

We highlight the theory of Peter Fritzsche in pedagogical activity, the multiperspectival approach of experiences and events, as a perceptive strategy that along with our own point of view takes into account the point of view of others.

Highlighting the theories of literature and source study in teaching of historiography a variety of collaborative methods are offered: "Microphone", "Brain storm", "Unfinished sentences", "Press".

Considering lecture the most relevant verbal method of teaching historiography they present a brief historical review, make pedagogical conclusions.

ԱՎԱԳ ԴՊՐՈՑԻ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ՀԻՄՈՒՆՔՆԵՐԸ ԵՎ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՀԵՌԱՆԿԱՐՆԵՐԸ

Հարոյան Լիզա
մ. գ. թ., դոցենտ, Վանաձորի պետական համալսարան

Երեխան իրավունք ունի ստանալու
որակյալ կրթություն, որի համար
պետք են լավ ուսուցիչ, սովորելու ցանկություն,
բեռնաթափված ծրագրեր և մատչելի,
հետաքրքիր ու հեշտ յուրացվող թեմաներ:

Բրուներ

Հանգուցային բառեր. *տեղեկատվական տեխնոլոգիա, ավագ դպրոց, կրթական համակարգ, պետական չափորոշիչ, ինտեգրվել, Բոլոնիայի գործընթաց, 12-ամյա հանրակրթական համակարգ, եվրոպական բարձրագույն կրթական տարածք, թեսթային ստուգում, առարկայական ծրագիր:*

Հայաստանը Բոլոնիայի գործընթացին միացել է 2005 թվականի մայիսի 20-ին Բերգենում կայացած եվրոպական երկրների կրթության և գիտության նախարարների համաժողովում:

2006 թվականից Հայաստանում ներդրվել է 12-ամյա հանրակրթական համակարգը, մշակվել են նոր ծրագրեր, չափորոշիչներ, դրանցով պայմանավորված փոխվել է կրթության բովանդակությունը՝ այն համապատասխանեցնելով Եվրոպական արդի չափանիշներին:

2008 թվականին ՀՀ կառավարության կողմից մշակվեց ավագ դպրոցների համակարգի ստեղծման ռազմավարական ծրագիր, ըստ որի ավագ դպրոցի կարգավիճակ կարող են ստանալ այն դպրոցները, որոնք ունեն տիպային ուսումնական մասնաշենք, նյութատեխնիկական հարուստ բազա, համակարգչային և տեղեկատվական տեխնոլոգիաներին տիրապետող մանկավարժական կոլեկտիվ, մարզական և տարատեսակ հանդիսությունների դահլիճներ, ջեռուցման համակարգ: Չնայած ներկայացվող պահանջներին՝ բազմաթիվ ավագ դպրոցներ բացվեցին առանց բավարար պայմանների:

Որպեսզի Հայաստանի կրթական համակարգը դառնա եվրոպական բարձրագույն կրթական տարածքի անբաժանելի և լավագույն մասերից մեկը, ինչպես նաև բարեփոխումների ծավալով համապատասխանի եվրոպական կրթական տարածքի որդեգրած չափանիշներին, խիստ կարևոր է ավագ դպրոցի հայաստանյան գործընթացի բարեփոխումների և որակի ապահովումը:

Ներկայումս ավագ դպրոցը չի նպաստում կրթության որակի բարձրացմանը, մասնավորապես լավ սովորողների ուսումնական հետաքրքրություններին: Դասագրքերը չափազանց ծանրաբեռնված են, առաջադրանքների պահանջներն էլ շատ հաճախ անհասկանալի:

Պետության սահմանած կրթական չափորոշիչներց բխող առարկայական ծրագրերն արմատական վերանայման կարիք ունեն, ինչը լրջագույն ուսումնամե-

թողական և գիտական հետազոտություն պահանջող գործընթաց է: Դասագիրք ստեղծելը բավականին դժվար գործընթաց է, և ընդհանուր գիտելիքների հետ միաժամանակ պահանջում է որոշակի մասնագիտական հմտություններ և փորձառություն:

«Ոլորտում խնդիրներ դեռևս կան,- նշում է ԿԳ նախարար Ա. Աշոտյանը, - բայց չպետք է անտեսել, որ թևակոխում են բարեփոխման ավատման փուլ: Այժմ այնքան ժամանակավրեպ է խոսել այն մասին, որ այն հաջողվել է: Այս բարեփոխմանն այլընտրանք չկա: Եվ պետք է պայքարել ոչ թե բարեփոխման դեմ, այլ պետք է պայքարել, որ այն ավելի լավ ընթանա» [5]:

Դպրոցի կրթական համակարգի տարբերակումը հիմնական և ավագ դպրոցների բազմաթիվ տարակարծությունների ու թեժ քննարկումների նյութ դարձավ վարչական աշխատողների, ուսուցիչների, տնօրենների, ծնողների շրջանում: Կարծիքները խիստ տարբեր էին: Ովքեր դեմ էին կատարվող նորարարություններին, իրենց կարծիքը հիմնավորում էին տարբեր փաստարկներով՝

1. Նոր կրթական միջավայրի փոփոխությամբ պայմանավորված՝ սովորողների մոտ կառաջանան հոգեբանական խնդիրներ, ինչը կարող է բացասականորեն անդրադառնալ ուսումնական գործընթացի վրա:

2. Ավագ դպրոցների հեռավորությունը լրացուցիչ ֆինանսական բեռնվածություն է առանց այն էլ նյութապես ոչ բարվոք վիճակում գտնվող բազմաթիվ ընտանիքների համար:

3. Ավագ դպրոցի նորարաները խոստանում էին վերանայել կրկնուսույցների ինստիտուտը, բայց նրանց առաջարկությունները գործնական կիրառություն չգտան:

4. Եղան տնօրեններ ու ուսուցիչներ, որոնք փորձեցին իրականացնել գիտության որակի բարձրացման հնարավորությունները: Մի բան է երազելը, այլ բան է երազանքը կյանքի կոչել, երբ այդ ճանապարհին կան անհաղթահարելի խոչընդոտներ: Կրթության որակի բարձրացմանը միտված ծրագրերը չիրականացվեցին:

Վերջին երկու տասնամյակում արմատապես փոխվել է հանրապետության սոցիալ-տնտեսական իրավիճակը, որը կրթական համակարգին ներկայացնում է նոր պահանջներ: Անդամակցելով Եվրոխորհրդին՝ մեր հանրապետությունը չի կարող մեկուսանալ միջազգային կրթությանն ինտեգրվելու գործընթացներից: Հետևաբար, ելնելով կրթության համակարգի բարեփոխումների անհրաժեշտությունից, այն պետք է ընդունել՝ պահպանելով ազգայինը, որովհետև յուրաքանչյուր երկրում այն ընդունվում է առանձնահատուկ եղանակով՝ հասարակական-պատմական պայմաններին համապատասխան: Կրթական համակարգի արդիական խնդիրների լուծումը մեծապես կախված է ծրագրային բարեփոխումներից, իսկ բարեփոխումները պետք է ուղղված լինեն կրթության որակի բարձրացմանը և ոչ թե միայն եվրոպական արժեքների յուրացմանը: Թերևս տեղին է անդրադառնալ ռուս հանճարեղ մանկավարժ-հոգեբան Կ. Դ. Ուշինսկու հիմնավոր պահանջներին. «Ամեն մի ազգ ունի դաստիարակության իր առանձնահատուկ ազգային սիստեմը, դրա համար էլ անհնարին է մեկ ժողովրդի կողմից մեկ ուրիշ ժողովրդից դաստիարակչական սիստեմը փոխ առնել: Դաստիարակության գործում

մյուս ժողովուրդների ունեցած փորձը թանկագին ժառանգություն է բոլորի համար, բայց ինչպես չի կարելի ապրել ուրիշ ժողովրդի ձևով, որքան էլ գրավիչ լինի այդ ձևը, ճիշտ այդպես էլ չի կարելի դաստիարակել ուրիշի մանկավարժական սիստեմով, որքան էլ այն լինի գեղեցիկ ու լավ մտածված» [11, 28]:

Անկասկած, կրթության բարեփոխումների առանցքը հանրակրթությունն է, որի հիմքում կրթության որակի բարձրացումն է: «Բայց կա մի բնագավառ,– գրում է ՀՀ նախագահի խորհրդական Սերգո Երիցյանը,– որի նկատմամբ ավելի զգույշ և հիմնավորված մոտեցումներ պետք է լինեն: Խոսքը ավագ դպրոցի մոդելի փորձարկման և կայացման մասին է [12]:

ՀՀ ապահովված չէ ավագ դպրոցներին անհրաժեշտ շենքային պայմաններով: Չկան առարկայական լաբորատորիաներ և կահավորված կաբինետներ, համակարգիչներով հագեցած դասասենյակներ, ընթերցասրահներ, ֆիզկուլտուրայի դահլիճ, բարեկարգ ճաշարան: Եթե այս պայմաններով պետք է ինտեգրվել եվրոպական կրթական համակարգին, ապա պետք է հիշել, որ նույն Եվրոպայում 15-18 տարեկան պատանիները խորհրդային տարիներից ժառանգություն ստացած խարխուլ դպրոցներում չեն սովորում: Մենք ապրում են 21-րդ դարում և սովորող խելացի երեխան և նրան կրթող ուսուցիչը արժանի են նորմալ պայմաններում սովորելու և աշխատելու:

Կարևոր է նաև ավագ դպրոցներում ուսումը շարունակող սովորողների ընդունելության հարցը: Եթե ավագ դպրոցը պետք է լուծի նախամասնագիտական կողմնորոշման խնդիր և աշակերտին պատրաստի ընդունելության քննություններին, ապա այստեղ պետք է բացառվի բավարար գնահատական ունեցող աշակերտների ներկայությունը:

9-րդ դասարանն ավարտող ոչ բոլոր աշակերտների իրական գիտելիքներն են համապատասխանում ավագ դպրոցի պահանջներին: Ստացվում է, որ շատերն այստեղ են թողնում իրենց կյանքի ապարդյուն անցկացրած լավագույն երեք տարիները:

Ուսումնական գործընթացին ու ուսման որակին ավելի շատ ուշադրություն կդրաձվի եթե չլինեն պարտադիր խնդիրները: Ինչո՞ւ պիտի ավագ դպրոցում գործի պարտադիր ուսուցման ձևաչափը: Ինչո՞ւ պետք է մի ամբողջ ուսուցչական կազմ զբաղվի ավագ դպրոցում սովորելու ցանկություն չունեցող աշակերտներով, կամ ինչո՞ւ պիտի սովորող, ձգտող աշակերտները տուժեն, ինչ է թե ավագ դպրոցում պետք է «սովորի» ամեն աշակերտ, ով առանձնապես սովորելու ցանկություն չունի: Կարծում ենք՝ ճիշտ Ժամանակն է վերաբացել արհեստագործական դպրոցները այդպիսի աշակերտների համար: Ավարտական վկայական ստանալու համար պարտադիր չէ ավարտել ավագ դպրոց: ՀՀ-ում մեծ թիվ են կազմում այն դեռահասները, որոնք ունեն նորմալ մտավոր կարողություններ, բայց ավագ դպրոցում սովորելու ցանկություն չունեն: Ինչո՞ւ պարտադրել, որ դեռահասը աննպատակ վատնի կյանքի լավագույն 3 տարիները:

Վիճակագրական տվյալների համաձայն տարեկան 5-6 հազար աշակերտ 9-րդ դասարանից հետո չի շարունակում կրթությունը ոչ մի մակարդակում՝ տարբեր պատճառներով՝ դպրոցի հեռավորությունը, ճանապարհածախսը, սովորել չցանկանալը, դպրոցի և դասարանի կոլեկտիվի փոփոխությունը: Ակնհայտ է, որ այդ

երեխաները հետագայում գործազրկության համար ավելի մեծ ռիսկային խումբ են դառնում: Հետևաբար, անհապաղ պետք է համապատասխան օրենք ընդունել, ստեղծել պայմաններ, որ 9-րդ դասարանցիները որևէ արհեստ կամ մասնագիտություն ձեռք բերեն: Նպատակահարմար է վերականգնել նախկին պրոֆ. տեխնիկական ուսումնարանները՝ միջին մասնագիտական կրթությունը:

21-րդ դարը գերարագ տեղեկատվության, աննախադեպ իրադարձությունների, արագ զարգացող հարաբերությունների ու ինքնահաստատման հարափոփոխ ժամանակաշրջան է: Պետք է կարողանալ քայլելայս ամենին համընթաց, որովհետև տարիքը կանգառներ չունի: Տարիքային զարգացման յուրաքանչյուր փուլում առաջանում են յուրահատուկ անհատական պահանջմունքներ:

Ավագ դպրոցը կկայանան, եթե ունենանք կայացած տարրական դպրոց, որը կապահովի ավագ դպրոցի հետագա զրագացումը: Այսօր հանրապետության շրջաններում դժվարանում են կազմակերպել կրթական գործընթացը՝ բազմակոմպլեկտ դասարանների առկայության պայմաններում: Նախ անհրաժեշտ է մշակել նոր մոտեցումներ, նոր մեխանիզմներ, ստեղծել պայմաններ, որ շրջաններում, սահմանամերձ տարածքներում դպրոցները չփակվեն երեխա չլինելու պատճառով, այնուհետ մտածել ավագ դպրոցի կազմակերպման ու զարգացման մասին:

Ավագ դպրոցում պետք է սովորեն ընդունակ աշակերտներ, որոնք հիմնական դպրոցում ցուցաբերել են բարձր առաջադիմություն: Երբ խորհրդարանը քննարկում և հաստատում էր, որ ավագ դպրոցը պետք է լինի պարտադիր, հեղինակավոր պատգամավորներից մեկը օրենքի ընդունումը հիմնավորում էր այսպես. «Հիմնական դպրոցից հետո քան թե սովորողը կանգնի բակում, փողոցում, շքամուտքում, ավելի լավ է նստի դասարանում»: Ի՞նչ է, ուրիշ ճանապարհ չկա: Զարմանալի անտարբերություն երիտասարդի կյանքի լավագույն տարիների նկատմամբ, որը աննպատակ կորցնում է ինքնահաստատման, ինքնաճանաչման 3 լավագույն տարիները, այնինչ նա պետք է որևէ մասնագիտություն ստանա: Իր ժամանակին հայ մեծ մանկավարժ Աղայանը պահանջում էր, որ հանրակրթական դպրոցի յուրաքանչյուր շրջանավարտի աջ ձեռքը պետք է իրեն կերակրի:

Մենք նպատակ ունեինք պարզելու, թե ավագ դպրոցները որքանով են ապահովված, ինչպիսի կազմակերպչական աշխատանքներ են տարվում և զարգացման ինչպիսի միտումներ ունեն: Ծանոթանալ ավագ դպրոցի սովորողների խնդիրներին՝ սկսած կյանքի պայմաններից, սոցիալական խնդիրներից մինչև վերաբերմունքը կրթության և ընտրած մասնագիտության հանդեպ:

Ավագ դպրոցների բացվելը, որքանով հայտնի է, նրա համար էր, որպեսզի աշակերտը վերջին երեք տարիների ընթացքում տիրապետի այն առարկաներին, որնցից պետք է որևէ հաստատությունում քննություն հանձնի: Բայց ինչպես տեսնում ենք, նույն ջուրն է ու ջրաղացը՝ այսինքն աշակերտները դասերից հետո անմիջապես վազում են դարձյալ կրկնուսույցների մոտ: Հարց է առաջանում, եթե փոփոխություն չկա, ու դեռ պատրաստ չէին, ինչու են սովորողների կյանքի այդ երեք տարիները վատնում: Նույնը կարող ենք ասել այսօրվա զինվորի մասին, որը դեռ ուշքի չեկած վերջին զանգի արարողությունից, ավարտական քննություններից ու խնջույքներից և, ամենակարևորը, ընկերների հետ բաժանումից,

հայտնվում է սահմանում զինվորի հագուստը հագին, զենքը ձեռքին, ընտանիքի կարոտը սրտում: Չէ որ դա կարելի էր անել քայլ առ քայլ: Այո՛, մարդը պետք է հասարակությանը ինտեգրվի աստիճանաբար: Ավագ դպրոցներում, որը համալրվում է մյուս դպրոցների սովորողներով, շատ հաճախ աշակերտների միջև առաջանում են կոնֆլիկտներ, որոնք մեծ անհանգստություն են պատճառում և՛ մանկավարժներին, և՛ ծնողներին: Ոչ միայն սովորողները, այլ նաև ծնողները դեռ չեն կարողանում հարմարվել երեխաների տեղափոխության հետ: Այն ժամանակը, որը պետք է տրամադրվի ուսուցմանը, ծախսվում է նոր միջավայրին հարմարվելուն, որը ևս ազդում է ուսման որակի վրա: Ցանկացած որոշում ունի իր բացասական և դրական կողմերը, յուրաքանչյուր նոր բան սկզբնական շրջանում դժվար է ընդունվում, արդյունքն էլ գոհացուցիչ չի լինում, մինչև որ սխալների վրա շտկվում է: Աշխատանքի արդյունքում ունենք մի շարք նկատառումներ: Ցավոք, պետք է նշել, որ ավագ դպրոցներում գոյություն ունեցող իրական պայմանները դեռևս բավարար չեն:

– Խիստ կարևոր հարց է հիմնական դպրոցից հետո աշակերտի ավագ դպրոցում ուսումը շարունակելու հարցը, 9 տարի հիմնական դպրոցում սովորած աշակերտի գիտելիքների, հմտությունների, կարողությունների, նախասիրությունների մասին ուսուցիչներն ունեն ամբողջական պատկերացում, հետևաբար այդ դպրոցի մանկավարժական խորհուրդը հաշվի առնելով յուրաքանչյուր աշակերտի անհատականությունը կարող է համապատասխան բնութագրի միջոցով երաշխավորել նրան ավագ դպրոցի այս կամ այն հոսքում սովորելուն:

– 12-ամյա հանրակրթական համակարգը ունի էական խնդիրներ, որովհետև չի բավարարում և չի համապատասխանում աշխատաշուկայի պահանջներին, հետևաբար ձևավորել շուկայի պահանջներն համապատասխան մրցունակ համակարգ:

– Պետական չափորոշիչից բխող առարկայական ծրագրերն ու դասագրքերը արմատական վերանայման կարիք ունեն: Դասագրքերի խնդիրը արդիական է, առավել մտահոգիչ և ցավոտ: Դասագրքերի զգալի մասը գիտականացված է, ծանրաբեռնված, դժվարամարս բառային նորաստեղծություններով:

– Դասագրքերը, ուսումնական ձեռնարակները, ուսումնաօժանդակ նյութերը պետք է պարտադիր փորձաքննություն անցնեն:

Սոցոլոգիական հարցումներից պարզ դարձավ.

– Ավագ դպրոցի սովորողները, ծնողները ընհանրապես չեն ընդունում 12-ամյա կրթությունը բազմաթիվ հիմնավորումներով: Ավագ դպրոցը չի տալիս այնքան գիտելիք, որ առանց կրկնուսույցների բուհ ընդունվեն:

– 11-12-րդ դասարաններում նկատվում է հոգնածություն:

– «Ձեր վերաբերմունքը թեստային համակարգին» հարցին պատասխանում են. «Թեստային աշխատանքը տանում է կրթության որակազրկման, պահանջում է մեխանիկական հիշողություն, որը չի կարող ապահովել 21-րդ դարի երիտասարդի ինտելեկտուալ զարգացումը»:

«Թեստային տարբերակը հանգեցնում է նրան, որ աշակերտը, սովորողը, ուսանողը չի կարողանում պատմել, ստեղծագործել, վերլուծություն կատարել, չունի հարուստ բառապաշար»:

– «Ի՞նչ տվեց ձեզ վերջին երեք տարիները» հարցի պատասխանն է. «Պատրաստվեցինք Վերջին զանգին»:

• Ամերիկյան գերհզոր տերությանը շարունակ հետաքրքրել է խորհրդային երկրի կրթական համակարգը: Այդ համակարգում է եղել ՀՀ-ն 70 և ավել տարիներ և վատ չի եղել, այսօր կա և՛ փաստ, և՛ համոզմունք: ՌԴ-ի օրինակով ինչու դպրոցը չդարձնել 11-ամյա, այստեղ շահում է ծառայության մեկնող զինվորը: Կամ ինչու կյանքի 12 լավագույն տարիները թողնել դպրոցում, երբ հնարավոր է կարճ ժամանակում սովորեցնել կայուն և արդիական գիտելիքներ:

• Պարբերաբար կազմակերպել մանկավարժական ընթերցումներ, կարծիքների փոխանակում, առաջավոր փորձի ուսումնասիրում, որին կմասնակցեն ավագ դպրոցների լավագույն ուսուցիչները և կրթության բնագավառի աշխատողները:

• Մշակել ծրագիր 8-9-րդ դասարանցիների արտադասարանային զբաղվածության վերաբերյալ: Ու՞ր է գնում դեռահասը, կամ ավելի կարևոր է արհեստագործական ուսումնարաններում սովորելը, կամ ուսմանը զուգահեռ տղաներին տալ ռազմական դաստիարակություն: Զինվորական ուսուցման 1 տարին կարելի է տեղափոխել դպրոց և բանակում ծառայությունը դարձնել 1 տարի:

Ավագ դպրոցի կայացման հիմնախնդիրները շատ են, որոնք պահանջում են հրատապ լուծում, դրանով է պայմանավորված ավագ դպրոցի և հայ հասարակության հետագա զարգացումը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. «Բոլոնյան գործընթացը Հայաստանում», ուղեցույց, Եևան, 2008:
2. «Ժամանակակից մանկավարժական մոտեցումներ», Երևան, 2003:
3. «Կրթական բարեփոխումներ. հարցեր և պատասխաններ», Երևան. 2005:
4. «Կրթության մասին» ՀՀ օրենք:
5. «Կրթություն» շաբաթաթերթ 2010-11-12-13-14-15:
6. «Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենք:
7. «ՀՀ հանրակրթական ուսումնական հաստատությունում սովորողի ընդունելության, տեղափոխման և ազատման» կարգը:
8. ՀՀ Սահմանադրություն:
9. «Պետական ոչ առևտրային կազմակերպությունների մասին» ՀՀ օրենք:
10. Յու. Լ. Սարգսյան, Ա. Ս. Բուդաղյան, «Բարեփոխումների ռազմավարության հիմնադրույթները», Երևան, 2007:
11. Կ. Դ. Ուշինսկի, Մանկավարժական ընտիր երկեր, I հատոր, 1958 թ.:
12. ՀՀ ԿԳ նախարար Արմեն Աշոտյան, կրթություն 04.04.2012:
13. www.edu.am:
14. www.aniedu.am:

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ И ПЕРЕСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ

Ароян Лиза
к. п. н, доцент,
Ванадзорский государственный университет

РЕЗЮМЕ

Ключевие слова: *информационная технология, старшая школа, образовательная система, государственный стандарт, интегрирование, Болонский процесс, 12-летняя общеобразовательная система, Европейская высшая образовательная среда, тестовая проверка, предметная программа.*

Цель исследования – выявить соответствие введенной в 2006 году в Армении 12-летней школы потребностям современного общества и представить работу, проводимую для реализации этого нововведения, с учетом социальных, экономических и других условий. Исходя из материалов изучения проблемы, предлагаем ряд предложений для повышения качества обучения в старшей школе.

THE HIHG SCHOOL ORGANIZATION BASES AND DEVELOPMENT PERSPECTIVES

Haroyan Liza
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Vanadzor State University

SUMMARY

Key words: *IT technologies, high school education system, state standard, to be integrated.*

The purpose of the present article is to realize to what extent the 12-year-system of general education adopted in RA in 2006, meets the requirments, what development trends it includes and what activities are being implemented. The paper is also focused on the high school students current.

Problems including their social conditions, as well as their approaches to education in general and the chosen profession in particular.

The paper presents some suggestions on the subject matter to contribute to the high school Armenian process reforms and quality assurance.

ԲՈՒՀ ԸՆԴՈՒՆՎԱԾ ԱՌԱՋԻՆ ԿՈՒՐՍԵՑԻՆԵՐԻ ԱԴԱՊՏԱՑԻՈՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ

մ. գ. թ., դոցենտ *Հարությունյան Արմեն*
մ. գ. թ., դոցենտ *Հովհաննիսյան Անահիտ*
մ. գ. թ., դոցենտ *Մկրտչյան Անիչկա*
մ. գ. թ. *Ներկարարյան Նելլի*
Վանաձորի պետական համալսարան

Հանգուցային բառեր. *ինքնադրսևորում, մասնագիտական ադապտացիա, հաղորդակցման մշակույթ, գնահատման օբյեկտիվություն, աշխատաշուկայի պահանջարկ, իրավունքներ և պարտականություններ, ակադեմիական խորհրդատու, ավագ խորհրդատու, ժամանակակից տեխնոլոգիաներ:*

Ադապտացիան (հարմարվածությունը) անձի այն վիճակն է, որտեղ նա կարողանում է գրեթե լիովին իրագործել իր նպատակներն ու հասնել իր հիմնական պահանջմունքների բավարարմանը, միաժամանակ բավարարելով նաև իր համար նշանակալից (ռեֆերենտային) խմբերի կողմից իրեն ներկայացվող պահանջները: Ադապտացված անձը կարողանում է արագորեն լուծել իր արտաքին և ներքին կոնֆլիկտները, որը և նրան թույլ է տալիս հոգեպես առողջ մնալ և ունենալ հետագա սոցիալ-հոգեբանական հասունացման բարենպաստ պայմաններ:

Բուհ ընդունված առաջին կուրսեցիների ադապտացիան ունի որոշակի դժվարություններ, ինչը կապված է մասնագիտական ճիշտ կողմնորոշումից և մասնագիտության ընտրությունից: Ուսումնասիրություններից ելնելով այն պայմանականորեն բաժանել ենք երկու փուլի.

առաջին փուլն ընթանում է դպրոցում, ինչը կենսագործվում է երկու ենթափուլերով.

ա/ ծանոթություն մասնագիտությունների հետ և մասնագիտական կողմնորոշում, ուղղորդում, որտեղ հաշվի է առնվում՝

- ✓ մասնագիտությունների պահանջարկը,
- ✓ սովորողների հետաքրքրությունները և առարկայական ակադեմիական առաջադիմությունը,
- ✓ ավագ դպրոցում մասնագիտական հոսքի ընտրություն:

Կարևորվում է նաև հիմնական դպրոցի աշակերտների կողմնորոշումը դեպի միջնակարգ մասնագիտական ուսումնական հաստատություններ՝ նկատի ունենալով աշխատաշուկայի պահանջարկը և հենվելով աշակերտների հետաքրքրությունների, հակումների, մասնագիտությունների պահանջարկի և ակադեմիական առաջադիմության վրա:

բ/ Ավագ դպրոցում հսկայական աշխատանք է կատարվում մասնագիտության ճիշտ ընտրության ուղղությամբ, հատկապես ուշադրությունը կենտրոնացնելով այն սովորողների վրա, ովքեր դեռևս տատանվում են նեղ մասնագիտության ընտրության հարցում: Երբ ավագ դպրոցի սովորողները վերջնականապես որոշում են թե ինչ մասնագիտություն են ընտրելու, նրանք սկսում են ոչ միայն ըն-

տելանալ այդ մտքին, այլև առավել ջանասիրաբար պարապում բազային առարկաները, և ինչպես նշեց ԿԳ նախարար Լ.. Մկրտչյանը՝ 12-րդ դասարանի երկրորդ կիսամյակում ուսուցիչները պետք է առավել ուշադրություն դարձնեն այն առարկաներին, որոնք անհրաժեշտ են ընդունելության քննությունների ժամանակ:

Երկրորդ փուլը սկսվում է բուհում:

Այս փուլում կարևորվում է ուսանողների ադապտացիան նոր սոցիալական միջավայրին, ինչը կախված է ոչ միայն ուսանող սուբյեկտից, այլև ուսանող-ուսանող, ուսանող-դասախոս, ուսանող-սպասարկող անձնակազմ փոխհարաբերություններից: Ադապտացիայի համար կարևորում ենք առաջին կուրսեցիների դիմավորումը, ընդունելությունը: Մեր բուհում ձևավորվել է ավանդույթ, որի ժամանակ հնչում են պետական և բուհի օրհներգերը, ողջույնի խոսքով հանդես են գալիս ռեկտորը, դեկանները, գիտելիքների բանալին և սիմվոլիկ ստուգման գրքույկի նմուշը տրվում է բարձր միավորներ հավաքած ուսանողներին, որոնք հանդես են գալիս ողջույնի խոսքով: Ստեղծվում է հուզական մթնոլորտ, ինչը հող է նախապատրաստում ուսանողների արագ ադապտացիայի գործընթացին:

Ադապտացիային նպաստում է դասախոսների, ակադեմիական խորհրդատուների դրական վերաբերմունքը:

Առաջին կուրսերում ձևավորվում են խմբեր՝ կապված միևնույն դպրոցում սովորելու, համայնքում ապրելու, նախկինում ծանոթ լինելու հանգամանքով, ինչը խանգարում է ընդհանուր ուսանողական կոլեկտիվի ձևավորմանը, վերջիններս էլ կարող են խոչընդոտել որոշ ուսանողների ինտեգրմանը: Այստեղ կարևորում ենք ակադեմիական խորհրդատուի դերը (տես կանոնադրություն): Նա յուրօրինակ օղակ պետք է հանդիսանա ուսանողների դրական միջանձնային հարաբերությունների ձևավորման համար: Սկզբնական շրջանում մեր կատարած ուսումնասիրություններում մասնակիորեն անդրադարձել ենք այդ հարցին, բայց ամբողջական ուսումնասիրությունները այդ ուղղությամբ կատարել ենք 2015-16 ուս.տարվա առաջին կուրսեցիների շրջանում:

Ադապտացիոն գործընթացին, ըստ մեր ուսումնասիրությունների, նպաստում են համատեղ միջոցառումները, էքսկուրսիաները, հանդիպումները, կլոր սեղանները, գրական-երաժշտական միջոցառումները (կուրսային, միջբուհական, համաքաղաքային): Պետք է օգտագործել նաև բանավեճերը, համազրույցները, բացահայտելու ուսանողների հետաքրքրությունների շրջանակը, իդեալները, հաղորդակցման մշակույթը, արժեքային համակարգը, խառնվածքը, կամային որակները, ինքնատիրապետումը և այլն:

Յուրաքանչյուր ուսանողի ակադեմիական մակարդակը, կարողությունները, հմտությունները, տրամաբանությունը, ստեղծագործական կարողությունների իմացությունը առավել կնպաստեն ուսանողների ամբողջական ճանաչմանը, ինչը կօգնի նրանց ադապտացիոն գործընթացի արագացմանը, որը նախապայման կհանդիսանա ապագա մասնագիտության առավել լավ տիրապետմանը:

Ուսումնասիրությունները շարունակական են և ընթանում են աշխատանքի ընթացքում:

Ուսումնասիրությունների արդյունքների վերլուծություն.

Ուսումնասիրությունները կատարվել են 2015-16 ուս. տարվա երկրորդ կի-

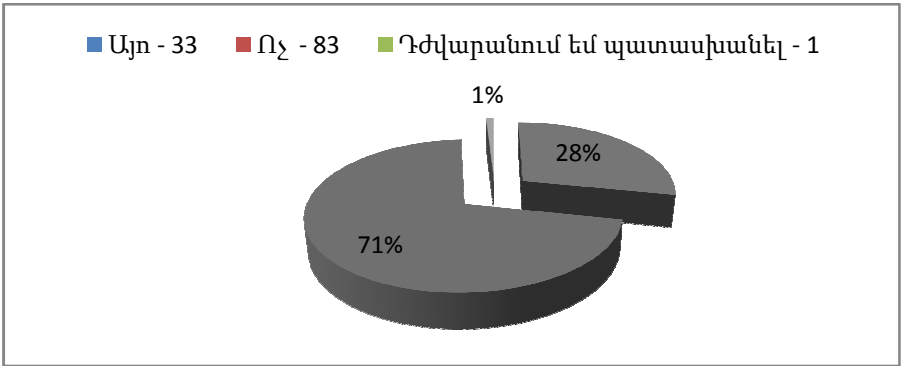
սամյակում. Վանաձորի Հ. Թումանյանի անվան պետական համալսարանում, Ագրարային համալսարանի Վանաձորի մասնաճյուղում և Հայաստանի պետական ճարտարագիտական համալսարանի Վանաձորի մասնաճյուղում:

1. Հուսախաբություն ունե±ք մասնագիտության ընտրության հարցում և խանգարել է վերջինս ադապտացիոն գործընթացին հարցին պատասխանել են այո-33, ոչ-83 ուսանողներ:

Հուսախաբություն ապրածների 72%-ը նշել են հետևյալ հանգամանքները՝ հաղորդակցման մշակույթը, գնահատման ոչ օբյեկտիվությունը, ուսանողական կոլեկտիվում խմբավորումների գոյությունը: Ուսումնասիրությունների արդյունքների վերլուծությունն արտահայտված է թիվ 2 գծապատկերում:

Գծապատկեր 1

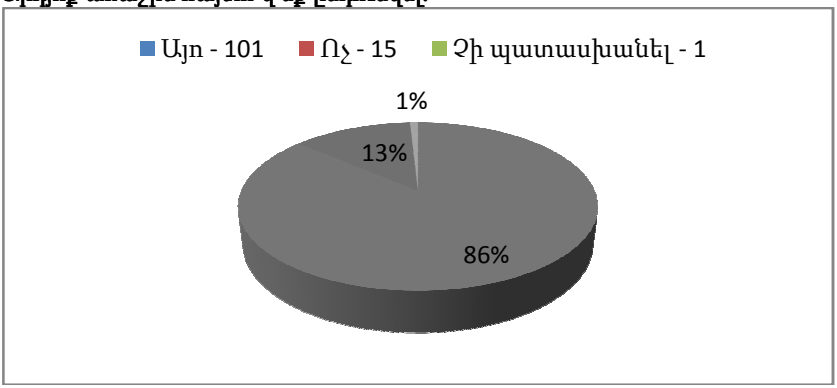
Հուսախաբություն ունե՞ք մասնագիտության ընտրության հարցում:



2. Երկրորդ հարցը օգնում է մեզ պարզելու, որ դիմորդների մեծ տոկոս են կազմում առաջին հայտով ընդունվածները, ինչն էլ (նաև) բուհ-դպրոց կապի շրջանակներում ընդգրկված դասախոսների աշխատանքի արդյունքն է, որն էլ նպաստել է առաջին կուրսեցիների դյուրին հարմարմանը: Արդյունքների վերլուծությունը վկայում է, որ հարմարումը դյուրին է ընթացել առաջին հայտով ընդունվածների մոտ, 86%-ը նշել են այո առաջին հայտով, 13%-ը պատասխանել է ոչ, 1%-ը չի պատասխանել:

Գծապատկեր 2

Արդյոք առաջին հայտո՞վ եք ընդունվել.

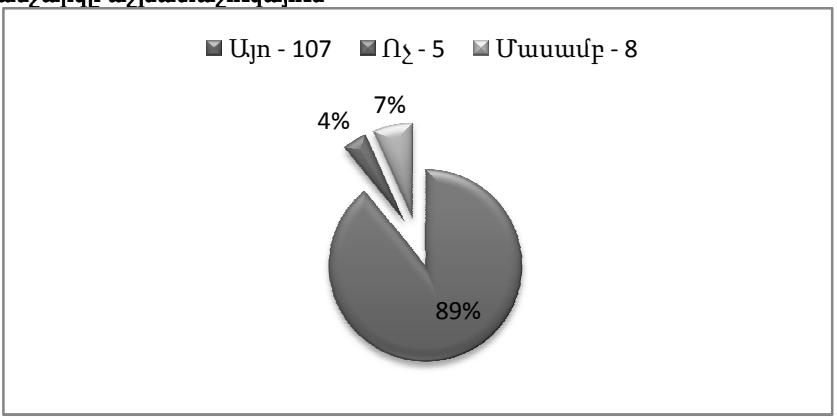


3. Հարցաթերթիկի երրորդ հարցի պատասխանների վերլուծությունը վերաբերում է աշխատաշուկայում մասնագիտության պահանջարկին:

Վերլուծության արդյունքները փաստում են, որ նրանց համար վճռորոշ ելակետ է հանդիսացել աշխատաշուկայի պահանջարկը:

Գծապատկեր 3

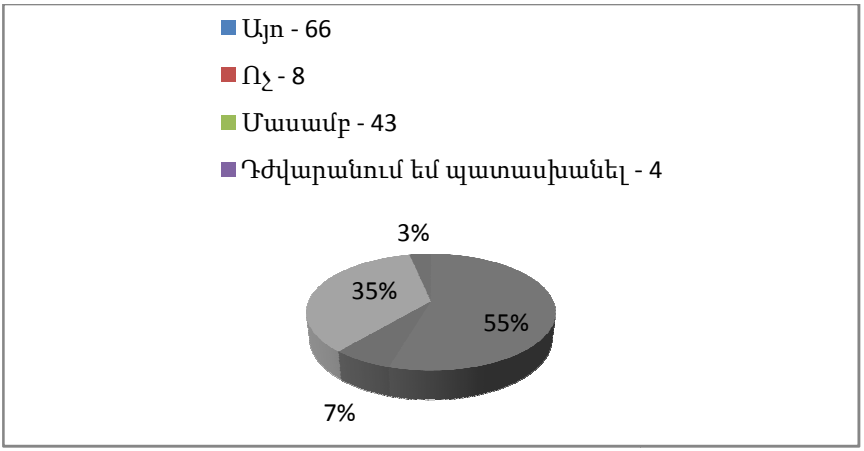
Արդյո՞ք աղապտացիայի գործընթացին նպաստել է մասնագիտության պահանջարկը աշխատաշուկայում



4. Նպատակահարմարությունից ելնելով համախմբել ենք հարցաթերթի 4,5,6,7 հարցերը, որոնք վերաբերում են ուսանողների իրավունքներին, պարտականություններին և ինչքանով են վերջիններս նպաստել ադապտացիոն գործընթացին: Ստորև ներկայացված է վերոգրյալ հարցերի վերլուծության գծապատկերները.

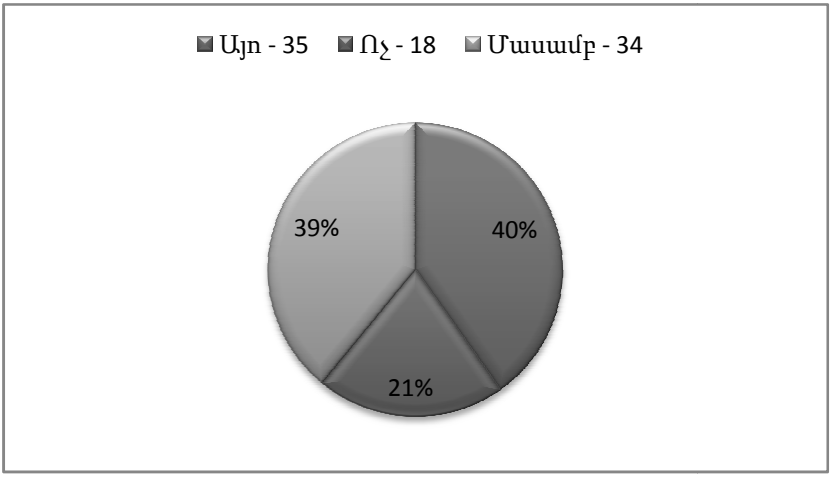
Գծապատկեր 4

Աղապտացիոն գործընթացին նպաստե՞լ են ձեր իրավունքների, պարտականությունների իմացումը:



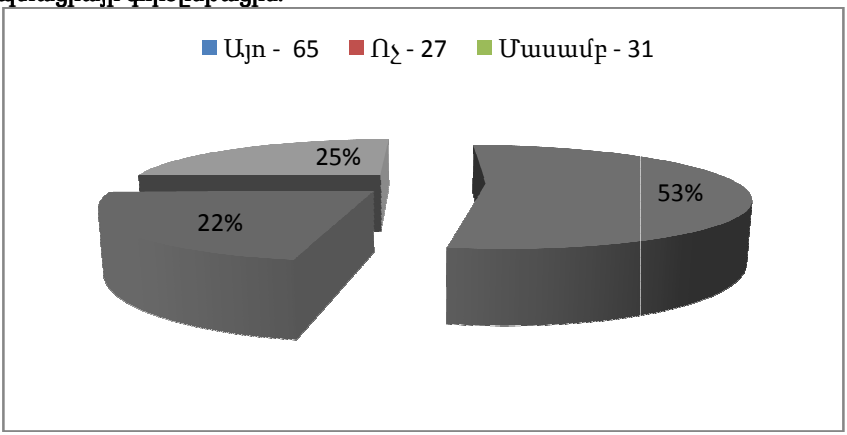
Գծապատկեր 5

Ծանո՞թ եք բուհի կառուցվածքին և անմիջապես ուսանողներին առնչվող կանոնակարգերին:



Գծապատկեր 6

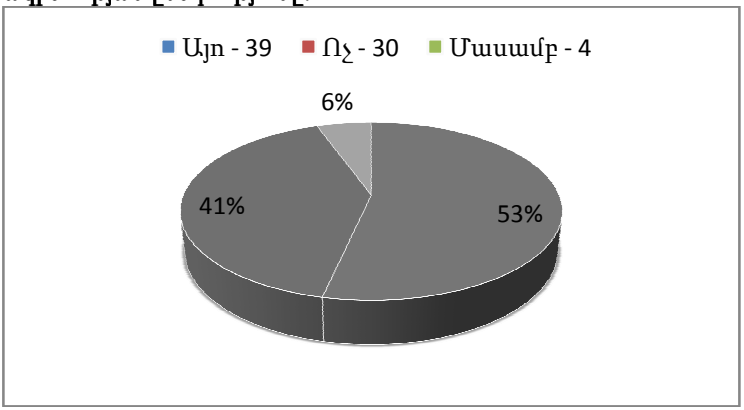
Արդյոք պաշտպանվա՞ծ են ձեր իրավունքները և որքանով է այն նպաստում ադապտացիայի գործընթացին:



Հարցվածների 53%-ը (65 հարցման ենթարկվածներ) նշել են, որ իրենց իրավունքները պաշտպանված են, ինչից հետևում է, որ նրանք իրավասու են և կարող են պաշտպանել իրենց իրավունքները:

Գծապատկեր 7

Ադապտացիոն գործընթացին որքա՞նով է նպաստել ձեր կողմից կատարված մասնագիտության ընտրությունը:



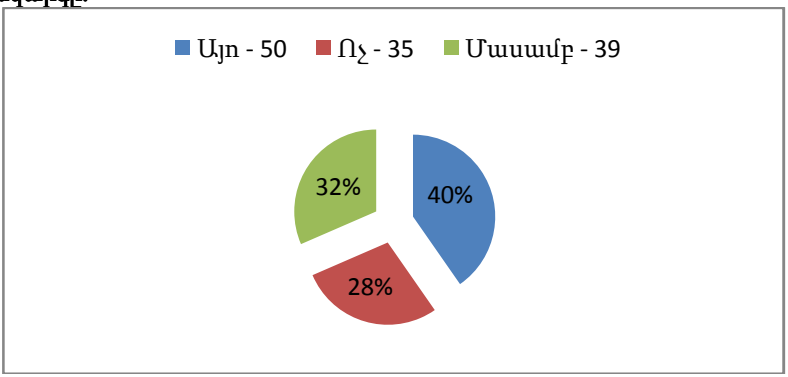
Ուսանողների 53%-ը (39 ուսանող) պատասխանել են՝ այո, մասնագիտությայն՝ իրենց կողմից կատարած ընտրությունը նպաստել է ադապտացիոն գործընթացին, 41%-ը նշել են՝ մասամբ, իսկ 6%-ը՝ չի նպաստել:

Գտնում ենք այդ ուղղությամբ մեծ աշխատանք ունեն կատարելու ակադեմիական խորհրդատուները, դասախոսները, պրոֆեսորադասախոսական և օժանդակ անձնակազմը, ուսանողական խորհուրդը:

5. Հարցաթերթի 8 հարցերի ուսանողների պատասխանները մեզ հուշում են, որ դեռ շատ աշխատանքներ կան կատարելու, դասախոսների վերապատրաստման ժամանակ. պետք է ուշադրությունը սևեռել գնահատման օբյեկտիվության, հաղորդակցման մշակույթի, վարքագծի դրսևորման վրա, ինչը վկայում է հարցվածների պատասխանները. 40%-ը (50 հարցված) նշել են այո, 32 %-ը՝ մասամբ, 28%-ը՝ ոչ:

Գծապատկեր 8

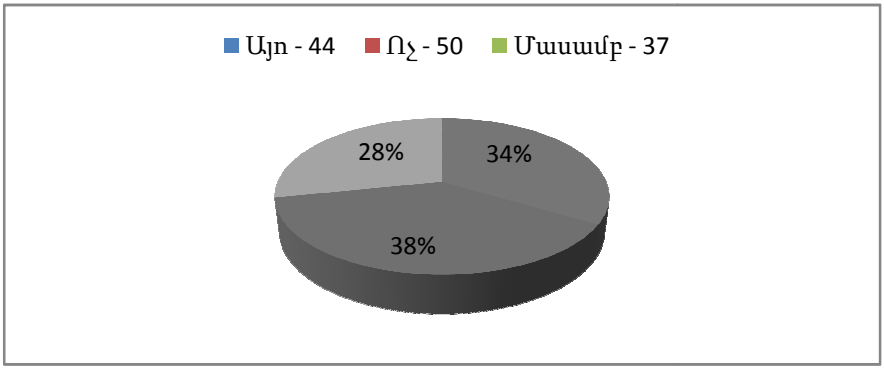
Մասնագիտական ադապտացիային նպաստու՞մ է գնահատման կիրառվող համակարգը:



6. 9-րդ հարցում ուսանողները նշել են, որ ադապտացիային խանգարում է դասախոսների ոչ օբյեկտիվ մոտեցումը, նոր տեխնոլոգիաների ոչ լիարժեք կիրառումը, ինչպես գնահատման, այնպես էլ հաղորդակցման գործընթացում:

Գծապատկեր 9

Բավարարու՞մ են ձեզ ուսուցման ավանդական ձևերը, խանգարու՞մ են նրանք մասնագիտական ադապտացիային:



Մեր հետազոտությունների վերլուծության արդյունքում հանգել ենք հետևյալին, որ դեռևս շատ անելիքներ կան ուսանողների սոցիալական, հոգեբանական և հատկապես մասնագիտական ադապտացիայի գործում:

Ինչպես հարցաթերթիկի պատասխաններից, այնպես էլ հարցաթերթիկում ուսանողի կատարած հատուկ նշումներից բացահայտվում են գործընթացում տեղ գտած բացթողումները, մասնագիտության ոչ ճիշտ ընտրությունը, բուհում տեղ գտած թերությունները՝ դասախոսների ոչ օբյեկտիվ վերաբերմունքը, հաղորդակցման ոչ ճիշտ մշակույթը, կոլեկտիվում տեղ գտած հակասությունները, իրավունքների ոչ ճիշտ կենսագործումը:

Ամփոփելով հարցման արդյունքները հանգում ենք հետևյալին, որ ադապտացիան ընթանում է որոշակի ուղղություններով՝ սոցիալական, հոգեբանական, մասնագիտական, որոնց փոխմիասնական կենսագործումը կնպաստի ապագա մասնագետի ստեղծագործական մտածողության զարգացմանը, ինքնադրսևորմանը, ինքնիրացմանը, որը հող կնախապատրաստի ինքնագերազանցմանը:

Սույն հետազոտությունների նպատակն է եղել բացահայտել նախորդ ուսումնասիրությունների և ադապտացիոն գործընթացի միջև եղած կապը:

Հաջորդ փուլը կատարվելու է մասնագիտական պրակտիկայի ընթացքում, ինչը կարող է վճռորոշ լինել ապագա մասնագիտական որակների ձևավորման գործում:

Վերջին փուլը արդեն ձևավորվելու է բուն մասնագիտությամբ աշխատելու գործընթացում, ինչը ենթադրում է, որ կարող է դժվարություններ առաջացնել սկսնակ մասնագետների համար վերջնական մասնագիտական ադապտացիայի փուլում:

Ելնելով վերոգրյալից ուսանողների մասնագիտական հարմարման գործընթացը արդյունավետ դարձնելու համար առաջարկում ենք.

ա/ ակտիվացնել ակադեմիական խորհրդատուների պաշտոնի ներդրումը, որին կնպաստի մեր բուհում ավագ խորհրդատուների աշխատանքը,

բ/ հստակեցնել գնահատման մեխանիզմները և չափորոշիչները,

գ/ առավել ակտիվացնել առաջին կուրսեցիների հետ տարվող կազմակերպչական, դաստիարակչական աշխատանքները, որը կնպաստի կուրսի, ֆակուլտետի, համահամալսարանական կոլեկտիվին ինտեգրմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ժամանակակից մանկավարժական մոտեցումներ, - Երևան, 2005թ., էջ 317-327:
2. Կանոնակարգ ուսանողների գիտելիքների ստուգման, գնահատման և հաշվառման, 2015թ.:
3. Ա.Նալչաջյան,- Հոգեբանության հիմունքներ, «Հոգեբան» հրատարակչություն, Երևան 1997թ., էջ 482
4. Պետական համալսարանի գիտական տեղեկագիր,- Պրակ Ա, Երևան, 2015թ., էջ 269-276
5. ՎՊՀ –ի Ուսանողական խորհրդի կանոնանդրություն, 2013թ.

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ ВУЗА

к. п. н., доцент *Арутюнян Армен*
к. п. н., доцент *Оганесян Анаит*
к. п. н., доцент *Мкртчян Аничка*
к. п. н. *Неркарарян Нелли*
Ванадзорский государственный университет

РЕЗЮМЕ

Ключевые слова: *самовыражение, профессиональная адаптация, культура общения,объективность оценивания, спрос рынка, права и обязанности, академический консультант, старший консультант, современные технологии.*

Анализ результатов процесса адаптации первокурссников вуза констатирует, что существуют обстоятельства, способствующие и препятствующие процессу адаптации.В статье указаны этапы адаптации первокурсников вуза, средства устранения недостатков, а также педагогические подходы адаптации, содействующие повышению эффективности данного процесса.

ANALYSIS OF THE ADAPTATION PROCESS OF THE FIRST-YEAR STUDENTS WHO ENTERED THE UNIVERSITIES

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor *Harutyunyan Armen*
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor *Hovhannisyan Anahit*
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor *Mkrtchyan Anytchka*
Candidate of Pedagogical Sciences *Nerkararyan Nelly*
Vanadzor State University

SUMMARY

Key words: *self-expression, professional adaptation, communication culture, assessment objectivity, market demand, rights and obligations, academic consultant, senior consultant, modern technology.*

In the article the analysis of the results of the first-year student's adaptation process proves that there are some contributing.

The present article touches upon the adaptation stages, means of eliminating the shortcomings, the corresponding pedagogical approaches which will contribute to the productivity adaptation process.

ՄԱՅՐԵՆԻԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱՆ ԲԱՐԲԱՌԱԽՈՍ ԳՅՈՒՂԵՐԻ ԴՊՐՈՑՆԵՐՈՒՄ
(Լոռու մարզի Ջրաշեն գյուղի օրինակով)

Պետրոսյան Լիլիթ
բ. գ. թ., դոցենտ, Վանաձորի պետական համալսարան
Բաղդասարյան Քնքուշ
Լոռու մարզի Ջրաշեն գյուղի միջնակարգ դպրոց

Հանգուցային բառեր. *մայրենիի դասագիրք, ժողովրդական լեզվամտածողություն, ազգային հարստություն, Լոռու մարզի Ջրաշեն գյուղ:*

Կառուցողական կրթության մեթոդաբանությունը, կարևորելով աշակերտների տեսակետները և ուշադրություն դարձնելով նրանց կարիքներին, պետք է ուսումնական ծրագրերը համապատասխանեցնի տվյալ դասարանում սովորող աշակերտների կարողություններին և հմտություններին [1, 50]: Գյուղական միջավայրում ուսուցում կազմակերպող ուսուցիչը մասնագիտական գործունեության ընթացքում պետք է կարևորի «Ի՞նչ ենք դասավանդում», «Ո՞ւմ ենք դասավանդում», «Ինչպե՞ս ենք դասավանդում» հացադրումները՝ ելնելով միջավայրի աշխարհաճանաչողությունից: Վերջինս իր արտահայտությունն ստանում է անմիջապես լեզվական մակարդակում, որը տարբեր է լինում ուսուցանվող նյութի նշանային համակարգից: Այս դեպքում ուսուցիչների առաջ ուսումնառության կազմակերպման հարցում խնդիր է դառնում սովորողների ուսումնառության բուն գործընթացի մեջ ներգրավելը, ուստի պետք է բացահայտել աշակերտների խնդիրները և ուսումնառության գործընթացը հարմարեցնել սովորողների հնարավորություններին. «Աշակերտների մեջ սեփական աշխարհը ձևավորելու ու հասկանալու կարողությունները զարգացնելու և խթանելու համար ուսուցիչները պետք է քաջալերեն սեփական խնդիրներն ինքնուրույնաբար պարզելու նրանց ջանքերը» [1, 47]:

Աշակերտների ստեղծագործական մտածողության զարգացման համար Պ. Բրուքսը և Ն. Բրուքսը առաջարկում են 12 առանձնահատկություններ՝ սովորողների և միջավայրի միջև որպես միջնորդ հանդես եկող ուսուցչի համար: Դրանցում բարբառը հատկապես կարող է գործածվել հետևյալ դեպքերում.

1. Կառուցողական մեթոդներով աշխատող ուսուցիչը որևէ գաղափարի, հասկացության մասին սեփական պատկերացումն աշակերտներին հաղորդելուց առաջ նախ պարզում է տվյալ հասկացության մասին աշակերտների գիտելիքներն ու կարծիքը:

2. Կառուցողական մեթոդներով աշխատող ուսուցիչը խրախուսում է աշակերտներին՝ երկխոսության մեջ մտնել թե՛ իր և թե՛ միմյանց հետ:

3. Կառուցողական մեթոդներով աշխատող ուսուցիչը աշակերտներին ներգրավում է այնպիսի փորձառությունների մեջ, որոնք հակասություններ են ծնում իրենց առաջադրած նախնական վարկածներիհետ: Այնուհետև խրախուսում են

դրանց շուրջ ծավալած քննարկումները:

Այս ամենից հետո միայն պետք է ուսուցիչը ձգտի լրացնել և զարգացնել, տվյալ դեպքում նաև գրականացնել աշակերտների նախնական պատասխանները [53-54]:

Գյուղական միջավայրում աշխատող ուսուցիչը պետք է տիրապետի տվյալ տարածքի բարբառին և մայրենիի ուսուցումը կազմակերպի հենց այդ խոսքի հիմքի վրա, քանի որ բարբառները ընդհանուր լեզվի տարբերակներն են, որոնք գիտական հիմք են տալիս պարզաբանելու ընդհանուր գրական լեզվի ձևերը, հաճախ ստուգաբանելու և բացատրելու նրանք և խորացնելու լեզվի ուսումնասիրությունը [2, 3]:

Լոռու մարզի Ջրաշեն (Վորթնավ) գյուղի բնակիչները գաղթել են Մուշի Խնուս գյուղից և մինչ օրս սրբորեն պահպանում են իրենց բարբառը՝ որպես առօրյա- խոսակցական ոճ: Դպրոց հաճախող երեխաները՝ ըստ լեզվահմացության, բաժավում են երկու խմբի.

1. բարբառախոս, գրական լեզուն իմացող
2. գրական լեզվով խոսող, բարբառը հասկացող:

Բոլոր դեպքերում կարևոր է ուսուցման գործընթացը կազմակերպել՝ բարբառի արժեքը գնահատելով և բարբառային ձևերը իմաստավորելով: Առաջնորդվելով Գ. Ջահուկյանի՝ հայ բարբառների բազմահատկանիշ դասակարգման հիմունքներով՝ ուսումնասիրել ենք այժմ Ջրաշենի խոսվածքի հնչյունական և քերականական առանձնահատկությունները [3, 45-103].

1. *Ր*-ից հետո և միջձայնավորային ու բառավերջի ձայնավորային դիրքերում գտնվող ձայնեղ պայթականների և կիսաշփականների շնչեղ խլություն (*բ, գ, դ, ձ, ջ*>***փ. ք, թ, ց, չ***). *որ**փ**, բու**րթ**, ե**րք**, բա**րց**, ա**րչ**, խա**փ**ել, դա**թ**ար*և այլն:
2. Ոչ բառասկզբի շնչեղ-խուլերի ապաշնչեղության առկայություն (*փ, թ*>***պ, տ***). *փր**պ**ուր, թա**պ**ել, թան**տ**իլ* (*թաթախել*), *թու**տ*** և այլն:
3. Բառասկզբի ***հ***-ի դիմաց ***խ***, *խ**ռ**կել, **խ**ավուրմա, **խ**սմաթ* և այլն:
4. Շեշտակիր ***այ***-ի դիմաց առաջին շարքի ձայնավոր (*այ*>***է***). *մ**է**ր, գ**է**ղ, լ**է**ն* և այլն:
5. Միավանկ բառերի սկզբնային ***ե***-ից առաջ ***յ***-ի հավելում. ***յե**զ, **յե**ս, **յե**ռի* և այլն:
6. Միավանկ բառերի սկզբնային ***ո***-ից առաջ շրթնային տարրի հավելում. ***վո**հչ, **վո**րց, **վո**ռի, **վո**ր* և այլն:
7. Ձայնավորների ներդաշնակության առկայություն. ***ալ**ուր, **ախպ**ուր* և այլն:
8. ***Ան*** հոգնակերտ՝ առանց նախորդող բաղադրիչի. *ձի**ան**, իծ**ան**, գիլ**ան*** և այլն:
9. ***է***-ով բացառական. *ծուվ**է**ն, քաղկ**է**ն* և այլն:
10. Դերանունների թեք հոլովաձևերում ***ի***-ի առկայություն. *ընձ**ի**, քրզ**ի**, մրզ**ի***և այլն:
11. Անորոշ հոդի ետադասություն. *մեկ **մը**, կտոր **մը**, հատ **մը*** և այլն:
12. ***Կը***-ով ներկա և անցյալ անկատար. ***կը** գրեմ, **կը** գրեի, **կը** գամ, **կը** գայի, **կը** լամ*, երբեմն նաև՝ ***գի** լամ, **գը** լայի, **կի** տամ, **կի** տայի* և այլն:

13. ***Ր***-ով վաղակատար. *բերե**ր** եմ, գրե**ր** եմ, սիրե**ր** եմ* և այլն:
14. ***Ուկ***-ով հարակատար դերբայ. *էփ**ուկ**, փիծ**ուկ***(սատկած), *մրս**ուկ**, լափ**ուկ***(խմած), *քրքրվ**ուկ*** ևայլն:
15. ***Ե*** խոնարհման անածանց բայերի ըղձականի եզ. 3-րդ դեմքի՝ ***է***-ից տարբեր վերջավորություն՝ ***ի***. *խոս**ի**մ, կանգն**ի**մ, նստ**ի**մ* և այլն:
16. Ժխտական դերբայի հատուկ ձևերի առկայություն. *չըմ գրի, չըմ դնի* և այլն:
17. Ներկա անկատարի եզակի 1-ին դեմքի փոխարեն հոգնակի ձև. ***ես*** *կը գրե**նք***.

Տարրական դպրոցում «Մայրենի» անվանվող առարկայի շրջանակներում ուսուցանվում են տարրական քերականական գիտելիքներ՝ մատչելի տեսական գիտելիքների յուրացման [4, 6] նպատակով: «Լեզվի հասկացողություն ու լեզվի հմտություն. ահա լեզվի այն կողմերը, որոնց մեջ աշակերտները պիտի վարժվին լեզվի դասատվության միջնորդությամբ և ընդունակ դառնան.

1. ընբռնել բերանացի խոսքը,
2. ըմբռնել գրավոր խոսքը,
3. գործածել գրավոր և բանավոր խոսքը» [5, 304]:

Առաջին քերականական գիտելիքները վերաբերում են **տառ** և **հնչյուն** լեզվական միավորների գիտակցմանը և տարբերակմանը: Այնուհետև ներկայացվում է հնչյունների տարբերակումը՝ ձայնավոր և բաղաձայն տեսակներով [6, 10]: Ձայնավոր հնչյունների գիտակցումն իր արտահայտությունն է գտնում գրավոր խոսքում, որտեղաշակերտները զուգահեռաբար սովորում են նաև ուղղագրության կանոնները. այս դեպքում առաջանում է ***է***-***ե***-ի և ***օ***-***ո***-ի ուղղագրության հիմունքների դասավանդման կարևորությունը [12-22]: Այս դեպքում գրական հայերենը Ջրաշենի խոսվածքից չի տարբերակվում (տե՛ս 5, 6 հատկանիշները):

Ձայնավորների ուղղագրության և ուղղախոսության կանոնների ուսուցմանը հաջորդում է բաղաձայնների ուղղագրության և ուղղախոսության հիմունքների ուսուցումը [6, 24], որը պետք է զուգադրել մեր կողմից ներկայացրած առաջին 3 բարբառային հատկանիշի հետ, որպեսզի աշակերտների խոսքում անհարկի բարբառային ներթափանցումներ չլինեն:

Քերականական գիտելիքներին զուգահեռ ներկայացվում են բառապաշարի զարգացման դասեր, որոնց ժամանակ կարևորվում է հատկապես ժողովրդական խոսքը: Աշակերտները կարդում են առածներ, ասացվածքներ, դարձվածքներ: Վերջիններիս ուսուցման գործընթացում հատկապես կարևորում ենք ժողովրդական խոսքի հետ կատարվող զուգահեռները: «Իմ ընտանիքը» թեմայի շրջանակներում աշակերտները, ներկայացնելով իրենց ընտանիքի անդամներին, հատկապես բնութագրական հատվածները կարող են ներկայացնել հարազատ բարբառով՝ պատասխանելով հետևյալ հարցերին.

- Ի՞նչ խոսքով են օրն սկսում տատիկն ու պապիկը:
- Ի՞նչ խոսքով են օրն ավարտում տատիկն ու պապիկը:
- Ի՞նչ բարեմաղթանքներ են ասում մեծերը:
- Ի՞նչ խրատներ են սովորեցնում:

Ընթերցմանը զուգահեռ տարվող բառապաշարի հարստացման գործում կարևոր է հատկապես դարձվածքների գիտակցումը և կիրառումը: Այս դեպքում

կարելի է հանձնարարել գրել տրված դարձվածքների բարբառային հոմանիշները, օրինակ՝ ***փուշը մատից հանել, աչքը վրան մնալ, սիրտը փորն ընկնել*** և այլն:

Երկրորդ դասարանում մայրենիի [7] ուսուցման գործընթացում կարևորվում է ժողովրդական բառ ու բանի դերը «Ժողովուրդն իմաստուն է» թեմայի շրջանակներում՝ իբրև ժողովրդական ստեղծագործություններ ներկայացվելով *հանելուկը, դարձվածքը, հեքիաթը, շուտասելուկը, խնդուկը, խաղիկ-տաղիկը, առածը,* որոնց ուսուցումը պետք է շարունակել առօրյա-խոսակցական ոճում կիրառվող կայուն արտահայտությունների զուգադրման եղանակով:

Աշակերտները ծանոթանում են «նախադասություն» հասկացությանը՝ իբրև լեզվական միավորի: Նախադասություն կազմելու գործընթացում հատկապես կարևորում ենք բառերի ձևաբանական փոփոխությունների գիտակցումը և ճիշտ կիրառությունը: Այս դեպքում առաջարկում ենք ուսուցչին դասամիջոցին հետևել աշակերտների խոսքին, առանձնացնել բարբառային նախադասությունները և դրանք փորձել գրականացնել դասի ժամին՝ անպայման կարևորելով և՛ ժողովրդական, և՛ գրական խոսքերի առավելությունները: Դրանցից յուրաքանչյուրը գեղեցիկ է իր միջավայրում:

Սովորեցնելով նախադասության գլխավոր անդամների իմաստային և ձևային արտահայտությունները՝ դրանք պետք է համեմատել բարբառային արտահայտությունների հետ, ինչպես՝ *Նապաստակը փախչում էր // Լաբռն փախավ: Կապիկը հիվանդ է // Կապիկնի փախավ:* Օրինակներից պարզ է դառնում, որ բառային մակարդակում գրեթե նույն միավորները նույն միտքն արտահայտում են տարբեր եղանակներով և միջոցներով:

Երրորդ դասարանի մայրենիի դասագրքում [8] «Գաղափար գոյականի մասին» թեմայի շրջանակներում ներկայացվում են.

- գործնական ծանոթություն հոգնակի թիվ կազմելու մասին
- գոյականի ձևափոխությունը խոսքում:

Ներկայացված աշխատանքների շուրջ կատարվող վարժությունները պետք է կատարելվերը ներկայացված 8, 9, 10, 11 կետերի հետ համեմատական աշխատանքով:

Գործնական աշխատանքներ կան նաև բայի մասին: Աշակերտները բայագաղափարին ծանոթանում են հարցադրման եղանակով: Բնագրում տարբերակելով բայը որպես խոսքի մաս՝ ներկայացվում են օժանդակ բայերը՝ իբրև բայերին խոսքում օգնող օժանդակ բառեր.

ՕԺԱՆԴԱԿ ԲԱՅԻ ԿԻՐԱՌՈՒԹՅՈՒՆԸ ԳՐԱԿԱՆ ԽՈՍՔՈՒՄ ԵՎ ՋՐԱՇԵՆԻ ԽՈՍՎԱԾՔՈՒՄ	
ես (չ)եմ	*ես (չ)իմ*
դու (չ)ես	*դու (չ)իս*
նա (չ)է	*նա (չ)է*
մենք (չ)ենք	*մենք (չ)ինք*
դուք (չ)եք	*դուք(չ)իք*
նրանք (չ)են	*նրանք (չ)ին*

Չորրորդ դասարանի մայրենիի դասագրքում աշակերտները կարդում են

հատված «Սասունցի Դավիթ» դյուցազներգությունից [9, 36] և գործնական մի շարք վարժություններին զուգահեռ հանձնարարվում է բնագրից դուրս գրել բարբառային ձևերը և դարձնել գրական, մենք առաջարկում ենք աշակերտներին պատմել Սասունցի Դավթի քաջագործությունների մասին նաև սեփական բարբառով:

Բարբառային վարժությունները առաջարկում ենք շարունակել «Ես այսպե՛ս ասեմ, դու այնպե՛ս հասկացիր» [9, 83] թեմայի շրջանակներում, որտեղ ներկայացվող առակները համեմատելի են ժողովրդական խոսքում կիրառվող ավանդազրույցների, խրատ-հեքիաթների հետ:

Դասագրքերի վերջում առաջադրվող բառարանին առաջարկում ենք ավելացնել երրորդ սյունակ՝ «Բարբառային արտահայտություն» անվանումով:

Ուսումնասիրելով մայրենիի դասագրքերը՝ նկատեցինք, որ դրանցում սահմանափակ են ժողովրդական լեզվամտածողության մասին դասանյութերը: Աշակերտները ծանոթանում են մի շարք ժողովրդական ստեղծագործությունների, կարդում արհեստականորեն գրականացված երկեր և այդպես էլ դրանք փորձում են կիրառել խոսքում: Առաջարկում ենք աշակերտների մեջ դաստիարակել սեր սեփական բարբառի հանդեպ և մայրենիին զուգահեռ ուսուցանել նաև բարբառի գաղտնիքներն ու մարդկային ներաշխարհի բացահայտման հնարավորությունները, քանի որ դրանք մեր ազգային հարստություններից են. «Ազգային կրթության ու դպրոցի նպատակը այդ ազգի առողջ մշակույթը, բնիկ հոգեկերտվածքը, առողջ ապրելակերպն ու աշխարհընկալումը կրող մարդու ձևավորումն է, ամեն անհատի՝ բնության կողմից նախատեսված կյանքի ծրագրի բացահայտումը.....» [10]:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Կառուցողական կրթության հիմունքները և մեթոդները**, Ձեռնարկ ուսուցիչների համար, «ՏիգրանՄեծ» հրատարակչություն, Երևան, 2004, 336 էջ:
2. **Ա. Ղարիբյան**, Հայ բարբառագիտություն, Երևան, 1953:
3. **Գ. Ջահուկյան**, Հայ բարբառագիտության ներածություն, Հայկական ՍՍՀ ԳԱ հրատարակչություն, Երևան, 1972, 348 էջ:
4. **Ջ. Գյուլամիրյան**, Հայոց լեզվի տարրական ուսուցման մեթոդիկա, «Զանգակ» հրատարակչություն, Երևան, 2006, 328 էջ:
5. **Ա. Բահաթրյան**, Ընթերցարանը և նորա նշանակությունը ժողովրդական դպրոցների մեջ, Հայ մանկավարժներ, 19-րդ դար, գիրք 2-րդ, Երևան, 1961:
6. **Վ. Սարգսյան**, Մայրենի 1, Դասագիրք հանրակրթական դպրոցի առաջին դասարանի համար, «Մանմար» հրատարակչություն, Երևան, 2013:
7. **Վ. Սարգսյան, Ս. Գրիգորյան** և այլք, Մայրենի-2, Դասագիրք 2-րդ դասարանի համար, «Մանմար» հրատարակչություն, Երևան, 2014:
8. **Վ. Սարգսյան, Հ. Խաչատրյան** և այլք, Մայրենի 3, Դասագիրք 3-րդ դասարանի համար, «Մանմար» հրատարակչություն, Երևան, 2014:
9. **Կ. Թորոսյան, Հ. Խաչատրյան**, Մայրենի 4, Դասագիրք 4-րդ դասարնի համար, «Մանմար» հրատարակչություն, Երևան, 2015:
10. **Լ. Դռնոյան**, Կյանքի դպրոց և հանրակրթական դպրոց (http://www.levondrnoyan.com/?page_id=883http:)

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РОДНОМУ ЯЗЫКУ В ДИАЛЕКТОЯЗЫЧНЫХ СЕЛЬСКИХ ШКОЛАХ (На примере села Джрашен Лорийской области)

Петросян Лилит
к. ф. н., доцент, Ванадзорский государственный университет
Багдасарян Кнкуш
Средняя школа села Джрашен Лорийской области

РЕЗЮМЕ

Ключевые слова: *обучение родному языку, диалектоязычная сельская школа, учебник родного языка, народное языковое мышление, национальное богатство, село Джрашен Лорийской области.*

При рассмотрении учебников родного языка мы обнаружили, что в них ограничен учебный материал о народном языковом мышлении. Учащиеся знакомятся с рядом народных произведений, читают произведения, искуственно сделанные художественными, и пытаются использовать их в речи. Мы предлагаем воспитывать в учащихся любовь к собственному диалекту и, наряду с родным языком, обучать их тонкостям диалекта и возможностям выявления внутреннего мира человека, так как они являются одним из видов нашего национального богатства.

METHODS OF TEACHING MOTHER TONGUE AT VILLAGE SCHOOLS OF SPEAKING DIALECTS (With example of village Jrashen, Lori region)

Petrosyan Lilit
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Vanadzor State University
Baghdasaryan Knkush
Secondary School of Village Jrashen, Lori Region

SUMMARY

Key words: *methods of teaching mother tongue, village school of speaking dialects, textbooks of mother tongue, thinking of the folk, national wealth, Lori region, village Jrashen.*

Having studied the textbooks of mother tongue,we have noticed that lessons about thinking of the folk are limited. Pupils are taught some folk stories,read artifitial literary works and try to use them in such a way in their speech. We suggest educating pupils with love towards their own dialect and teach parallelly with the mother tongue secrets of dialect and possibilities of studying human inner life as they are our national wealth.

«ՎԱՀԱՆ ՏԵՐՅԱՆԻ ԿԵՆՍԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆԸ» ԹԵՄԱՅԻ ԱՍՏԻՃԱՆԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ԴՊՐՈՑՈՒՄ

Պողոսյան Լուսինե
Վանաձորի Եղիշե Չարենցի անվան թիվ 12 հիմնական դպրոց

Հանգուցային բառեր՝ *կենսագրական տեղեկություն, հաղորդում, թեմատիկ դասախոսություն, իմաստային ցանց, հետազոտելու կարողություններ:*

Գեղարվեստական ստեղծագործության հեղինակի կենսագրությունը ընթերցողին հետաքրքրում է նրա ստեղծագործություններին ծանոթանալուց հետո: Ուսուցման գործընթացում այս իրողությունը նույնպես պահպանվում է. տարրական դասարաններում աշակերտները պարզապես ընթերցում են բնագրեր, կատարում եզրակացություններ, համեմատություններ և այլն: Միջին դպրոցում արդեն աշակերտները գեղարվեստական երկը յուրացնում են հակառակ ուղղությամբ. ծանոթանում են հեղինակի կենսագրությանը, ստեղծագործության ընդհանուր բնութագրին, ապա կարդում են երկերը:

«Կենսագրական տեղեկություն» բովանդակությամբ դասի նախընտրելի տիպը հաղորդումն է, այս դեպքում ուսուցիչը ներկայացնում է գրողի կյանքն ու գործունեությունը՝ հաստատելով այն խոսքը, որ «Գրողները մեր մշակույթի ծաղկունքն են, մեր ազգային հպարտությունը, նրանք բոլորն էլ, ամեն մեկը յուրովի, սիրել են մեր հայրենիքը և աջակցել նրա զարգացմանն ու բարգավաճմանը» [1, 115]:

ՀՀ-ում հայգրականությանդասավանդումը կատարվում է եռաստիճան համակարգով՝ տարրական, միջին և ավագ դասարաններ: Բոլոր դեպքերում դասընթացը վարող ուսուցիչը *պետք է տիրապետի* գրականագիտական և մանկավարժական գիտելիքների ինչպես ավանդական, այնպես էլ ժամանակակից տեսություններին, *իմանա* հանրակրթական դպրոցում հայ գրականության դասընթացի ամբողջական բովանդակությունը, կրթական չափորոշիչները, պետական ծրագրերը, դասագրքերը, *կարողանա* զարգացնել ստեղծագործական ձիրք՝ դաստիարակելով հայրենասիրություն և մարդասիրություն:

Վահան Տերյանի կենսագրության ուսուցմանը անդրադարձել է Թ. Ջուհարյանը արդեն ներկայացված գրքում: Նա քննել է 1980-ականթթ. դասագրքերը և անդրադարձել 7-րդ դասարանի գրականության դասագրքում զետեղված նյութի ուսուցմանը՝ կոմունիստական գաղափարախոսության տեսակետից. «Վ. Տերյանը իր սկզբնական ոտանավորներում պատկերել է հայրենի երկրի բնությունը, աշխատավոր գյուղացիների չարքաշ կյանքը, արտահայտել նրանց զայրույթն ու բողոքը կեղեքիչների դեմ.....» [1, 119]:

Արդի դպրոցում աշակերտները առաջին անգամ կարդում են Վ. Տերյանի բանաստեղծություններից 5-րդ դասարանում: «Երգ ու տաղ» թեմայի շրջանակներում

ներկայացվում է «Գիշեր և հուշեր» բանաստեղծական շարքի բնապատկերային բանաստեղծություններից մեկը՝ «Աշնան»[2, 158], այստեղ առաջարկում ենք ուսուցիչներին ներկայացնել այլ բանաստեղծություններ ևս՝ դասի բնաբան ընտրելով Նվարդ Թումանյանի խոսքերը. «Նրա հոգին նուրբ էր ու քնքուշ, իր Գանձա-յի ծաղիկներ ինման նուրբ ու զգայուն: Սիրտը՝ ջերմուհուր, իր երկրի աստղերի նման կրակ ու հրաբուխ ու էդ սարերի նման էլ «լայն ու բաց», բայց միշտ մի թախծոտ տխրությամբ համակված, ինչպես իր հայրենի սարերը մշուշապատ» [10]:

6-րդ դասարանում աշակերտները «Ես և իմ ընտանիքը» խորագրով թեմայի շրջնակներում Վ. Տերյանից կարդում են «Երկիր Նաիրի» բանաստեղծական շարքի «Կարծես թե դարձել եմ ես տուն» բանաստեղծությունը, որտեղ ուրվագծվում է հեղինակի մոր կերպարը: Զուգահեռաբար ներկայացվում են նաև Ե. Չարենցի «Մորս համար գազել»[3, 28] և Հ. Շիրազի «Մայրս փոքրիկ, մայրս խեղճ»[3, 29] բանաստեղծությունները: Իբրև տեստային առաջադրանք պահանջվում են համեմատել բանաստեղծությունները և եռայուն աղյուսակում գրառել նմանություններն ու տարբերությունները [3, 30]: Կարծում ենք՝ աշխատանքը առանց հեղինակների մասին ներկայացված կենսագրական տեղեկությունների կլինի զուտ նկարագրական:

Վ. Տերյանի «Չեմ դավաճանի իմ Նվարդին» բանաստեղծությունը ներկայացված է «Իմ տունը Հայաստանն է» թեմայի շրջանակներում, որտեղ Մ. Խորենացու «Հայոց պատմություն» երկի հիման վրա աշակերտները ծանոթանում են «Հայկ և Բել» [3, 85], «Արա Գեղեցիկ և Շամիրամ» [3, 98] վիպերգերին: Այնուհետև ընթերցում են Վ. Տերյանի «Չեմ դավաճանի իմ Նվարդին» բանաստեղծությունը՝ զուգահեռաբար ծանոթանալով նաև Վ. Սուրենյանցի «Շամիրամն Արայի դիակի մոտ» նկարին [3, 101]:

Կարծում ենք՝ «Երկիր Նաիրի» բանաստեղծական շարքի մասին գիտելիքները հեղհեղուկ կլինեն առանց կենսագրական տվյալների հաղորդման, ուստի 6-րդ դասարանում պարապող ուսուցիչներին խորհուրդ ենք տալիս նշված բանաստեղծությունները դասավանդել՝ մտապահելով Վ. Տերյանի կենսագրությունից հետևյալ փաստերը. «Վահան Տերյանի պետերբուրգյան շրջանի ամենանշանավոր ստեղծագործությունն է «Երկիր Նաիրի» շարքը, որի մտահղացումը ծագել է դեռ համաշխարհային պատերազմի նախօրյակին: Այդ ժամանակ էր, որ Հին Արևելքի պատմության և բանահյուսության ուսումնասիրման տպավորության տակ Տերյանը որոշեց բանաստեղծացնել հին Հայաստանի անվանումներից մեկը՝ Նաիրին՝ իբրև նրա ալեհեր անցյալի խորհրդանիշ: Եվ բանաստեղծի «լեզվական պատվաստը» փայլուն հաջողություն ունեցավ. Տերյանից հետո Նաիրի անվանումը լայնորեն մտավ ոչ միայն հայ բանաստեղծության, այլև մեր լեզվի և առօրյա կյանքի մեջ:

Վ. Տերյանի ստեղծագործության հայրենասիրական պոեզիայի մեջ մտնում են բանաստեղծություններ, որոնք ներշնչված են մանկական հուշերով և մայրական հիշատակներով: Հայրենի գյուղը և հարազատ մայրը հայրենիքի թանկագին

մասնիկներն են, որոնք անձնական նյութով ներդաշնակում են շարքի ընդհանուր հայրենասիրական ոգուն, օգնում են ստեղծելու մտերմության հարազատ մթնոլորտ, որն իշխում է շարքի մեջ:«Երկիր Նաիրի» շարքում համադրական բնույթ ունեն հայրենիքի տառապանքի, մաքառման և բարոյական բարձր նկարագրի պատկերները՝ դիտված պատմական մեծժամանկի և տարածության մեջ» [4]:

Վ. Տերյան հեղինակի ուսումնասիրությունը շարունակվում է 8-րդ դասարանում [5, 220], որտեղ«Կենսագրություն» թեմայի ուսուցման համար առաջարկում ենք **հաղորդման տիպի**դասի հետևյալ պլանը.

Թեման՝ Վահան Տերյան. կյանքը և ստեղծագործության ընդհանուր բնութագիրը:

Նպատակը՝ Գրողի կենսագրությունը իմանալը շատ կարևոր է նրա ստեղծագործությունը ճիշտ հասկանալու համար[6, 99]:

Կահավորումը՝ Տերյանի դիմանկարներից, Ջավախքի, Պետերբուրգի տեսարաններով պաստառներ, ձեռագրերի նմուշներ, համակարգչային տեխնիկա:

Դասի ընթացքը՝ ա) խթանում: Ուսուցիչն արտասանում է Եղիշե Չարենցի բանաստեղծությունը՝ Վ. Տերյանի մասին (Վահա՛ն Տերյան, ինչպե՞ս երգեմ հիշատակը քո…)՝ նշելով, որ սկսելու են ուսումնասիրել Վ. Տերյանի ստեղծագործությունները, ում անվանում են նաև «Նաիրյաներկրի երգիչ»: Ջուգահեռ բացատրում է շրջասույթի իմաստը՝ հիշելով 6-րդ դասարանում կարդացած բանաստեղծությունները:

բ) Իմաստի ընկալում:Ջույգերին ուսումնասիրման համար տրվում են թերթիկներ, որոնց վրա գրված են ասույթներ՝ Տերյանի մասին: Հանձնարարվում էկարդալ և ընդգծել Տերյանին բնութագրող բառերը:

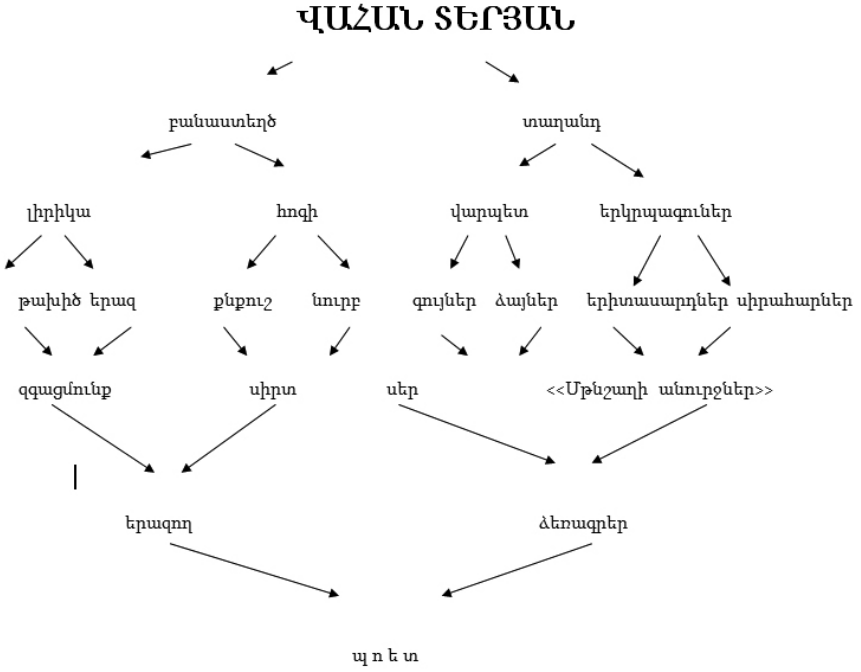
Դուք բանաստեղծ եք: Դա ամենագլխավորն է: Դուք խոսքերի հետ չեք խաղում: Ես ուրախությամբ ողջունում եմ Ձեր մուտքը գրական ասպարեզ, բարո՛վ եկաք... Շատ գեղեցիկ են և գրեթե նոր բառեր են մեր լիրիկայի մեջ: Լեզուն մաքուր է, զտված և արծաթ զանգի պես հնչուն: Մեր Վերնատան մեջ պատվավոր տեղ ունի (Հ. Թումանյան):

«Մթնշաղի անուրջներ» ջերմ ընդունելություն գտավ երիտասարդության կողմից, մի կարճ միջոցում Տերյանն ունեցավ հետևորդների մի ամբողջ բազմություն: Իսկ երկրպագուներին թիվ չկար: Սկսվել էր տերյանական շրջան. օդը լիքն էր Տերյանով. երիտասարդության խոսակցության նյութն ամեն տեղ նրա բանաստեղծություններն էին, իսկ ընկերների ու սիրահարների սրտագին նվերը միմյանց՝«Մթնշաղի անուրջներ»(Ս. Զորյան):

Մի զարմանալի քնքուշ ու խնդագին զգացմունք եմ ունենում յուրաքանչյուր անգամ, երբ հիշում եմ, որ այնտեղ՝ գրադարակում, պահված են Տերյանի ձեռագրերը: Երբ անչափ տխուր եմ լինում, հանում եմ, նայում: Կարծես արեգակն է պահված իմ գրասեղանի դարակում… Այդ մետաքսյա թերթիկները՝ ծածկված չինական մելանով, գրված չքնաղ, ազնվական գրերով.… Զարմանալի մաքուր, գե-

ղեցիկ ձեռագիր է ունեցել այդ մարդը: Ձեռագիրն անգամ նուրբ է, ինչպես նրա ողջ ստեղծագործությունը՝ նուրբ ու մաքուր: Իմ կյանքի ամենամեծ խնդությունն է դա. հանել մեկ-մեկ այդ ձեռագրերը և նայել(Ե. Չարենց)....

Աշխատանքի կատարման համար աշակերտներին բաժանվում են պրիզմայի գծապատկերներ, լսում նրանց խոսքը, վերլուծում մտքերը, այնուհետև դրանք գրառում 1 թղթի վրա նշագրիչներով. անհրաժեշտության դեպքում ուսուցիչը կատարում է լրացումներ: Գրավոր աշխատանքից հետո սկսվում է բանավոր հաղորդակցումը. աշակերտները ներկայացնում են իրենց սովորած տեղեկությունները, կիսվում տպավորություններով: Վերջում աշակերտներին հանձնարարվում է պրիզմայի մեկնաբառով և վերջնաբառով կազմել նախադասություն՝ օգտվելով գծապատկերի բառերից՝ բնութագրելով Վ. Տերյանին (տե՛ս գծապատկեր 1):

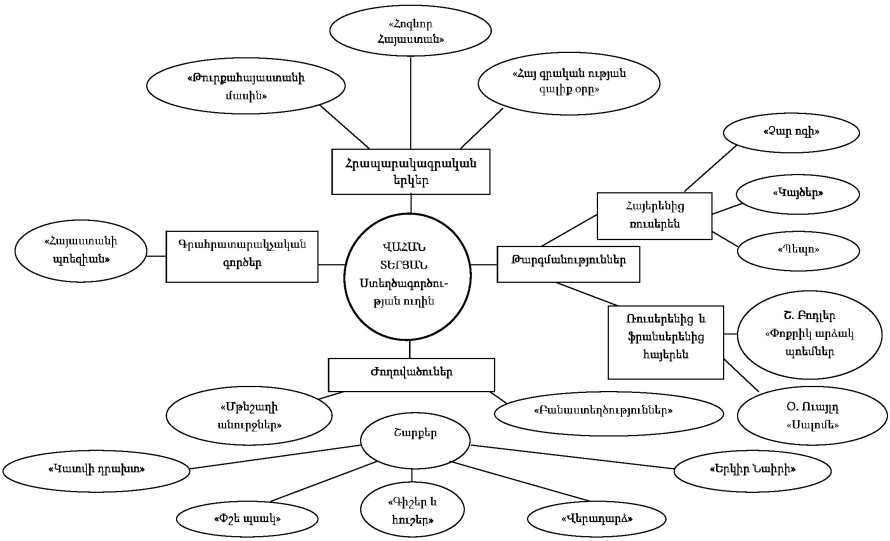


Կենսագրության դասավանդման ժամին նպատակահարմար ենք գտնում կիրառել «թեմատիկ դասախոսություն» [6, 11] մեթոդը՝ սահիկահանդեսի միջոցով:

Որպես տնային աշխատանք՝ հանձնարարվում է լրացուցիչ տեղեկություններ ներկայացնելՎ. Տերյանի մանկության, աշակերտական և ուսանողական տարիների, ընտանիքի մասին, կարդալՏերյանի նամակներից: Ուսումնասիրելով դասագրքի նյութը՝ համառոտ ներկայացնել կյանքը և ստեղծագործության ընդհա-

նուր բնութագիրը:

Խմբային համագործակցությամբ ուսումնասիրում ենք դասագրքի նյութը, գրատախտակին լրացնում «իմաստային ցանց»-ը, որտեղ նշվում են ստեղծագործությունները՝ ըստ ժանրային պատկանելության (տե՛ս գծապատկեր 2):



գ) Կշռադատում: Դասն ամփոփվում է հարցադրումներով:Ինչո՞ւ են Վահան Տերյանին անվանել «Նաիրյան երկրի երգիչ»:Որտե՞ղ և ե՞րբ է ծնվել Վ. Տերյանը: Ի՞նչ նախնական կրթություն է ստացել Վ. Տերյանը: Ովքե՞ր են Վ. Տերյանի ծնողները, համառոտ ներկայացնել: Գրական ի՞նչ ուղղության հետևորդ էր Վ. Տերյանը: 1910-1912թթ. գրական ի՞նչ գործունեություն է ծավալել Վ. Տերյանը: Ո՞րն է Վ. Տերյանի առաջին բանաստեղծական շարքը, և ինչպես ընդունվեց այն հասարակության կողմից: Որտե՞ղ էր աշխատում Վ. Տերյանը 1917 թ. և ի՞նչ գործունեություն է ծավալել: Ե՞րբ և որտե՞ղ է մահացել Վ. Տերյանը:

Տնային աշխատանք: Հանձնարարվում է լրացնել Տերյանի կենսագրության ժամանակագրական աղյուսակը;

Վ. Տերյան թեմայիուսումնասիրությունը ավարտվում է 11-րդ դասարանում: Հումանիտար հոսքի դասագրքի հեղինակ Դ. Գասպարյանը Վ. Տերյան հեղինակին ներկայացնում է որպես բացառիկ դեմք 20-րդ դարի հայ պոեզիայի պատմության մեջ: «Նա հեղաշրջեց գեղարվեստական մտածողությունը՝ բերելով նոր աշխարհայացք ու պատկերային համակարգ, նոր գրական լեզու, նոր արվեստ» [8, 133]: Այնուհետև ներկայացվում են նաև ծնողների կենսագրությունից հատվածներ՝ հե-

ղինակ-կերպարի ամբողջացման համար: Կենսագրությունը շարունակվում է կրթության մասին տեղեկություններով: Վ. Տերյան հեղինակի կրթությունը ամբողջացնելու համար պետք են աշխարհագրական տեղեկություններ Թիֆլիս, Մոսկվա, Սանկտ Պետերբուրգ քաղաքների մասին: Վ. Տերյան հեղինակը ոչ միայն բանաստեղծ էր, գրաքննադատ, այլ նաև թարգմանիչ, որ հայերենով ստեղծագործությունները ներկայացնում էր նաև ռուս ընթերցողին[2]:

Ընդհանուր հոսքում կենսագրական տեղեկությունները ներկայացված են ավելի համառոտ և սեղմ կերպով [8, 125]:

Ուսումնասիրելով արդի դպրոցի գրականության դասագրքերը՝ պարզ է դառնում, որ դրանք փոխկապակցված են միմյանց: Ինչպես նշում է Է. Կանտը, յուրաքանչյուր նոր գիտելիք կազմված է ընկալումներից, որոնք գալիս են համալրելու արդեն գոյություն ունեցող դատողությունները: Կառուցողական տեսությամբ առաջնորդվող դասավանդումը պետք է կատարել գիտելիքի ձեռքբերման և ուսուցման աստիճանականությունը գիտակցելով: Ուսումնասիրության և քննարկումների համար ընտրված երևույթները պետք է հետաքրքիր և զարգացնող բնույթ ունենան: Դրայվերը նկարագրում է կառուցողական ուսուցման քայլերի մի ամբողջ շարք՝ ***կողմնորոշում, հարց ու պատասխան, մտքերի վերակառուցում, վերաիմաստավորում***:

Կառուցող ականության գաղափարն ուսուցիչներին մղում է ստեղծել այնպիսի միջավայր, որը կխթանի աշակերտների մտածելու և հետազոտելու կարողությունները: Այս միջավայրը կանոնակարգվում է մի քանի սկզբունքներով.

1.Դասնսկսի՛րհետաքրքիրևուշագրավհարցիառաջադրմամբ:

2.Ուսուցումը կառուցի՛ր առաջնային գաղափարների շուրջ:

3.Կարևորի՛ր աշակերտների տեսակետները և ուշադրություն դարձրո՛ւ նրանց կարիքներին ու ուսումնական ծրագրերը համապատասխանեցրո՛ւ դրանց:

4. Յուրացման գնահատումը կատարի՛ր ուսուցման համատեքստում

[9, 46-52]:

[2] Ավագ հումանիտար դպրոցում Վ. Տերյանի կենսագրությունն ուսումնասիրելիս ուսուցիչներին և աշակերտներին կարելի է առաջարկել նաև կարդալ և մեջբերումներ կատարել Վ. Պարտիզունու «Վահան Տերյանի կենսապատումը» և Ս. Աղաբաբյանի «Երբ է գալու իսկական օրը» երկերը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Թ. Ջուհարյան**, Հայգրականությանմեթոդիկա, Երևանի համալսարանի հրատարակչություն, Երևան, 1980, 511 էջ:
2. **Դ. Գյուրջինյան, Թ. Ալեքսանյան, Ա. Գալստյան**, Մայրենի. հանրակրթական դպրոցի 5-րդ դասարանի դասագիրք, «ԷդիթՊրինտ» հրատարակչություն, Երևան, 2015, 240 էջ:
3. **Դ. Գյուրջինյան, Թ. Ալեքսանյան, Ա. Գալստյան**, Մայրենի. հանրակրթական դպրոցի 6-րդդասարանի դասագիրք, «ԷդիթՊրինտ» հրատարակչություն, Երևան, 2012, 240 էջ:
4. Հատվածը շարադրված էը ստ **Էդ.Ջրբաշյանի** «Վահան Տերյանի պոեզիան» առաջաբանի: Տե՛ս **ՎահանՏերյան**, Բանաստեղծություններ. լիակատար ժողովածու, «Սովետ. գրող» հրատարակչություն, Երևան, 1985, 512 էջ:
5. **Դ. Գասպարյան**, Գրականություն, 8-րդդասարանիդասագիրք, «ՏիգրանՄեծ» հրատարակչություն, Երևան, 2012 թ., 256 էջ, 220 էջ:
6. **Ա. Դոլուխանյան**, Հայգրականությանդասավանդմանմեթոդիկա, «Զանգակ» հրատարակչություն, Երևան, 2006, 104 էջ:
7. **Վ. Կիրակոսյան, Զ. Ավետիսյան**, Հայգրականություն, 11, «Մանմար» հրատարակչություն, Երևան, 2010, 208 էջ:
8. **Դ. Գասպարյան, Ժ. Քալանթարյան,** Հայգրականություն, 11, «Արևիկ» հրատարակչություն, Երևան, 2010, 256 էջ:
9. **Կառուցողական կրթության հիմունքները և մեթոդները**, Ձեռնարկ ուսուցիչների համար, «ՏիգրանՄեծ» հրատարակչություն, Երևան, 2004, 336 էջ:
10. **Ն. Թումանյան**, Հուշերևզրույցներ, «Լույս» հրատարակչություն, 1969, 335 էջ:

ПОУРОВНЕВОЕ ОБУЧЕНИЕ В ШКОЛЕ ТЕМЕ “БИОГРАФИЯ ВАГАНА ТЕРЯНА»

Погосян Лусине
Ванадзорская основная школа N12 им. Егише Чаренца

РЕЗЮМЕ

Ключевые слова: *биографические сведения, сообщение, тематическая лекция, смысловая сеть, исследовательские возможности.*

Урок с сообщением биографических сведений относится к типу урока ознакомления, когда учитель представляет жизнь и творческую деятельность писателя. В школе ученики знакомятся с произведениями В.Теряна в 5 и 6 классе.

Изучение творчества писателя продолжается в 8 классе. Для обучения теме предлагаем план урока, который основан на убеждении, что для правильного восприятия произведений необходимо знание биографии писателя.

На уроке целесообразно применить метод «*Тематическая лекция*». Для обобщения темы можно использовать «смысловую сеть».

BIOGRAPHY OF VAHAN TERYAN GRADUAL TRAINING OF THEME AT SCHOOL

Poghosyan Lusine
Vanadzor No12 Basic School after Yeghishe Charents

SUMMARY

Key words: *biography information, presents, thematic lecture, semantic network, research skills.*

Preferable type of the lesson on biography information is the report when the teacher presents writer’s life and work. First time modern school pupils read V. Teryan’s poems in the fifth and sixth grades.

The research of V. Teryan as a writer continues in the eighth grade. In order to understand the writer’s work correctly it’s very important to know his biography thus Transmission Lesson Plan is offered to train biography topic.

At biography training lesson thematic lecture is applied through the usage of slide shows. Semantic network method is applied to provide writer’s biography summary. Lesson reflection is implemented in “semantic network”.

«1920 Թ. ՀԱՅ-ԹՈՒՐՔԱԿԱՆ ՊԱՏԵՐԱԶՄԸ: ՀՀ ԱՆԿՈՒՄԸ» ԹԵՄԱՅԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ

Պողոսյան Տաթևիկ
«Վանաձորի մաթեմատիկայի և բնագիտական առարկաների խորացված ուսուցմամբ հատուկ դպրոց» ՊՈԱԿ
Ալավերդյան Հրաչյա
Բազումի միջնակարգ դպրոց

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ. *Ալեքսանդրապոլի պայմանագիր, կոալիցիոն կառավարություն, 11-րդ կարմիր բանակ, խորհրդային կարգեր, ՀՄԽՀ, Հայհեղկոմ, «դաշնակից» երկրներ:*

«Հայ ժողովրդի պատմություն» դասընթացի նորագույն շրջանի 9-րդ դասարանի ուսումնական պլանում ընդգրկված «1920 թ. հայ-թուրքական պատերազմը: ՀՀ անկումը» թեման ուսուցանելու համար պետական պլանավորմամբ տրամադրվում է 1 դասաժամ [2, 68]: Քանի որ թեման բավականին ընդգրկուն է, ուսուցիչը պետք է ուշադրություն դարձնի առավել կարևորագույն հարցերին, որպեսզի կարողանա հնարավորինս մատչելի դրանք մատուցել աշակերտներին: Այս նպատակով ուսուցիչը, բացի ուսուցչի ձեռնարկից, նախօրոք ուսումնասիրում է տարբեր հեղինակների աշխատությունները [4; 5; 1; 3]:

Թեման ուսուցանելուց առաջ պետք է վերհիշել Հայաստանի առաջին Հանրապետության կազմավորումը, այն դժվարին ճանապարհը, որ նա անցավ իր պետականության վերականգնման համար: Հայ ժողովուրդը իր հազարամյակների պատմության ընթացքում ինքնությունը պահպանելու համար հարկադրված է եղել ընդդիմանալ արևմուտքից և արևելքից իրեն շրջապատող հզոր տերությունների հարձակումներին: Փոխվել են աշխարհակալ տերությունները, բայց անփոփոխ են մնացել Հայաստանը գրավելու, իրենց միաձուլելու նրանց ձգտումները: Անհավասար այդ պայքարում հայ ժողովուրդը թեպետ հաճախ զրկվել է անկախ պետականությունից, բայց պահպանել է իր ազգային նկարագիրը: Կորցրել է պետականությունը, սակայն երբեք չի համակերպվել այդ վիճակին, մշտապես մաքառել է պետականությունը վերականգնելու համար: Եվ հատկանշական է, որ մեր պատմության նորագույն շրջանը դարձավ հայկական պետականության դարաշրջան:

Ուսուցիչն ավելացնում է, որ չնայած Սարդարապատի հերոսամարտով կյանքի կոչվեց Հայաստանի առաջին Հանրապետությունը, սակայն նա, ցավոք սրտի, ծանր ժառանգություն էր ստացել: Առաջին աշխարհամարտի տարիներին կազմալուծվել, քայքայվել էր տնտեսությունը, երկիրը լցվել էր ցեղասպանությունից մազապուրծ հազարավոր գաղթականներով, շարունակվում էին ճնշումները Ռուսաստանի և Թուրքիայի կողմից: Անկախություն ձեռք բերած հանրապետությունը փորձեց վերականգնել երկրի տնտեսությունը, մշակույթը, կարգավորել միջազգային հարաբերությունները, սակայն չհասցրեց մեծ բարեփոխումներ կատարել, քանի որ 1920 թվականի թուրք-հայկական պատերազմը արագացրեց Հայաստանում խորհրդային կարգերի հաստատումը:

Համոզվելով, որ աշակերտները ներկայացվածը ընկալել են ամբողջությամբ, ուսուցիչը շարունակում է՝ նշելով, որ հայ-թուրքական պատերազմը պատճառ հանդիսացավ Հայաստանի տարածքային կորուստների, Ալեքսանդրապոլի պայմանագրի, Երևանի հայ-ռուսական բանակցությունների և 1920 թվականի դեկտեմբերի 2-ի համաձայնագրի: Նշում է, որ այս պատերազմը ճակատագրական եղավ հայ ժողովրդի համար: Վերջինս կորցրեց հերոսական պայքարի արդյունքում ձեռք բերված անկախությունը: Կարևորում է այն, որ այս պարագայում Հայաստանը չուներ այլընտրանք և կողմնորոշվեց դեպի խորհրդային կարգերը:

Դասի ընթացքում ուշադրություն է դարձվում հետևյալ կետերին [6; 7].

1. Հիմնական հարցեր

- 1920 թվականի թուրք-հայկական պատերազմը
- Ալեքսանդրապոլի պայմանագիրը
- Երևանի հայ-ռուսական բանակցությունները և 1920 թվականի դեկտեմբերի 2-ի համաձայնագիրը

2. Նպատակը և խնդիրները

ա. Կրթական

իմանա.

- թուրք-հայկական պատերազմի, Ալեքսանդրապոլի պայմանագրի, Հայաստանի խորհրդայնացման մասին, պատմական կարևոր տարեթվերը՝ 1920 թվականի սեպտեմբերի 23, 1920 թվականի հոկտեմբերի 30, 1920 թվականի դեկտեմբերի 2, 1920 թվականի դեկտեմբերի 2, լույս 3-ի գիշեր, պատմաաշխարհագրական և պատմական գործիչների անունները՝ Կարս, Ալեքսանդրապոլ, Սուրմալու, Սիմոն Վրացյան, Քյազիմ Կարաբեքիր, Ալեքսանդր Խատիսյան:

կարողանա.

- բացահայտել թուրք-հայկական պատերազմի պատճառները, վերլուծել Ալեքսանդրապոլի պայմանագիրը, գնահատել հայ ժողովրդի որոշումը՝ կողմնորոշում դեպի խորհրդային կարգերը

բ. Դաստիարակչական

- գիտակցել հայ ժողովրդի պայքարի դերն ու նշանակությունը, արթնացնել հայրենասիրական զգացմունքներ, ատելություն սերմանել բռնության ցանկացած դրսևորման, կրոնական ու ազգային ճնշումների ու հալածանքների նկատմամբ, գնահատել և արժևորել 1920 թվականի դեկտեմբերի 2-ի որոշումը՝ Հայաստանում խորհրդային կարգերի ընդունման մասին:

գ. Զարգացնող

- զարգացնել սովորողների մտածողությունը, ընդլայնել նրանց մտահորիզոնը, հարցերի միջոցով կենտրոնացնել նրանց ուշադրությունը, նպաստել նրանց մտքի, կամքի, վճռականության և համառության զարգացմանը:

3.Հիմնական հասկացություններ և առանցքային գաղափարներ

«դաշնակից» երկրներ, կոալիցիոն կառավարություն, 11-րդ Կարմիր բանակ, խորհրդային կարգեր, ՀՍԽՀ, Հայհեղկոմ

4. Ուսումնադիտողական պարագաներ

Դասագիրք, պատմության տետր, քարտեզ՝ ՀՀ-ն ըստ Ալեքսանդրապոլի պայմանագրի (1920թ.), հատվածներ ՌԽՖՍՀ և ՀՀ համաձայնագրից (1920 թ. դեկտեմբերի 2)

5. Ներառարկայական և միջառարկայական կապեր (ներառարկայական կապերը նպաստում են նույն դասընթացի շրջանակներում սովորողների գիտելիքների ամրապնդմանը, իսկ միջառարկայական կապերը օգնում են տարբեր դասընթացների միջև նմանություններն ու տարբերությունները բացահայտելուն, մասնավորապես՝ օգնում են տեսնել հայոց պատմության և համաշխարհային պատմության առնչությունները)

Հայոց պատմություն (9-րդ դասարան), Նորագույն պատմություն (9-րդ դասարան), Հայոց եկեղեցու պատմություն (9-րդ դասարան)

6. Դասատիպեր

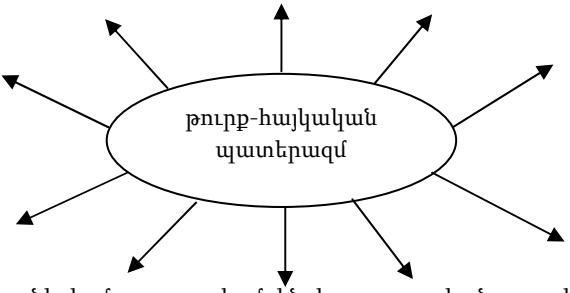
Նոր նյութի ուսումնասիրում, դասախոսություն, գործնական պարապմունք

7. Ուսուցման մեթոդներ, հնարներ

Աշխատանք սկզբնաղբյուրի հետ, մտագրոհ, աղյուսակ, ինքնուրույն աշխատանք

8. Դասի ընթացքը

Դասն սկսվում է թուրք-հայկական պատերազմի մասին ուսուցչի ներածական զրույցով, որի ընթացքում աշակերտները հետևում են ուսուցչին և փորձում առանձնացնել նրա խոսքում շեշտված կարևոր մտքերը: Այնուհետև, անցկացվում է մտքերի համադասարանական գեներացիա՝ մտագրոհ, «մտքերի տարափ» թուրք-հայկական պատերազմ գաղափարի շուրջ:



Սլաքների մոտ գրառվում են հայ-թուրքական պատերազմին վերաբերվող աշակերտների կողմից արտաբերված բոլոր բառերը, թվերն ու արտահայտությունները (1920թ., կարմիր բանակ, քեմալական շարժում, դեկտեմբերի 2, լույս 3-ի գիշեր և այլն): Ուսուցիչը հնարավորություն է տալիս արտահայտվելու բոլոր ցանկացողներին: Եթե որևէ մեկը դժվարանում է մտքերը հստակ արտահայտել, ուսուցիչը կարող է օգնող հարցեր տալ (որո՞նք էին հայ-թուրքական պատերազմի պատճառները, ի՞նչ հետևանք այն ունեցավ Հայաստանի համար, ի՞նչ տարածքներ կորցրեց Հայաստանը պատերազմի ընթացքում և այլն), հուշել անհրաժեշտ բառը կամ բառերը: Այնուհետև կատարվում է գրառված բառերի, արտահայտությունների խմբավորում և մտքերի փոխանակում, որից հետո դասարանը բաժանվում է 4-5 խմբի, և աշխատանքը շարունակվում է համագործակցային փոքր խմբերով:

Խմբերն ընթերցանության միջոցով ծանոթանում են «Ալեքսանդրապոլի պայմանագիրը, 1920 թվականի դեկտեմբերի 2-ի հայ-ռուսական համաձայնագիրը» հարցի բովանդակությանը, առանձնացնում կարևոր մտքերն ու գաղափարները, կազմակերպում քննարկում: Յուրաքանչյուր խումբ արտահայտում է իր կարծիքը

տվյալ հարցի շուրջ, կատարվում է մտքերի փոխանակում: Խմբային քննարկումից հետո ուսուցիչը ամփոփում է կատարած աշխատանքը: Ամփոփումը կատարվում է հարցերի և «Բաթումի և Ալեքսանդրապոլի պայմանագրերը» համեմատական աղյուսակի միջոցով:

Համեմատության հարցեր	Բաթումի պայամանագիրը	Ալեքսանդրապոլի պայմանագիրը
Տարեթիվը		
Տարածքները, սահմանները		
Զորքը		
Արձագանքներ		

Այս աշխատանքից հետո կատարվում է գնահատում:

9. Տնային առաջադրանք

Լրացնել T-աձև աղյուսակ՝ նշելով Ալեքսանդրապոլի պայմանագրի դրական և բացասական կողմերը:

դրական	բացասական

Այսպիսով, «1920թ. հայ-քուրքական պատերազմը: ՀՀ անկումը» թեման ուսուցանելիս պետք է առավել կարևորել հայ-թուրքական պատերազմի պատճառները, Հայաստանի տարածքային կորուստները, 1920թ. Հայաստանի խորհրդայնացումը, Ալեքսանդրապոլի պայմանագրի նշանակությունը Հայաստանի կյանքում և այլ հարցեր, ուսուցանել Առաջին հանրապետության, հայ ժողովրդի պատմության մեջ նրա ունեցած տեղի ու դերի և կործանման իրական պատճառների մասին:

ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Զոհրաբյան Էդուարդ, 1920թ. թուրք-հայկական պատերազմը և տերությունները, Երևան, 1997, 368 էջ:
2. Ղուկասյան Աշոտ, Հայոց պատմություն, 8-9-րդ դասարաններ, ուսուցչի ձեռնարկ, Երևան, 2013թ., 87 էջ:
3. Սարգսյան Երվանդ, Դավադիր գործարք. Հայաստան-Ռուսաստան-Թուրքիա, Երևան, 1995, 204 էջ:
4. Սիմոնյան Հրաչիկ, Անդրանիկի ժամանակը, երկու գրքով, Ա գիրք, Երևան, 1996, 752 էջ:
5. Սիմոնյան Հրաչիկ, Անդրանիկի ժամանակը, երկու գրքով, Բ գիրք, Երևան, 1996, 832 էջ:
6. Берелковский И.В., Павлов Л.С., Методика преподавания истории в школе, М., 2001, 336 էջ:
7. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю., Методика преподавания истории в школе, М., 2001, 180 էջ:

ИЗУЧЕНИЕ ТЕМЫ «РУССКО-ТУРЕЦКАЯ ВОЙНА 1920 Г.. ПАДЕНИЕ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ»

Погосян Татевик
ГНКО Ванадзорская специальная школа с углубленным обучением математике и естественнонаучным дисциплинам
Алавердян Грачья
Базумская средняя школа

РЕЗЮМЕ

Ключевые слова и выражения: *Александрапольский договор, коалиционное правительство, 11-ая Красная армия, советские порядки, АССР, Армревком, «союзные» страны.*

При изучении темы «Армяно-турецкая война 1920г. Падение Республики Армения», следует особо подчеркнуть причины армяно-турецкой войны, территориальные потери Армении, советизация Армении 1920 года, значение Александрапольского договора в жизни Армении и другие вопросы, изучить настоящие причины падения Первой республики, его роль и значение в истории армянского народа.

THE TEACHING OF THE THEME "ARMENIAN-TURKISH WAR OF 1920S AND THE COLLAPSE OF THE REPUBLIC OF ARMENIA "

Poghosyan Tatevik
"Vanadzor Special School of thorough Teaching Mathematics and Natural Sciences" SNCO
Alaverdyan Hrachya
Secondary School of Bazum

SUMMARY

Key words: *Alexandrapol Treaty, Coalition Government, the 11th red army, Soviet State, ASSR, ArmRevCom, allied countries.*

While teaching the theme "Armenian-Turkish War of 1920s and the Collapse of the Republic of Armenia" one must attach importance to the causes of Armenian-Turkish war, the territorial losses of Armenia, the sovietization of Armenia in 1920, the significance of the Alexandrapol Treaty etc. Such questions as the role of the First Republic of Armenia in the history of Armenian people and the real causes of its collapse should also be dwelled upon.

ԳՈՐԾԱԲԱՆԱԿԱՆ ՏԵՔՍՏԻ ՇՈՒՐՋ ԱՇԽԱՏԱՆՔԻ ՄԵԹՈԴԻԿԱՆ ԱՎԱԳ ԴՊՐՈՑՈՒՄ

Միքունյան Նելլի
Վանաձորի պետական համալսարան

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ. *գործաբանական տեքստ, բնագիր, լեզվամշակութային, թիրախային մշակույթ, անհամարժեք բառապաշար, բնագրայնություն, փոխներգործուն դասախոսություն, միջմշակութային հաղորդակցական կոմպետենցիա:*

Ավագ դպրոցում օտար լեզուների ուսուցման հետ կապված խնդիրները և դժվարությունները նոր բովանդակություն և ուղղվածություն են ձեռք բերում: Անգլերենի խորացված ուսուցումը պահանջում է վերանայել գոյություն ունեցող մոտեցումները: Օտարալեզու ընթերցանությունը, ունկնդրումը, բանավոր և գրավոր խոսքի ուսուցումը նոր մեթոդաբանական հիմքերի վրա է դրվում: Ուսումնական տեքստերին փոխարինելու են գալիս բնագրերը: Բնագրերից նախապատվություն է տրվում գործաբանական տեքստերին կամ բնագրերին:

Մի կողմից՝ ավագ դպրոցականները լուրջ խնդիրներ ունեն, պայմանավորված այն փաստով, որ չեն շփվում լեզվակիրների հետ: Մյուս կողմից՝ նրանք պետք է կարողանան տարբեր խոսքային իրադրություններում ըստ ենթատեքստի և համատեքստի հասկանալ և արձագանքել օտարալեզու մարդկանց: Գործաբանական տեքստերը ընդհանուր և կոնկրետ տեղեկատվություն են պարունակում: Դա կարող է վերաբերել լեզվակիրների բնակության վայրին, բուն տեղանուններին, անձնանուններին, ինչպես նաև այլ լեզվամշակութային իրակություններին:

Ռուսալեզու գրականության մեջ հիմնականում ցիտվում է գործաբանական տեքստի Ի. Լ. Բիմի կողմից արված սահմանումը, ըստ որի՝ այդ ժանրի տեքստերը «ոչ բարդ բնագրային բազմաբնույթ տեքստեր են, որոնք կարգավորում են ամենօրյա կյանքը ուսումնասիրվող լեզվի երկրում» [2,3]:

Գործաբանական տեքստերն ունեն տեղեկատվական-կենցաղային, ուղղորդող բնույթ: Դրանք կարող են լինել դեղատոմս, խոհարարական խորհուրդ, պահեստամասերի գովազդ, կենցաղային առարկաների նկարագրություն: Դրանք հստակորեն ներկայացնում են տվյալ ժողովրդի մտածելակերպը, լեզվամտածողության - դրսևորումները լեզվակիրների կենսագործունեության տարբեր ոլորտներում:

Ակնհայտ է, որ ավագ դպրոցականները դիտում են անգլերեն ֆիլմեր, լսում են երաժշտություն, օգտվում են համացանցային բազում անգլիալեզու կայքերից, և շատ լեզվամշակութային իրողություններ, որոնք բնորոշ են թիրախային մշակույթին, նրանք յուրացնում են ենթագիտակցաբար: Դրա հետ մեկտեղ, օտարալեզու տարբեր խոսքային իրադրություններում նրանք լուրջ խնդիրներ են ունենում օտարալեզու խոսքը հասկանալու, երկխոսության մեջ մտնելու գործընթացում:

Ինչպես նշում է Յ. Վ. Չիչերինան. «Գործաբանական տեքստերը մայրենի և թիրախային մշակույթների համեմատության մեծ ներուժ ունեն: Դա որոշակի նշանակություն ունի դպրոցականների զարգացման և դաստիարակության գոր-

ծում» [11]: Ավագ դպրոցականները կարող են հետաքրքրությամբ ընթերցել որևէ օտարալեզու տեքստ, եթե նրանում նոր տեղեկատվություն են հայտնաբերում: Ընթերցանությունն ավելի հետաքրքիր է դառնում, երբ նրանք սկսում են համեմատել տեքստում ներկայացվող երևույթները իրենց հայտնի լեզվամշակութային իրողությունների հետ: Շատ դեպքերում ավագ դպրոցականներին թվում է, թե իրենք ամբողջական պատկերացում ունեն թիրախային մշակույթի, մարդկանց մասին: Սակայն գործաբանական տեքստերի ընթերցանությունը նորովի է ներկայացնում շատ իրողություններ:

Ըստ Մ. Ա. Կեչեռուկովայի՝ «Գործաբանությունն ուսումնասիրում է այն ամենը, ինչ կապված է

- սուբյեկտի խոսքի,
- հասցեատեր խոսքի,
- հաղորդակցվողների միջև հարաբերությունների,
- շփման իրադրության հետ» [5, 214-224]:

Ավագ դպրոցականները հիմնականում ուշադրություն են դարձնում օտարալեզու տեքստում հաղորդակցվողների միջև հարաբերություններին: Շփման իրադրությունը շատ դեպքերում վրիպում է նրանց ուշադրությունից, քանի որ շփման իրադրությունները հստակորեն արտացոլում են լեզվակիրների լեզվամտածողության առանձնահատկությունները:

Ինչպես նշում է նույն հեղինակը. «Գործաբանական տեքստը պետք է առավելագույնս մոտ լինի ընթերցողին, ենթարկվի տեղայնության սկզբունքին /տեքստում պետք է տեղի, գործողության ժամանակի և կոնկրետության մասին տեղեկատվություն լինի, նկարագրի արդեն հայտնի գործողությունները, անդրադառնա ոչ թե փաստերին, այլ ընթերցողի զգացմունքներին» [6, 132]:

Հոգեբանորեն ավագ դպրոցականը պատրաստ չէ ուշադրություն դարձնել իր զգացքմունքների վրա: Նա հակված է տեքստից կորզել նորանոր փաստեր: Միջին դպրոցականը ձգտում է հասկանալ բոլոր անծանոթ բառերը և արտահայտությունները: Նորաբանությունների և անհամարժեք բառապաշարի հանդիպելիս նա ուղղակիորեն ձախողվում է: Այստեղ խոսք չի կարող գնալ ընթերցողի զգացմունքերի մասին, քանի որ հուզական դաշտը ձևավորվում է տեքստը հասկանալու ավելի բարձր մակարդակում:

Ընդհանուր առմամբ, գիտնականներն առանձնացնում են գործաբանական տեքստի հետևյալ բնութագրերը.

- տեքստի ձևական-բովանդակային և գործառական կողմերի բնագրայնություն,
- դիմում հասցեատիրոջը՝ ուսումնասիրվող երկրի միջին վիճակագրական քաղաքացուն,
- տեղայնություն, այսինքն՝ տեքստը պետք է պարտադիր կապված լինի որևէ տեղի կամ ժամանակի հետ, որոնք ինչ-որ ձևով պետք է բնութագրեն ուսումնասիրվող լեզուն,
- կանոնակարգվածությունը, այսինքն՝ տեքստի ունակությունը որոշակիորեն ուղղորդել, կողմնորոշել հասցեատիրոջը որոշակի գործողություններ կատարելու առումով կամ որոշումներ ընդունելիս,

- տեղեկացվածությունը, այսինքն՝ որևէ տեղական տեղեկատվության փոխանցումը, որը կարող է ծառայել որպես որևէ գործողության ուղղորդում,
- հասցեատիրոջ մոտ արձագանք առաջացնելու ունակություն /ուղղակի կամ անուղղակի/:

Ասվածից հետևում է, որ միայն ճիշտ կազմակերպված նախատեքստային աշխատանքը կարող է տալ ցանկալի արդյունք: Գործաբանական տեքստի ընթերցանությանը կարող է նախորդել փոխներգործուն դասախոսությունը կամ ֆիլմի դիտումը:

Գործաբանական տեքստի շուրջ աշխատանքը հնարավորություն է տալիս լուծել իրական հաղորդակցական խնդիրներ: Ընդ որում՝ այստեղ խոսք է գնում ոչ թե սովորական հաղորդակցության, այլ միջմշակութային հաղորդակցության մասին: Ավագ դպրոցականի տեղի և ժամանակի, խոսքային իրադրության զգացողությունը տարբերվում է անգլիալեզու իր հասակակիցների զգացողությունից: Կյանքի և ժամանակի, մարդկանց և աշխարհի մասին նրանք տարբեր պատկերացումներ ունեն:

Ըստ Վ. Ա. Գոնչարովայի՝ գործաբանական տեքստերի շուրջ աշխատանքը նպաստում է միջմշակութային հաղորդակցական կարողություններ ձեռք բերելուն [4,201-204]: Այստեղ խոսք է գնում այնպիսի հաղորդակցական ակտի մասին, երբ նրա մասնակիցները կարողանում են իրար հասկանալ, չնայած ներկայացնում են տարբեր մշակույթներ:

Գործաբանական տեքստերի կիրառումը ուսուցողական նպատակներով օգնում է հաղթահարել սովորողների շրջանում տեղ գտած ընթերցելու բացասական ֆոնը, որը կարող է հանդիսանալ սպառնալիքը, հրամանը, անհարկի վախը [8, 52]: Ավագ դպրոցում սպառնալիքի կամ հրամանի մասին խոսք չի կարող գնալ: Գաղտնիք չէ, որ անգամ ավագ դպրոցում խնդիր է դրվում հաղթահարել ուսուցման այնպիսի բացասական դրդապատճառ, ինչպիսին է սովորելու ցանկության բացակայությունը: Այն կարող է լուրջ խոչընդոտ հանդիսանալ ընթերցանության կազմակերպման գործընթացում:

Սակայն տարբեր բնույթի վախերն ու բարդույթները շատ դժվար է հաղթահարել: Այդ առումով կարևոր է ընթերցանության ճիշտ ալգորիթմի մշակումը, երբ ընթերցանությունը իրականացվում է ըստ հաջորդականության և մատչելության սկզբունքների:

Կարելի է առանձնացնել հատկապես Ս. Գ. Տեր-Մինասովայի մոտեցումը, համաձայն որի՝ կարևորվում է գործաբանական տեքստերի տեղեկատվական-կանոնակարգող գործառույթը: Ըստ նրա՝ «գործաբանական տեքստերը ներկայացնում են մարդկանց կենսակերպը, մշակույթը, մենթալիտետը, ազգային նկարագիրը, այսինքն՝ ձևավորում են որոշակի հասարակական աշխարհ» [9, 229-230]:

Ավագ դպրոցականները սիրով են ընթերցում գործաբանական տեքստեր, քանի որ նրանց հետաքրքիր է անգլիալեզու մարդկանց կենսակերպը, մտածելակերպը: Նրանք փորձում են նրանց հասկանալ, հետագայում տարբեր իրադրություններում անհրաժեշտ խոսքային վարքագիծ դրսևորելու համար:

Գործաբանական տեքստի շուրջ աշխատանքը հնարավորություն է ընձեռում սովորողներին ճիշտ պատկերացում կազմել լեզվակիրների ազգային, մշա-

կութային առանձնահատկությունների մասին: Ըստ Վ. Ա. Գոնչարովայի. «Դրա հետ մեկտեղ գործաբանական տեքստը հանդես է գալիս որպես յուրահատուկ համակարգային ներտեքստային ռեսուրս, որն անհրաժեշտ է ապակոդավորել նրանում առկա հանրամշակութային բնույթի նշանակությունները» [4, 201—204]:

«Ներտեքստայնությունը ներկայացնում է այնպիսի տեքստակազմիչ տարրեր, որոնք ներակա կամ արտակա առկա են տեքստում, ընթերցողի գիտակցության մեջ առաջ են բերում լրացուցիչ իմաստային զուգորդումներ, ակնարկներ, հիշողություններ և նպաստում են տեքստի իմաստային սահմանների ընդլայնմանը» [7, 55-157]: Ակնհայտ է, որ հայալեզու դպրոցականները չունեն համապատասխան հենքային գիտելիքներ այսպես կոչված ներտեքստային ռեսուրսն ապահովելու համար: Մյուս կողմից, նրանք բավականին մեծ տեղեկատվություն ունեն թիրախային լեզուն ներկայացնող երկրի, մարդկանց, մշակույթի, ինչպես նաև գրական երկերի մասին: Տեղին է սույն համատեքստում մեջբերել Արնոլդին, ըստ որի՝ ներտեքստայնության հատկանիշներից մեկն այն է, որ միաժամանակ նպաստում է նշանի երկակի իմաստի ստեղծմանը: Այսինքն՝ այն միաժամանակ պատկանում է և՛ նոր, և՛ նախօրոք ստեղծված ասույթին [1, 376]:

Այսպիսով, գործաբանական տեքստի շուրջ աշխատանքը ենթադրում է հիմնվել հենքային գիտելիքների վրա: Անհրաժեշտ գիտելիքների բացակայության պարագայում անհրաժեշտ է կիրառել փոխհատուցման ռազմավարություն, երբ ներտեքստային ռեսուրսի ոչ բավարար լինելը լրացվում է ներակա տեղեկատվության վերլուծությամբ, համապատասխան հանրամշակութային տեղեկատվության բացահայտմամբ, տեղեկատվական բացերի լրացմամբ: Այդպիսի աշխատանքը ենթադրում է հետևողական աշխատանք տանել անհամարժեք, մշակութային նշույթավորում ունեցող բառապաշարի յուրացման ուղղությամբ: Ազգամշակութային նշույթավորում ունեցող բառապաշարի ամեն մի միավոր յուրահատուկ տեղ է զբաղեցնում գործաբանական տեքստի մեջ, լինեն դրանք «տեղանուններ, անձնանուններ, այլ բնույթի իրակություններ» [10, 7]:

Ասվածից հետևում է, որ գործաբանական տեքստի շուրջ աշխատանքը ենթադրում է յուրացնել արտալեզվաբանական բնույթի գիտելիքներ, որոնք կապված են արժեքային դիրքորոշումների, ավանդույթների, սովորույթների հետ: Ընդհանուր առմամբ, նշված տեքստերը պարունակում են երկրագիտական, լեզվաերկրագիտական տեղեկատվություն և զարգացնում են սովորողների մտահորիզոնը ճանաչողության տարբեր ոլորտներում՝ պատմություն, կրթություն, արվեստ, գիտություն և այլն:

Յ. Վ. Չիչերինան իր թեկնածուական ատենախոսության մեջ ներկայացնում է գործաբանական տեքստերի ընթերցանության ուսուցման մեթոդական կաղապարը [11]:

Ըստ նրա՝ գործաբանական տեքստը հանդես է գալիս որպես երկրագիտական, լեզվաերկրագիտական գիտելիքներ ստանալու ռեսուրս, որոնց միջոցով արդյունավետ է ծանոթանալ և յուրացնել թիրախային արժեքները, խոսքային վարվեցողության բառերը: Նույն հեղինակը համոզված է, որ գործաբանական տեքստերը զարգացնում են սովորողների քննադատական մտածողությունը, լեզվամշակութային վերլուծության կարողությունները, ինչպես նաև լեզվական

կոահման ունակությունները: Ինչ վերաբերում է սովորողների արտադրողական խոսքային կարողությունների զարգացմանը, ապա ակնհայտ է, որ գործաբանական տեքստն անհրաժեշտ պայման է դրանց զարգացման համար:

Չիչերինան առանձնացնում է գործաբանական տեքստերի ընտրության հետևյալ սկզբունքները.

1) հաղորդակցական-գործաբանական ուղղվածության
2) մշակույթային –կողմնորոշման
3) մշակույթների երկխոսության
4) գործառույթայնության
5) իրադրայնության
6) բնագրայնության
7) գիտակցականության [11]:

Նշված սկզբունքները ընդհանուր առմամբ ձևավորվել են հաղորդակցական մոտեցման շրջանակներում և մեկը բխում է մյուսից: Այդ սկզբունքներն անհրաժեշտ է հաշվի առնել թե՛ դասագրքաստեղծման, թե՛ բուն տվյալ դասընթացի կազմակերպման ժամանակ: Առանցքային նշանակություն ունի նշված սկզբունքների կիրառումը համապատասխան վարժությունների ընտրության և կիրառման ընթացքում:

Վարժությունների համակարգը մշակելիս նույն հեղինակը շեշտը դնում է եռաստիճան կաղապարի վրա, ըստ որի՝ վարժությունները ընտրվում են ըստ գործաբանական տեքստերի ընկալման, հասկանալու և մեկնաբանելու: Մենք առաջարկում են քառաստիճան կաղապար, ավելացնելով խոսքասերման մակարդակը, քանի որ առանց դրա հնարավոր չէ զարգացնել սովորողների արտադրողական խոսքային կարողությունները:

Ակնհայտ է, որ դժվարություններ են առաջ գալիս հատկապես ստուգման և վերահսկման, գնահատման գործընթացում, հատկապես երբ խոսք է գնում գործաբանական տեքստերով սովորողների օտարալեզու խոսքային կարողությունների զարգացման մասին:

Անհրաժեշտ է նշել, որ ցանկացած տեքստ կարող է պարունակել գործաբանական ուղղվածության տեղեկատվություն, այն առումով, որ գործաբանական տեքստը պարունակում է մեծ քանակությամբ անհամարժեք բառապաշար: Այն յուրացնելու համար սովորողները պետք է ընդհանուր պատկերացում ունենան անգլիալեզու մարդկանց արժեքային կողմնորոշիչների, նախապատվությունների մասին: Այստեղ խոսք է գնում արժեքային ընկալման մասին: Ակնհայտ է, որ ազգամշակութային արժեքների տարբերությունները բացահայտվում են նախ և առաջ գործաբանական տեքստերում առկա ներտեքստային իմաստային-մենթալ դաշտով: Մի կողմից, գործաբանական տեքստերը հանրամշակութային արժեք են ներկայացնում: Մյուս կողմից՝ նրանք օգնում են սովորողներին հանրամշակութային կոմպետենցիա ձևավորել:

Ընդհանուր առմամբ, գործաբանական տեքստերը բնագրային են, որոնք պարունակում են հարուստ լեզվաերկրագիտական, հանրամշակութային տեղեկատվություն ուսումնասիրող լեզվի մասին:

Գործաբանական տեքստերի կարևոր գործառույթներից է սովորողների տե-

ղեկատվական պահանջմունքների բավարարումը: Ինչպես և բնագրային տեքստերը, գործաբանական տեքստերը ծանրակշիռ դաստիարակչական ներուժ ունեն, քանի որ ուսումնասիրելով օտար լեզու, այն ներկայացնող մարդկանց, սովորողները սկսում են այլ տեսանկյունից վերաարժևորել իրենց վարքը, գործողությունները, մոտեցումները:

Կարելի է պնդել, որ գործաբանական տեքստերի շուրջ աշխատանքը նպաստում է սովորողների արժեքային համակարգում դրական տեղաշարժերի, զարգացնում է նրանց անհատականությունը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Арнольд И.В. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность / Науч. ред. П.Е. Бухаркин. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1999. – С. 376-384.
2. Бим И. Л., Гальскова Н. Д., Сахарова Т. Е., Коряковцева Н. Ф., Поляков О. Г. Аттестационные требования к владению иностранным языком учащимися к концу базового курса обучения // Иностранные языки в школе. 1995.№ 5. — С. 2-8.
3. Голованова Е. И. Базовые когнитивные понятия и развитие терминоведения / Е. И. Голованова // Вестник Удмуртского университета. — 2010. — № 2. — С. 85— 91.
4. Гончарова В. А. Социокультурный потенциал прагматического текста наиностранном языке на этапе основного общего образования / В. А. Гончарова, Ю. Ш. Юнусова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2015. — 11. — С. 201—204.
5. Кечерукова М. А.Прагматический текст в методике обучения иностранным языкам/ М. А. Кечерукова, А. М. Тевелевич // Научный диалог. — 2016. — № 5 [53]. — С. 214—224.
6. Пронина Е. Е. Психология журналистского творчества. 2-е издание/Е. Е. Пронина. — Москва : Издательство Московского университета, 2003. — 320 с.
7. Савченко А.В. Интертекстуальность как характеристика эпохи [на материале романа Й. Шкворецкого «Tankovyprapor»] //Славистические чтения памяти проф. П.А. Дмитриева и проф. Г.И. Сафронова: Матер. междунар. конф. 12-14 сентября 2000 г. – СПб.: Филол. фак. СПбГУ, 2001. – С. 155-157.
8. Соколов А.В. Коммуникационные потребности / Соколов А.В.: Учеб.пособие. Краснодар, 1996. 161 с.
9. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М. :Слово, 2000. 263с.
10. Томахин Г. Д. Реалии-американизмы. Пособие по страноведению.М.:Высшая школа, 1988. 239с.
11. Чичерина Ю. В. Методика обучения чтению прагматических текстов как основа формирования межкультурной компетенции старших школьников : французский язык : диссертация ... кандидата педагогических наук.- Нижний Новгород, 2009.- 242 с.
12. Harris M., Mower D., Sikorzyńska A. New Opportunities. Elementary. Students' Book. 2nded. Harlow–Essex: Longman,2006. - 144 p.

МЕТОДИКА РАБОТЫ С ПРАГМАТИЧЕСКИМ ТЕКСТОМ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

Сирунян Нелли
Ванадзорский государственный университет

РЕЗЮМЕ

Ключевые слова и выражения: *прагматический текст, аутентичный текст, лингвокультурный, изучаемая культура, безэквивалентная лексика, аутентичность, интерактивная лекция, межкультурная коммуникативная компетенция.*

Методика работы с прагматическим текстом осуществляется на всех этапах обучения английскому языку в старшей школе. Такая работа решает в основном коммуникативные задачи и направлена на формирование межкультурной компетенции у учащихся. Применение прагматических текстов в учебных целях формирует познавательные мотивы, увеличивает интерес к иностранному языку, помогает преодолеть негативный фон чтения у учащихся, расширяет их фоновые знания. Такая работа эффективна при усвоении безэквивалентной лексики у учащихся.

THE METHODOLOGY OF WORKING WITH A PRAGMATIC TEXT IN HIGH SCHOOL

Sirunyan Nelly
Vanadzor State University

SUMMARY

Key words: *pragmatic text, authentic text, linguo-cultural, target culture, non-equivalent vocabulary, authenticity, interactive lectures, intercultural communicative competence.*

The methodology of working with a pragmatic text is carried out at all stages of English language teaching in high school. This work solves mainly communicative problems and is aimed at forming the intercultural competence of the students. The usage of pragmatic texts for teaching purposes creates cognitive motives, increases interest in a foreign language, helps to overcome the negative background of reading, expands students' background knowledge. This work is effective in assimilating students' non-equivalent vocabulary.

ANALYTIC SCORING RUBRICS AS EFFECTIVE MEANS OF ASSESSING ESSAYS

Vardanyan Lusik
Candidate of Philological Sciences, Vanadzor State University

Key Words: *essay, scale, analytic rubric, assessment, objectivity, effectiveness, feedback, criterion, stimulating means.*

"Talent is helpful in writing, but guts are absolutely necessary."
Jessamyn West

I fully espouse this adage. Guts - the will and courage to do something - is much more important and helpful in writing than talent is; it may be difficult or challenging though.

Some, if not all, university-level students view the act of writing as mysterious and adhere to the belief that writing is a natural gift that some have, while others do not. This holds true for my students, too. I've been teaching "Writing Skills" to undergraduate students of the English Department at Vanadzor State University for 8 years already. During all these years, not once have I been told by my students, more specifically my first-year students, that the ability to convey ideas, feelings and emotions through writing is beyond their capacity and that the capacity to write is innate. In my estimation, this is an obviously false belief and a more realistic attitude towards writing must be cultivated on the idea that writing is a skill that anyone can acquire through practice. And this attitude needs to be instilled in students from at least high school years.

While it is supposed and expected that students are admitted to universities with sufficient writing competences, the truth is that in many cases this assumption is false. Early in the academic year, I always ask my first-year students to write an essay about their first impressions of student life at university. To be frank, it is really hard work to wade through the essay of a student who either has not been taught anything about essay writing in high school or has a limited or superficial knowledge of basic writing strategies and techniques. I think this gap primarily stems from the disproportionate approach to four basic language skills in school curricula. Judging by my students' essay results, I can assume that in schools more attention is paid to spelling, grammar, and syntax. As regards rhetorical focus – organization, style, coherence, or unity - either little or no attention is paid to. The result is the existing huge discrepancy and inconsistency between the rhetorical focus and the language focus, which are equally important in paragraph and essay writing processes. This is a really big problem I am confronted with at the beginning of each academic year: first-year students have very poor writing skills and in writing paragraphs or essays they primarily focus on content, spelling and grammatical accuracy. By contrast, they know very little about the three general stages of the writing process (prewriting, writing, rewriting), nor do they know much about the main perspectives from which a writing process is to be analyzed (topic, audience, purpose, tone, style, form). Therefore, it is very difficult, indeed, to explain to

them what is considered "good writing" and to teach them how to write effective paragraphs and essays in only one semester. In our University "Writing Skills" is a one-semester course that focuses on developing academic writing skills in English, with a special emphasis on paragraph and essay writing. And the short duration of the course is the main reason why it is difficult to evaluate students' writing tasks in a way so that there is a close alignment between the three equally important elements of the learning process: learning outcomes, learning activities, and learning assessment.

At its most basic level, assessment at university aims at evaluating student performance and their achievement of intended learning outcomes; at its peripheral level, assessment is needed for continuous improvement of student learning. To make assessment much more efficient and useful it is essential to ascribe another no less important role to the assessment activity, that of facilitating and fostering the teaching process. Since both teaching and assessing are sequential stages of learning and are inextricably interwoven, they shouldn't be applied separately - assessment should contribute to evaluating student performance, meeting identified learning needs, and enhancing teaching process simultaneously. However, it took me at least a 6-year teaching practice to realize that the scoring rubrics I had been using didn't fully accomplish this threefold mission and that those scoring tools needed a radical overhaul in terms of the right choice of assessment categories in the first place and the maintenance of academic objectivity in the second place. I needed to design "hybrid" rubrics which would allow me to grade my students' works more objectively, would provide feedback to my students on broader dimensions, and would be based not only on one assessment method but on a combination of different assessment categories: formative and summative; holistic and analytic; self and peer; criterion-referenced and norm-referenced. My own observations about rubric advantages and disadvantages also helped me realize that there was a need for a fundamental re-thinking of approaches to assessment activity.

When I started teaching "Writing Skills", my choice of scoring rubrics (holistic and analytic) mainly depended on the purpose of the writing assignment (summative and formative), the type of the feedback provided (numerical and narrative), and the time required for the evaluation. I mainly used holistic rubrics for formative assessments and analytic rubrics for summative assessments. I thought that my choice was right because of the main distinction existing between formative and summative assessments, the former being referred to as "assessment for learning" and the latter being referred to as "assessment of learning" respectively. Being diagnostic in nature, formative assessment is carried out throughout the course; therefore, it does not necessarily get used for grading purposes. Besides, as compared with summative assignments, formative assignments prevail in number and take a lot of time to grade. Holistic rubrics undoubtedly save time and, most probably, that was the main reason why I gave my preference to holistic rubrics for formative assessments. It was not easy to grade approximately 40-45 essays each week; hence, I had to use holistic rubrics when my time for grading was quite limited. This approach was not right, of course, because holistic rubrics give an overall judgment of performance; as a result, I couldn't assess my students' performance on each criterion, nor could I provide specific feedback to my students about their strengths and

weaknesses in detail. Another no less essential reason for switching to analytic rubrics for formative assessments was my students' not taking formative assignments very seriously. Most of my students worked to the best of their ability to perform well on summative tests and, consequently, very often they met their performance goals to the detriment of their learning goals. In order to motivate my students to take formative assessments more seriously, I changed my approach to formative assessment and feedback and replaced holistic rubrics by analytic ones.

Two Different Approaches to Formative Assessment

Former Approach	Current Approach	
Holistic Rubric • is based on the scale of 0-5; • is based on the teacher's general impression of the overall quality of the essay; • is a quick means of evaluating a large number of essays; • does not provide detailed feedback for the student	**Analytic Rubric 1:**	• is based on the scale of 0-100; • is designed for both paragraph and essay assessment; • focuses on one specific criterion at a time; • is divided into sub-rubrics and sub-sub-rubrics; • includes descriptors: pragmatic and rhetorical in nature; • identifies levels of performance; • has scores or values rating each criterion; • provides students with constructive, narrative feedback; • has a repeated use; • is suited for self-assessment, peer assessment and teacher (individual and group)assessment; • motivates students to improve their writing skills
	Analytic Rubric 2:	• is based on the scale of 0-100; • is designed for essay assessment; • focuses on all criteria simultaneously; • is not divided into sub-rubrics and sub-sub-rubrics; • does not necessarily include descriptors; • identifies levels of performance; • has scores or values rating each criterion; • provides students with critical feedback; • has a limited use; • is better suited for teacher (individual and group) assessment

Table 1: Former and current approaches to formative assessment.

As is seen from the table, the two types of analytic rubrics are both designed for formative assessments. Analytic rubrics take more time to score as compared with holistic ones, but they definitely provide more detailed feedback. At first sight, there seems to be no clear-cut demarcation between analytic rubric 1 and analytic rubric 2: both are criterion-referenced scoring guides designed to measure students' performance

against a fixed set of predetermined criteria. In actual fact, there are a number of differences between them.

Analytic Rubric 1:

While creating analytic rubrics of this kind I have analyzed each criterion and sometimes sub-criterion separately so that it would be possible to provide my students with understandable, constructive and supportive feedback, which, in turn, would ensure grading consistency and objectivity. Six criteria (formatting; mechanics; content; organization, grammar; style and sentence structure) have been chosen as the key dimensions to be measured. For each of the criteria, a special rubric has been designed, except for organization for which sub-rubrics and sub-sub-rubrics have been developed.

As a result, five analytic rubrics are being applied for the following criteria:

- one for formatting (5 points);
- one for mechanics (5 points);
- one for content (20 points);
- one for grammar (10 points);
- one for style and sentence structure (20 points).

For organization (40)

3 sub-rubrics are being applied for the following sub-criteria:

- one for introduction (5);
- one for body (30);
- one for conclusion (5);

2 sub-sub-rubrics are being applied for the following sub-sub-criteria:

- one for unity (5);
- one for coherence (5).

This approach to the assessment process has definitely enhanced the objectivity level of my evaluation and feedback. As it would be nearly impossible to include all the analytic rubrics, sub-rubrics and sub-sub-rubrics for evaluating essays in one article, here are presented only three rubrics for the first three criteria (formatting, mechanics, and content) and one sub-rubric for introduction.

Analytic Rubric 1a: Formatting (5 points)

Student: _____ Date:_____

Criterion	Descriptors	Level of Performance	Score	Description
Formatting	Title centered Indenting/Skipping Margins on both sides	**Excellent Standard** (Exceeds expectations)	5	Professional format
		Good Standard (Meets Expectations)	4	Structured format
		Acceptable Standard (Needs improvement)	3	Acceptable format
		Poor Standard (Needs much improvement)	2	Rambling format
		Failing (Inadequate)	1	No or poor format
Comments: (_____ out of 5 points)				

Table 2: Analytic Rubric designed to assess formatting.

Analytic Rubric 1b: Mechanics (5 points)

Student: _____ Date:_____

Criterion	Descriptors	Level of Performance	Score	Description
Mechanics	Spelling Punctuation Capitalization Paragraphing Typing	**Excellent Standard** (Exceeds expectations)	5	No errors of spelling, punctuation, capitalization and paragraphing
		Good Standard (Meets Expectations)	4	Errors in spelling, punctuation, capitalization and paragraphing are few, but meaning understood
		Acceptable Standard (Needs improvement)	3	Some errors of spelling, punctuation, capitalization and paragraphing, poor typing, meaning confused
		Poor Standard (Needs much improvement)	2	More frequent errors of spelling, punctuation, capitalization and paragraphing, poor typing, meaning not understood
		Failing (Inadequate)	1	Too many errors of spelling, punctuation, capitalization and paragraphing that interfere with understanding of topic, poor typing
Comments: (_____ out of 5 points)				

Table 3: Analytic Rubric designed to assess mechanics.

Analytic Rubric 1c: Content (20 points)

The analytic rubric designed to assess content has been analyzed from two different perspectives: pragmatic and rhetorical. The former is based on P. Grice's cooperative principle and conversational maxims, and the latter is based on the rhetorical appeals.

In "Logic and Conversation" Grice argues that in order to communicate people need to cooperate while exchanging verbal information and proposes the "Cooperative Principle": "Make your conversational contribution such as required, at the stage at which it occurs, by the accepted direction or purpose of the talk exchange in which you are engaged" (Grice, 1975:45). The Gricean cooperative principle is subdivided into 4 context-related maxims:

- Maxims of Quantity:

1. Make your contribution as informative as required for the current purposes of

the exchange.

2. Do not make your contribution more informative than is required.

➢ Maxims of Quality:

1. Try to make your contribution one that is true.
2. Do not say what you believe to be false.
3. Do not say that for which you lack adequate evidence.

➢ Maxim of Relation:

Be relevant.

➢ Maxims of Manner:

1. Avoid obscurity of expression.
2. Avoid ambiguity.
3. Be brief (avoid unnecessary prolixity).
4. Be orderly.

As is well known, the three basic rhetorical appeals that are used to persuade the audience are logos (appeals based on logic and reason); ethos (appeals based on credibility); and pathos (appeals based on emotion). All these appeals are interconnected and work together to best address the audience. That is why I have chosen these appeals and conversational maxims as appropriate descriptors for evaluating the content of an essay.

Student: _____ Date:_____

Criterion	**Descriptors**	**Level of Performance**	**Score**	**Description**
Content	**Pragmatic devices:** Maxim of quantity Maxim of quality Maxim of relation Maxim of manner **Rhetorical appeals:** Logos Ethos Pathos	**Excellent Standard** (Exceeds expectations)	20-18	The essay successfully fulfills the requirements of the assignment. There is one clear, well-focused topic. Main ideas are clear and are well supported by detailed and accurate information. Strategic and appropriate use of rhetorical appeals (pathos, logos, ethos) and developmental strategies (definition, cause/effect, description, narration, etc). Abundance of evidence of critical, careful thought and insight.

		Good Standard (Meets Expectations)	17-14	The essay effectively fulfills the requirements of the assignment. There is one clear, well-focused topic. Main ideas are clear but are not well supported by detailed information. Careful use of rhetorical appeals (pathos, logos, ethos) and developmental strategies (definition, cause/effect, description, narration, etc). Good evidence of critical, careful thought and insight.
		Acceptable Standard (Needs improvement)	13-10	The essay adequately fulfills the requirements of the assignment. There is one clear topic. Main ideas are clear but are not sufficiently supported by relevant information. Some use of rhetorical appeals (pathos, logos, ethos) and developmental strategies (definition, cause/effect, description, narration, etc). Sufficient evidence of critical, careful thought and insight.
		Poor Standard (Needs much improvement)	9-6	The essay partially fulfills the requirements of the assignment. There is one topic. Main ideas are somewhat clear. Limited use of rhetorical appeals (pathos, logos, ethos) and developmental strategies (definition, cause/effect, description, narration, etc). Limited evidence of critical, careful thought and insight.

		Failing (Inadequate)	5-0	The essay does not fulfill the requirements of the assignment. The topic and main ideas are not clear. Little or no use of rhetorical appeals (pathos, logos, ethos) and developmental strategies (definition, cause/effect, description, narration, etc). Little or no evidence of critical, careful thought and insight.
Comments: (_____ out of 20 points)				

Table 4: Analytic Rubric designed to assess content.

Analytic Sub-Rubric 1: Introduction (sub-criterion of organization) - 5 points
Student: _____ Date:_____

Sub-Criterion	Descriptors	Level of Performance	Score	Description
Introduction	Hook Transitional signal Thesis Statement	**Excellent Standard** (Exceeds expectations)	5	Introduction demonstrates: • organization (hook +transition + thesis); the hook is both interest- and thought- provoking and perfectly captures the reader's attention); • progression from general to specific is smooth (from hook to thesis); • development (the thesis is arguable, supportable, focused and demonstrates parallelism); • topical unity (the topic in the hook and the thesis are the same);

		Good Standard (Meets Expectations)	4	Introduction demonstrates: • organization (hook +transition + thesis); the hook is strong and captures the reader's attention); • progression from general to specific is logical; • development (the thesis is clear and demonstrates parallelism); • topical unity (the topic in the hook and the thesis are the same);
		Acceptable Standard (Needs improvement)	3	Introduction demonstrates: • organization (hook +transition + thesis); the hook adequately captures the reader's attention); • progression from general to specific is logical; • development (the thesis is adequate and demonstrates parallelism); • topical unity (the topic in the hook and the thesis are the same);
		Poor Standard (Needs much improvement)	2	Introduction demonstrates: • organization (hook +transition + thesis); the hook is weak and does not capture the reader's attention); • progression from general to specific is not smooth; • development (thesis is buried, confused, unclear and lacks parallelism);

		Failing (Inadequate)	1	Introduction builds little context; it lacks a hook and thesis.
Comments: (_____ out of 5 points)				

Table 5: Analytic Sub-Rubric designed to assess introduction.

What I find important to note is that before assigning an essay to my students, I always discuss rubrics with them thoroughly. I also show them some samples of checked essays so that they will understand essay requirements and each rubric peculiarities better. I am an advocate of peer-assessment, and from time to time I have my students evaluate their peers' essays using rubrics as effective assessment tools. I also have my students write their feedback in the "Comments Section". It is required that they provide their feedback with enough constructive criticism, in the meantime, highlighting the strengths and weaknesses of the work.

Analytic Rubric 2: (100 points)

As compared with analytic rubric 1, which covers only one criterion at a time, analytic rubric 2 is designed to measure student performance in writing against the most important criteria simultaneously and is, therefore, used once or twice during the course. Thus, analytic rubric 2 is somewhat the logical continuation of analytic rubrics of type 1 which are created for each of the criteria separately. This approach to rubric use has helped me a lot to provide my students with detailed narrative feedback first for each criterion separately and then for them all simultaneously. Below is presented analytic rubric 2 I've been using for more than five years.

Student: _____ **Date:**_____

Criteria	Descriptors	Level of Performance	Score	Comments
1. Formatting (5)	Title centered Indenting/Skipping Margins on both sides	**Excellent Standard** (Exceeds expectations) **Good Standard** (Meets Expectations) **Acceptable Standard** (Needs improvement) **Poor Standard** (Needs much improvement) **Failing** (Inadequate)	5 4 3 2 1	Self assessment, peer and teacher feedback (individual and group)
2. Mechanics (5)	Spelling Punctuation Capitalization Paragraphing Typing	**Excellent Standard** (Exceeds expectations) **Good Standard** (Meets Expectations) **Acceptable Standard** (Needs improvement) **Poor Standard** (Needs much improvement) **Failing** (Inadequate)	5 4 3 2 1	

3. Content (20)	**Pragmatic devices:** Maxim of quantity Maxim of quality Maxim of relation Maxim of manner **Rhetorical appeals:** Logos Ethos Pathos	**Excellent Standard** (Exceeds expectations) **Good Standard** (Meets Expectations) **Acceptable Standard** (Needs improvement) **Poor Standard** (Needs much improvement) **Failing** (Inadequate)	20-18 17-14 13-10 9-6 5-0	
4. Organization (40)	**Introduction** Hook Transitional signal Thesis statement **Body** Topic sentence Supporting sentences Unity Coherence Transitional signals **Conclusion** Conclusion signal Summary of the main points	**Excellent Standard** (Exceeds expectations) **Good Standard** (Meets Expectations) **Acceptable Standard** (Needs improvement) **Poor Standard** (Needs much improvement) **Failing** (Inadequate)	40-35 35-30 30-20 20-10 10-0	
5. Grammar (10)	Degree of grammatical accuracy Level of grammatical structures	**Excellent Standard** (Exceeds expectations) **Good Standard** (Meets Expectations) **Acceptable Standard** (Needs improvement) **Poor Standard** (Needs much improvement) **Failing** (Inadequate)	10-8 8-6 6-4 4-2 2-0	
6. Style and Sentence Structure (20)	Formal written English Restrictions upon vocabulary (colloquial, vulgar, slang) Parallel structures Sentence structure problems: • Sentence fragments • Choppy sentences • Run-on sentences • Comma splices • Stringy sentences • Redundancy • Dangling participles	**Excellent Standard** (Exceeds expectations) **Good Standard** (Meets Expectations) **Acceptable Standard** (Needs improvement) **Poor Standard** (Needs much improvement) **Failing** (Inadequate)	20-18 17-14 13-10 9-6 5-0	

Table 6: Analytic Rubric 2 designed to assess an essay against 6 criteria simultaneously.

As for summative assessment, it is regarded as “assessment of learning” and not as “assessment for learning” which is primarily characteristic of formative assessment. Unlike formative assessment, summative assessment is not a learning activity by itself; it is mainly carried out at the end of the course; it rates students’ essays holistically without focusing on each criterion separately. For these reasons, they do not provide specific feedback to the students. In this regard, holistic rubrics are better suited for summative assessment inasmuch as they provide an overall judgment about the quality of the work.

To sum up, analytic scoring rubrics are effective and efficient assessment tools, which definitely help to increase the level of objectivity of both teacher and peer assessment. The wisely chosen criteria facilitate the grading process making it more transparent and fair for students. At the same time, they help students understand rubric criteria better and determine the extent to which they have achieved the expected learning goals.

REFERENCES

1. Վարդումյան Ս., Հարությունյան Լ., Ջաղինյան Ն., և այլք, Ժամանակակից մանկավարժական մոտեցումներ. տեսություններ, մեթոդներ, գնահատում, ձեռնարկ մանկավարժների և ուսանողների համար, Երևան, «Նոյան Տապան» հրատ., 2003, 404 էջ:
2. Alice Oshima & Ann Hogue, Writing Academic English. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, 2006, 337p.
3. Anderson, R.S., Why Talk about Different Ways to Grade? The shift from traditional assessment to alternative assessment. New Directions for Teaching and Learning, 74, 5-16.
4. Andrew Churches, A Guide to Formative and Summative Assessment and Rubric Development. 21st Century Fluency Project.
5. Light, R.J., Making the most of college: Students speak their minds. Cambridge: Harvard University Press, 2001.
6. Marine Kharatyan & Lusine Vardanyan, Develop Your Writing Skills. A student handbook for effective writing. Yerevan “ART”, 206, 152p.
7. Ross Miller &Andrea Leskes, Levels of Assessment (From the student to the institution), A Greater Expectations Publication, Association of American Colleges and Universities.
8. Susan M. Brookhart, How to Create and Use rubrics for Formative Assessment and Grading. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, 2013.

ՎԵՐԼՈՒԾԱԿԱՆ ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ՍԱՆԴՂԱԿՆԵՐԸ (ՌՈՒԲՐԻԿՆԵՐԸ)՝ ՇԱՐԱԴՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՍՏՈՒԳՄԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏ ՄԻՋՈՑ

Վարդանյան Հուսիկ

բ. գ. թ., Վանաձորի պետական համալսարան

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հանգուցային բառեր. *շարադրություն, սանդղակ, վերլուծական ռուբրիկ, գնահատում, արդարացիություն, անկողմնակալություն, հետադարձ կապ, չափանիշ, խթանող միջոցներ*

Հոդվածում ներկայացված են վերլուծական գնահատման ռուբրիկները՝ որպես ուսումնառությունն ու մտածողությունը խթանող միջոցներ: Ռուբրիկներն ապահովում են ոչ միայն շարադրությունների գնահատման արդարացիությունն ու անկողմնակալությունը, այլ նաև ապահովում են արդյունավետ, բազմակողմանի և անմիջական հետադարձ կապ ուսանողների հետ: Հոդվածում առանձնացված են վերլուծական գնահատման ռուբրիկների երկու տեսակ, որոնք ունեն երկու ընդհանուր հատկանիշ: Երկուսն էլ գնահատման և ուսուցման արդյունավետ գործիքներ են, որոնք իրականացնում են գնահատումն ըստ վեց չափանիշների և ըստ յուրաքանչյուր չափանիշի համար պահանջվող որակի աստիճանների: Նրանց միջև եղած հիմնական տարբերությունը ռուբրիկներում ներառված չափանիշների քանակի մեջ է. առաջին տեսակը շարադրության գնահատումն իրականացնում է ըստ մեկ չափանիշի, այսինքն՝ անդրադառնում է չափանիշներին առանձին-առանձին, մինչդեռ երկրորդն անդրադառնում է վեց չափանիշներին միաժամանակ:

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННАЯ ШКАЛА ОЦЕНИВАНИЯ (РУБРИКИ) КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ПРОВЕРКИ СОЧИНЕНИЙ

Варданян Лусик

к. ф. н., Ванадзорский государственный университет

РЕЗЮМЕ

Ключевые слова: *сочинение, шкала, аналитическая рубрика, оценивание, объективность, эффективность, обратная связь, критерий, стимулирующие средства.*

В статье рассматриваются аналитические рубрики оценивания в качестве стимулирующего средства в процессе обучения. Рубрики обеспечивают не только справедливость и объективность оценивания сочинений, но и их эффективность, разносторонность и непосредственную обратную связь со студентом. В статье выделены два типа оценивания с помощью рубрик, которые имеют два общих признака. Они оба весьма эффективны при оценивании и обучении, реализуются с учетом шести критериев, и к каждому из них соответствует степень качества. Существующее между типами рубрик основное различие заключается, прежде всего, в числе принятых критериев: первый тип оценивает сочинение по каждому критерию, то есть отмечает каждый критерий в отдельности, а второй тип рассматривает все шесть критериев в целом.

ՆԱԽԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ՀԵՏԱՔՐՔՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱՆ ԽԱՂԱՑԻՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ

Վիրաբյան Քարմիլե
մ. գ. թ., Վանաձորի պետական համալսարան

Հանգուցային բառեր. *հետաքրքրասիրություն, ակտիվություն, ճանաչողական գործընթաց, ուշադրություն, երևակայություն, զգայություն:*

Հետաքրքրասիրության՝ նոր բան սովորելու ցանկությունը նախադպրոցական տարիքի երեխաների դաստիարակության և ուսուցման հիմնական խնդիրներից է: Բոլոր երեխաներն էլ հետաքրքրասեր են, տարվում են շրջապատի առարկաներով, երևույթներով:

Նախադպրոցական տարիքի երեխաների հետաքրքրասիրությունը սկզբնական շրջանում կապված է առարկաների արտաքին հատկանիշների՝ ձևի, գույնի, չափի, իսկ ավելի ուշ՝ դրանց նշանակության ընկալման հետ: Պարապմունքների, դիդակտիկ խաղերի, վարժությունների, զբոսանքների ժամանակ երեխաները տիրապետում են առարկաների մասին կոնկրետ գիտելիքների, հարստանում է նրանց բառապաշարը ճիշտ անվանումներով, զարգանում է խոսքը: Երբ մեծերը չեն նպաստում երեխայի իմացական գործընթացների զարգացմանը, մտածում են, որ շրջապատի նկատմամբ հետաքրքրասիրությունը ծագում է ինքնըստինքյան և մեծերն այստեղ դեր չունեն: Կարող ենք նշել, որ առանց մեծերի օգնության էլ որոշ հետաքրքրություններ դրսևորվում են, բայց, երբ այն բավարարվում է, երեխան կորցնում է տվյալ առարկայի նկատմամբ հետաքրքրությունը: Այստեղ կարևորում ենք մեծահասակի դերը: Նա պետք է կարողանա այնպես անել, որ հետաքրքրությունը վերածի իմանալու պահանջին: Անհրաժեշտ է մեծացնել հետաքրքրությունների շրջանակը, որպեսզի այն դառնա իմացական:

Երեխան ընդունակ է ինքնուրույն կերպով իր առջև դնել նպատակ և հասնել այդ նպատակին՝ նշելով դրան հասնելու ուղիները: Իհարկե սա չի նշանակում, որ երեխան կարող է դա անել առանց մեծերի օգնության: Բացարձակ ինքնուրույնության դեպքում երեխայի ունակությունները թաքնված կմնան և չեն դառնա կարողություններ: Կայուն հետաքրքրություններ ձևավորելու գործում պակաս դեր չեն խաղում գործողությունների հաջող ընթացքը, դրանց արդյունքները: Օրինակ, եթե երեխան չի կարողանում ինչ-որ բան նկարել, նա ավելի քիչ է փորձում այդ անել և հայտարարում է, որ նկարել չի սիրում: Բայց նկարչության մեջ առանց վարժությունների՝ հաջողության հասնել չի լինի: Այսպիսով, ստացվում է, որ չի սիրում, որովհետև չի կարող, և չի կարող, որովհետև չի սիրում: Հայտնի է, որ երեխաների շատ հետաքրքրություններ հիմնված են ընդօրինակման վրա: Երեխաների հետաքրքրությունների կարևոր առանձնահատկություններից է նրա ոչ կայուն լինելը: Չորս տարեկան երեխան երեկ սկսած գործը այսօր չի շարունակի, այսօր էլ նա նկարում է: Մեծահասակի խնդիրն է, որ սովորեցնի սկսած գործը հասցնել ավարտին ոչ թե ուղղակի հրամանով, այլ այնպես, որ աշխատանքի նկատմամբ հե-

տաքրքրությունը պահպանվի: Երեխաների ոչ բոլոր հետաքրքրություններն են, որ դառնում են իմացական: Իմացական չէ այն հետաքրքրությունը, որը կապվում է տրված տեղեկության սոսկ զվարճացնող կողմի հետ: Ըստ Ա.Ա.Նալչաջյանի՝ իմացական են համարվում այն հետաքրքրությունները, որոնք անձին մղում են դեպի երևույթների խոր իմացության, ակտիվացնում են ուսումնական և հետազոտական գործունեությունը: Դպրոցական տարիքում ինքնուրույն իմացական հետաքրքրության առկայության նշան են համարվում լրացուցիչ գրականություն կարդալը, տարբեր խմբակների մասնակցելը, երեխաների ձգտումները և վարքի այլ դրսևորումներ[1,120]: Իմացական հետաքրքրություններ կարող ենք համարել այն հետաքրքրությունները, որոնք երեխային ստիպում են մտածել: Նախադպրոցական տարիքի երեխայի տված ամեն մի հարց նշանակում է, որ նա ինչ-որ բանով հետաքրքրվում է, մտածում: Իսկ այդ հետաքրքրությունը նա ինքնուրուն ձևով չի կարող բավարարել, որովհետև կենսափորձը հարուստ չէ. տեսածի մեջ չի կարող ճիշտ կողմնորոշվել, կատարել ընդհանրացումներ, եզրակացություններ: Իմացական հետաքրքրությունը տարբերակված և ընտրովի իմացական վերաբերմունքն է արտաքին աշխարհին, այն դրսևորվում է նորը ճանաչելու, անհայտը պարզելու, հետաքրքրող երևույթի էության մեջ ներթափանցելու, ներքին կապերն ու հարաբերությունները հասկանալու ցանկությամբ: Իմացական հետաքրքրությունն արդեն նպատակաուղղված իմացական ակտիվություն է, որի հիմքում ընկած է ակտիվ մտավոր գործունեությունը: Հետաքրքրությունների առկայությունը նպաստում է գործունեության ընթացքում երեխաների, կամային որակների, դրական հուզական դրսևորմանը, պրակտիկ գործունեության կայացմանը [2, 137]: Հետաքրքրությունները դրսևորվում են ոչ միայն իմացական գործընթացում, այլ նաև երեխաների ստեղծագործական գործունեության ձևերում՝ նկարներում, հորինած պատմություններում, խաղերում:

Մանկապարտեզում իմացական հետաքրքրությունների զարգացման գործում մեծ են փոխգործուն մեթոդների կիրառումը: Հատկապես կարևորում ենք զրույցի, մտագրոհի, հարցերի ու հարցադրումների, բացատրության, տարբեր խաղ-վարժությունների կատարման մեթոդները: Իմացական հետաքրքրությունը դրսևորվում է երեխայի խաղերում, նկարներում, հորինած պատմություններում և գործունեության այլ տեսակներում: Օրինակ, «Հիվանդանոց» խաղից առաջ կարելի է երեխաներին հարցեր ուղղել հիվանդանոցի կարգ ու կանոնի, դեղորայքների օգտագործման և բժշկական գործիքները մասին: Անհրաժեշտ է նաև ձեռք բերել այդ գործիքները խաղալիքների տեսքով, նրանցով կատարել որևէ գործողություն՝ այն դարձնելով խաղ: Հետաքրքրությունը զարգացնելու նպատակով զրուցել երեխայի հետ, ծանոթացնել յուրաքանչյուր բժշկական գործիքի հետ, ներգրավել նաև նկարելու մեջ: Երեխաների հաջողված գործունեությունը համարվում է հիմք իմացական հետաքրքրությունների զարգացման համար[3, 153]: Երեխաների իմացական հետաքրքրությունների և նրա յուրացրած գիտելիքների մակարդակի միջև գոյություն ունի փոխադարձ կապ: Մի կողմից՝ իմացական հետաքրքրությունների շնորհիվ ընդարձակվում է երեխայի մտահորիզոնը, մյուս կողմից՝ գիտելիքները դառնում են իմացական հետաքրքրությունների զարգացման հիմք: Իմացական հետաքրքրությունների ազդեցության տակ երեխաների գիտելիքները դառնում են

ավելի ամբողջական, պատկերավոր ու կենդանի, որովհետև հետաքրքրություններն ակտիվացնում են երեխայի հոգեկան գործընթացները՝ ըմբռնումը, ուշադրությունը, երևակայությունը: Երեխան ավելի լավ է հիշում հետաքրքիր նյութը, և որքան հարուստ են նրա տպավորությունները, հիշողության պաշարները, այնքան զարգանում են նրա իմացական հետաքրքրությունները[4, 157]:

Հետաքրքրությունների զարգացման համար անգնահատելի է ուշադրության դերը: Ինչպես արդեն գիտենք, նախադպրոցականի ուշադրությունը կրում է ոչ կամածին բնույթ: Իմացական հետաքրքրությունների զարգացման համար անհրաժեշտ է ավելի ակտիվ, կամածին ուշադրություն: Նրա առաջացումը լուրջ հոգեբանական նորագոյացություն է այդ տարիքում: Երեխաները հաճախ չեն կարող իրենցից պահանջել՝ լինեն ուշադիր: Այստեղ երեխաներին օգնության են գալիս դաստիարակները: Նրանք կարող են կազմակերպել հատուկ վարժություններ, որոնք կօգնեն ուշադրության մարզմանը: Այդ նպատակի իրականացման համար մենք մշակել ենք հետևյալ խաղ-վարժությունները՝ օգտվելով խմբային աշխատանքի մեթոդից.

ՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ 1. «Շրջաններ» -այն նախատեսված է ուշադրության կայունացման և առարկաների մեծությունը տարբերելու (աչքաչափով) կարողության զարգացման համար: Երեխաների խմբերին բաժանվում են աղյուսակներ՝ պատկերված տարբեր շրջանագծեր: Երեխաները պետք է կարողանան այդ աղյուսակից գտնել բոլոր դատարկ շրջանները՝ իրենց չափերի փոքրացման կարգով (ամենամեծից մինչև ամենափոքրը): Կրկնակի և եռակի շրջանները պահանջվում է անտեսել: Հետաքրքրություն առաջացնելու նպատակով առաջարկվում է մրցակցել ժամանակի մեջ. ո՞ր խումբը արագ և ճիշտ կկատարի առաջադրանքը:

ՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ 2. «Խուզարկուն» - խուզարկուն ուշադիր նայում է իր ընկերոջ արտաքին տեսքին և դուրս է գալիս խաղասենյակից կամ շրջվում է: Ընկերը փոխում է իր արտաքին տեսքը և առաջարկում է խուզարկուին գտնել, թե ինչ է փոխել:

Խաղի առարկա կարող է լինել սենյակի ցանկացած իր: Խաղի դժվարությունը կախված է փոփոխվող առարկաների քանակից:

ՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ 3. «Գույներ» – նպատակն է ամրապնդել երեխաների պատկերացումները տարբեր գույների և նրանց երանգների մասին, ինչպես նաև հասկանալ առարկաների գույների տարբերությունը: Առաջարկվում է 1 րոպեի ընթացքում անվանել որոշակի գույների երեք առարկա: Եթե ճիշտ են ասում, ստանում են մեկ միավոր, սխալ՝ ոչ մի միավոր: Առարկաները նույնը թողնել չի կարելի: Սկզբում առաջարկել լուսապատկերի գույներից, իսկ հետո՝ նրա երանգներից: Կարող ենք բարդացնել առաջադրանքը՝ ավելացնելով առարկաների քանակը (4, 5):

ՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ 4. «Ինչ գույնի են առարկաները» - կարող ենք օգտագործել սենյակի կահույքը, այն առարկաները, որոնք գտնվում են մեր շրջապատում: Երեխաների խմբին առաջարկվում է ուշադիր նայել պատերի, հատակի, պատուհանների, վարագույրների գույները: Հետո պետք է նկարագրեն դրանց գույները և երանգները: Դժվարանալու դեպքում դաստիարակն օգնում է, որ կարողանան ճիշտ որոշել գույները, նրանց երանգները, սովորեն անվանումները:

ՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ 5. «Ձևեր» – նպատակն է զարգացնել ձևերի ընկալումը: Վերցնել որևէ ձև՝ խորանարդ, հնգանկյուն, սեղան և այլն: Երեխաները 1 րոպեի ընթացքում պետք է ասեն 3 իրար նման առարկաներ: Օրինակ, մենք ընտրել ենք խորանարդը, խումբը պետք է ասի գիրք, հեռուստացույց, պահարան: Ճիշտ պատասխանը գնահատվում է 1 միավոր: Վարժությունը կարող ենք բարդացնել՝ առարկաների քանակն ավելացնելով:

Իմացական հետաքրքրությունների ակտիվացման կարևոր բաղադրամաս է համարվում պատկերավոր հիշողությունը: Երեխաների լավ զարգացած պատկերավոր հիշողությունը թույլ է տալիս հեշտությամբ, առանց դժվարության ստեղծել կենդանի և հետաքրքիր կերպարներ, որոնք կապված են շրջապատող իրականության հետ: Պատկերավոր հիշողությունը կապված է մարդկանց, կենդանիների, բնության երևույթների ընկալման հետ: Երբ երեխան հանձնարարություն է ստանում հիշողությամբ կատարել այս կամ այն գործողությունը, ապա դրա որակը կախված է պատկերավոր հիշողության զարգացման մակարդակից: Չնայած պետք է նկատենք, որ ավագ նախադպրոցականի մոտ կարևոր է զարգացնել հիշողության բոլոր տեսակները՝ պատկերավոր, կարճատև, տևական, օպերատիվ, խոսքային-տրամաբանական: Սակայն հիմնական շեշտը պետք է դնել մտապահման կամային գործընթացի վրա, քանի որ սրանց շնորհիվ են կատարվում գործողությունները: Շատ կարևոր է նաև զարգացնել զուգորդական հիշողությունը, որի շնորհիվ կատարած գործողությունը(խաղ, աշխատանք, կերպարվեստային գործունեություն) դառնում է յուրօրինակ և անկրկնելի: Զուգորդական կերպարի ի հայտ գալը կախված է անհատական տպավորություններից, որոշակի չափով էլ անհատական փորձից: Դրա համար առաջարկում ենք հետևյալ վարժությունները.

ՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ 1. «Հիշի՛ր առարկաները» – նպատակն է մարզել երեխաների պատկերավոր օպերատիվ հիշողությունը: Առանձնացնել 8-10 առարկա ոչ մեծ չափսերի՝ գրիչ, ատամի խոզանակ, կոնֆետներ, հայելի (առարկաներն իմաստով իրար հետ կապված չպետք է լինեն): Աշխատում ենք ենթախմբերով: Երեխաներին առաջարկվում է 2-3 րոպեի ընթացքում ուշադիր դիտել առարկաները և հիշել: Հետո այն ծածկում ենք ծածկոցով: Որոշ ժամանակ անց երեխաները պետք է նկարագրեն այն, ինչ հիշում են: Կարող ենք բարդացնել՝ ավելացնելով առարկաների քանակը: Հաղթում է այն թիմը, ով ավելի շատ առարկաներ է հիշում:

ՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ 2. «Ինչը փոխվեց» – սեղանի վրա դասավորում ենք տարբեր առարկաներ, որոնք իմաստով կապված չեն իրար հետ և չեն կարող խմբավորել՝ սանր, օճառ, գիրք, գդալ, մատիտ և այլն: Երեխաները 2-3 րոպեի ընթացքում շատ ուշադիր դիտում են այդ առարկաները՝ հիշելով, թե որը որտեղ է դրված: Երեխաները շրջվում են, իսկ դաստիարակը փոխում է առարկաների տեղերը: Երեխաները պետք է կարողանան գտնել, թե ինչը փոխվեց:

Իմացական հետաքրքրությունների զարգացման համար կարող ենք երեխաներին սովորեցնել կատարել մտածական գործողություն: Այս տարիքում այն ավելի շատ կապված է ամնիջականորեն առարկաների հետ: Հիմնական շեշտը դրվում է պատկերավոր մտածողության ձևավորման վրա: Մեր կողմից կատարած ուսումնասիրությունները ցույց են տվել, որ ուսուցման հաջողությունը կախված է հենց այս տեսակի մտածողության զարգացումից: Առաջարկվող վարժու-

թյունների շնորհիվ երեխաները կսովորեն վերափոխել իրական առարկաները, պլանավորել իրենց գործունեությունը մտքում: Պատկերավոր մտածողության զարգացման հետ ի հայտ է գալիս մի նոր կարևոր կարողություն՝ գործողությունները մտքում պլանավորելու կարողությունը: Այն հնարավորություն է տալիս նախօրոք ներկայացնել այն, ինչ կստացվի նրա ջանքերի շնորհիվ, հնարավորություն կունենա տեսնել ապագա արդյունքի պատկերը, այն բանի կերպարը, որը դեռ չի իրականացվել, որը չի կարողացել ընկալել:

Առաջարկում ենք հետևյալ վարժությունները.

ՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ 1. «Նկարի՛ր քո տունը» – այն ուղղված է պատկերավոր մտածողության զարգացմանը: Զրույց» մեթոդը: Նախօրոք զրուցում ենք երեխաների հետ իրենց սենյակի կամ տան մասին, այնուհետև առաջարկվում է հիշողությամբ նկարել այն՝ այդ ընթացքում բաց չթողնելով ոչ մի իր: Արտահայտչամիջոցների ընտրությունը սահմանափակ չէ: Ծավալը և բովանդակությունը գնահատվում է ընդգրկած առարկաների քանակով և նրանց պատկերված որակով:

ՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ 2. «Եղանակի տեսություն» - կիրառում ենք «Պատմել» մեթոդը: Առաջադրանքի սկզբում պատմվում է, թե մարդիկ ինչեր են մտածել եղանակը պատկերելու համար: Օգտվել են տարբեր նկարներից, որոնք կարող են տեսնել հեռուստացույցով, երբ հաղորդում են եղանակի տեսությունը: Համանման նկարներն օդերևութաբաններն օգտագործում են եղանակի քարտեզի ստեղծման համար: Նման քարտեզներից օգտվում են օդաչուները, ծովայինները: Կարճ պատմությունից հետո երեխաներին առաջարկում ենք մտածել, թե ինչպես իրենք կպատկերեն պարզ արևային օրը, անձրևոտ օրը, անձրև՝ կայծակի հետ, քամոտ օր, ալեկոծված ծով, անձրև՝ ձյան հետ և այլն: Երեխաներն առանձին թղթերի վրա նկարում են տարբեր սխեմատիկ օրինակներ: Հետաքրքրություն առաջացնելու նպատակով թույլատրել, որպեսզի երեխաները կարդան իրենց ընկերների նկարածները: Գնահատվում է յուրաքանչյուր լավ պատասխան:

ՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ 3. «Անվանի՛ր մեկ բառով» - Օգտվում ենք «Մտագրոհ» մեթոդից: Այս վարժությունը օգնում է ընդհանրացման զարգացմանը: Դաստիարակն ասում է բառերի խումբը, իսկ երեխաներն այդ խմբին համապատասխան նկարները փակցնում են գրատախտակին(ճիշտ, թե սխալ): Խաղի ավարտին դաստիարակը թողնում է միայն ճիշտ պատասխանները.

1. մուրճ, աղոց, ռանդա…./աշխատանքային գործիքներ/
2. հյութ, թեյ, սուրճ……../ըմպելիքներ/
3. տիկնիկ, հոլ, խորանարդիկ../խաղալիքներ/
4. ապուր, հաց, պանիր…./ ուտելիք/
5. դաշնամուր, քանոն, դհոլ…/ երաժշտական գործիքներ/
6. սահնակ, դահուկ, չմուշկ../սպորտային իրեր/
7. դեղձ, տանձ, խաղող…./ մրգեր/
8. քանոն, ռետին, գրիչ…/գրենական պիտույքներ/

Հերթով ասում ենք բառախումբը, իսկ երեխաներն՝ ընդհանրացված անունը: Վարժությունը կարող ենք բարդացնել՝ առաջարկելով ավելացնել բառերի քանակը՝ հասցնելով այն 5-6, որը կապված է այդ խմբի հետ:

Առաջարկվող վարժություններն ուղղված են երեխաների մտավոր կարո-

ղությունների ակտիվացմանը, վերհիշական տարրերի և ստեղծագործական երևակայության զարգացմանը: Հետաքրքրության զարգացման գործում երևակայությունը համարում է գլխավոր հատկություն: Ավագ նախադպրոցականի երևակայության զարգացման համար անհրաժեշտ է, որ երեխան իր երևակայությունը ենթարկի որոշակի մտադրության, ստեղծի և հաջորդաբար իրականացնի այդ մտադրությունը: Միայն հաջորդաբար իրականացվող մտադրությունը կարող է բերել մտածված կերպարի ստեղծման: Երեխայի մտքերի ղեկավարման անկարողությունը, իր նպատակներին ենթարկելը հանգեցնում է այն բանին, որ ամենահետաքրքիր մտադրությունները շատ հաճախ չեն հասնում հատուկ մարմնավորման: Կարևոր է սովորեցնել ոչ թե աննպատակ երևակայել, այլ իրականացնել իր մտադրությունները, ստեղծել ոչ մեծ կամ բարդ, այլ ավարտված աշխատանք:

Այդ նպատակով առաջարկում ենք հետևյալ վարժությունները.

ՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ 1. «Ավարտի՛ր պատմվածքը» - աշխատում ենք ենթախմբերով: Պահանջում է երևակայություն ոչ թե նկարի միջոցով, այլ բառերի: Կարդում ենք որևէ նախադասություն, որը հետագայում պետք է դառնա պատմվածք: Օրինակ, «Աղջիկը գնաց անտառ՝ սունկ հավաքելու…», «Երկու ընկեր սպասում էին ավտոբուսի: Հանկարծ….»: Երեխաները, լսելով այս նախադասությունները, պետք է շարունակեն և դարձնեն պատմվածք: Տրվում է 5-10 րոպե ժամանակ: Երեխաները մտածում են, սկսում միմյանց հարցեր տալ, քննարկել պատասխանները, համաձայնության գալ և վերջապես որոշում, թե ինչպե՞ս են շարունակելու և ավարտելու պատմությունը: Հետաքրքիր պատմվածքներն արժանանում են գովասանքի:

ՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ 2. «Նկարի՛ր այլմոլորակային մարդ» - այս վարժության միջոցով մարզում ենք երևակայության հնարներից մեկը՝ տիպականացումը: Թիմերը պետք է մտածեն այլմոլորակային մարդու կերպար՝ ունենալով որոշակի պատկերացում նրա առանձնահատկությունների մասին:

Այսպիսով, այս վարժությունների համալիրը բավականին խթանում է իմացական հետաքրքրությունների զարգացմանը: Այս վարժությունների կատարումը հնարավորություն է տալիս ավելի լավ հասկանալ առաջադրանքի պահանջը, էությունը: Երբ կատարում են առաջադրանքները, նրանք վստահում են իրենց ուժերին և հնարավորություններին:

Որպեսզի իրական աշխարհի վերաբերյալ երեխաներին տրվող տեղեկությունները դառնան նրանց հետաքրքրությունների զարգացման գործոն, դաստիարակը պետք է պարբերաբար ընդարձակի երեխաների իմացական գործողությունների շրջանակները: Բացատրելու, համեմատելու, հակադրելու, ցուցադրելու, վերլուծելու հետ միասին պետք է ամրապնդի և խորացնի արդեն ունեցած գիտելիքները և կարողությունները: Ամենօրյա հետևողական աշխատանք կատարելով երեխայի իմացական հետաքրքրությունների և գործունեության ուղղությամբ, մենք հարուստ նյութ ենք տալիս երեխայի մտքին, կյանքի կոչում նրա հույզերը՝ վաղվա հետաքրքիր կյանքի համար:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ
1. Ա. Ա. Նալչաջյան, Հոգեբանական բառարան, Երևան, 1984, 240 էջ
2. Ս. Ա. Մարության, Ա.Մ. Դալլաքյան, Նախադպրոցական մանկավարժություն, Երևան, 2008, 288 էջ
3. С. А. Козлова, Т. А. Куликова, Дошкольная педагогика, Москва, 2002, 416 с.
4. К. В. Шевелев, Развивающие игры для дошкольников, Москва, 2001, 224 с.
Методика развития интересов дошкольников в процессе игры

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСОВ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИГРЫ

Вирабян Кармиле
к. п. н., Ванадзорский государственный университет

РЕЗЮМЕ

Ключевые слова: *интерес, любознательность, деятельность, познавательный процесс, восприятие, внимание, воображение.*

Развитие интересов является одной из важнейших задач в деле обучения и воспитания детей дошкольного возраста. Любознательность и познавательные интересы представляют собой разные формы познавательного отношения к окружающему миру. Любознательность характеризуется как особая форма познавательной активности. Познавательный интерес проявляется в стремлении ребенка познавать новое, выяснять непонятное о качествах, свойствах предметов.

Основа познавательного интереса - активная мыслительная деятельность. Для ее формирования нами предлагается целый комплекс игр-упражнений.

THE METHODOLOGY OF INTERESTS DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE GAME ACTIVITY

Virabyan Karmile
Candidate of Pedagogical Sciences, Vanadzor State University

SUMMARY

Key words: *interest, curiosity, activities, cognitive process, perception, attention, imagination.*

The development of interest is the main problem for the preschool children at the period of their education and training, for which formation are offered various of game-exercises.

Curiosity and cognitive interests represent cognitive different approaches towards to the ambient reality. Curiosity is described as an important form of cognitive activity. Children's cognitive interests have come to light to recognize the new one, identify unknown in subjects features. The basis of cognitive interests is considered to be an active mental activity.

«ԲԱՌԱՐԱՆԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆ» ԹԵՄԱՅԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ՀԱՄԱԳՈՐԾԱԿՑԱՅԻՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱՌՈՒԹՅԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐՈՎ

Քոչարյան Գոհար
ՎՊՀ հենակետային վարժարան

Հանգուցային բառեր. *բառարանագիտություն, բառարան, համակցված ուսուցում, «աշակերտական բառարան», իմաստաբանություն, վիճակագրություն, հանրագիտարան:*

Սույն աշխատանքում ներկայացնում ենք առաջարկներ՝ «Բառարանագրություն» թեմայի ուսուցման չափորոշիչների վերաբերյալ՝ կիրառելով համագործակցային ուսումնառության մեթոդներ, որոնք ապահովում են ուսումնական գործընթացի բարձր որակը՝ նպաստելով աշակերտների՝ ինչպես հանրակրթական, այնպես էլ լրացուցիչ ծրագրերի յուրացմանը և ուսուցման մեթոդների կիրառման միջոցով համապատասխան գիտելիքների, հմտությունների ձեռքբերմանը, արժեքային համակարգի ձևավորմանը:

«Բառարանագրություն» թեմայի՝համագործակցային ուսումնառության ընթացքում աշակերտները համագործակցում են միասին բառարանային գիտելիքներ ձեռքբերելու նպատակով և պատասխանատու են ինչպես իրենց, այնպես էլ թիմակիցների ուսումնառության համար: Թիմային նպատակներից մեկը պետք է լինի «Աշակերտական բառարանի» ստեղծումը, որի հաջողության գրավականը կարող է լինել անհասկանալի, հազվադեպ գործածվող բառերի և տերմինների իմաստներն ու խոսքում դրանց կապակցելիությունը սովորելը: Կատարած աշխատանքի թիմային պարգևն է ինչպես ուսուցչի և դասարանի կողմից տրվող գնահատական-միավորը, այնպես էլ հաջորդ տարիներին բառարանի վերաբերյալ մյուս աշակերտների դիտարկումները. այսպիսով կամրապնդվեն նաև միջդասարանային և հետդպրոցական հարաբերությունները:

Աշխատանքը կատարելու համար աշակերտներին առաջարկվում է ընտրել որևէ բնագավառ և առանձնացնել այդ բնագավառին բնորոշ բառեր ու ներկայացնել դրանց բացատրությունը, խոսքիմասային պատկանելիությունը, շարահյուսական-ոճական կիրառությունները՝ բերելով համապատասխան օրինակներ: Յուրաքանչյուր կատարված աշխատանքից հետո աշակերտները պետք է հաշվետու լինեն անհատապես, քանի որ թիմի հաջողությունը կախված է բոլոր անդամների անհատական ձեռքբերումներից: Հաշվետու լինելու անհրաժեշտությունը խմբի անդամների գործունեությունը մղում է փոխօգնության՝ համոզվելու, որ բոլորնել պատրաստ են բառարանային աշխատանքի, բառիմաստների որոնումների և կիրառական առանձնահատկությունները ներկայացնելու՝ այլ բառարանային տվյալները ուսումնասիրելով: Հաջողության հասնելու հավասար հնարավորություններ ունենալ՝ նշանակում է յուրաքանչյուր աշակերտ իր ավանդն է բերում թիմի ընդհանուր հաջողությանը և բարելավում սեփական առաջադիմությունը:

Կատարված աշխատանքները գնահատվում են ըստ թիմային առաջադիմու-

թյան, որի նպատակն է աշակերտների փոխներգործության և փոխօգնության ապահովումը՝ ուսուցչի ներկայացրած նոր հմտությունները՝ բառարանագրությունը յուրացնելու ուղղությամբ [1, 146-147]:

Բառարանագրության ուսուցման ամբողջական պատկերը ներկայացնենք՝ ըստ ավագ դպրոցի հումանիտար հոսքի 2011-2015 թթ. «Հայոց լեզու» դասագրքերի ուսումնական նյութի:

10-րդ դասարանում [2] բառարանագրության վերաբերյալ առաջին դիտարկումը ներկայացված է«Հայոց կրթօջախներ: Մխիթարյան միաբանություն» դասընթացի շրջանակներում: Մխիթար աբբայի հեղինակած գրքերի շարքում կարևորվում է «Բառգիրք հայկազեան լեզուի» բառարանը, որի վրա նա աշխատել է շուրջ 20 տարի (1727-1745) [2, 19]: Առաջարկում ենք սահիկահանդեսի միջոցով դասարանում ցուցադրել երկհատոր բառարանը, թերթել և բացատրել, թե ինչպես է հեղինակը հավաքել հայ մատենագիրների տպագիր և անտիպ երկերում գործածված բառերը (շուրջ 100 000 բառահոդված), այնուհետև բնագրային օրինակների հիման վրա բացատրել այդբոլոր բառերի իմաստները՝ նշելով դրանց աշխարհաբար, ինչպես նաև թուրքերեն, հունարեն, լատիներեն համարժեքները: Այսպիսով՝պարզ կդառնա այս բառարանի՝համաշխարհային մակարդակով իր ժամանակի եզակի կոթողային աշխատություն լինելը [2, 20]:

Կատարված աշխատանքն իր տրամաբանական շարունակությունն է ունենում նաև Մխիթար Սեբաստացու վախճանից հետո՝ իրենից հետո թողնելով բարգավաճ ու գործուն միաբանություն, աշակերտները եռանդով շարունակում են հիմնադիր-ուսուցչի ավանդույթները: Գ. Ավետիքյանը, Խ. Սյուրմելյանը և Մ. Ավգերյանը հեղինակում են «Նոր բառգիրք հայկազեան լեզուի» վերնագրով գրաբարի կոթողային բացատրական բառարանը, որը հայ բանասիրության մեջ ավանդաբար կոչվեց «Նոր հայկազյան բառարան» (ՆՀԲ)՝ ի տարբերություն Մխիթար Սեբաստացու բառարանի, որը սկսեցին անվանել «Հին հայկազյան բառարան»: Հետագայում լույս տեսավ «Առձեռն բառարանը», որը Նոր հայկազյան բառարանի վերամշակումն է՝ առանց բնագրային օրինակների, բայց ավելի լրացված բառացանկով [2, 20] Այս աշխատությունները նույնպես առաջարկում ենք ցուցադրել դասարանում՝ ներկայացնելով նրանց էական տարբերությունները, բառաներկայացման սկզբունքները:

Գրաբարի բառարանների մասին տեղեկությունները կարող են գործածվել գրաբարի ուսուցման դասերին [2, 10-17]. ուսուցիչը գրքային վարժություններից դուրս կարող է հանձնարարել տրված գրաբար հատվածների բառապաշարի բառարանային քննություն կազմակերպել՝ այսպիսով դասը դարձնելով ավելի հետաքրքիր:

«Բառարանագրություն» թեմայի [2,135-140] հիմնական ուսուցումն սկսվում է ֆրանսիացի գրող, փիլիսոփա Վոլտերի խոսքերով. «Բառարանը տիեզերք է՝ այբբենականկարգով: Բառարանը գիրք է՝ բառիս ամենալայն իմաստով: Մյուս բոլոր գրքերը զետեղված են բառարանի մեջ. բանը միայն այդ գրքերը նրանից դուրս կորզելն է»:

Բառարանագրությունը, սահմանվելով իբրև բառարանների տեսակները ուսումնասիրող, բառարաններ կազմելու կանոնները մշակող գիտաճյուղ, ներկա-

յացված է իբրև բառագիտության առանձին բաժին, որը սերտորեն առնչվում է իմաստաբանության, ստուգաբանության, ոճագիտության հետ: Այստեղ առաջարկում ենք կրկնել վերը թվարկած գիտաճյուղերի առանձնահատկությունները և գործառույթները:

Դասարանում ներկայացնելով մի քանի բառարաններից դուրս գրված բառահոդվածներ՝ առաջարկում ենք սահմանել բառարանագրության նպատակը. այն է՝ կոնկրետ բառի նկարագրությունը՝ իմաստային և ձևային տարբեր հատկանիշների վերհանումով: Այսպիսով պարզ կդառնա, որ իմաստաբանության դերը բառարանագրության մեջ հատկապես կարևորվում է՝ ճշգրիտ բացատրելու տասնյակ հազարավոր բառերի արտահայտած իմաստները, վերջիններիս նրբերանգները՝ ցույց տալով բառիմաստի կրած փոփոխությունները, մեկ կամ մի քանի լեզուներում դրանց համապատասխանությունները:

Անդրադարձ կատարելով «Բառագիտություն» [2, 76], «Բառապաշար» [2, 78], «Փոխառություններ» [2, 80], «Փոխառյալ և բնիկ բառերի համարժեքություն» [2, 83] թեմաներին՝ ներկայացվում է բառարանագրության և ստուգաբանության սերտ կապը. այս դեպքում անհրաժեշտություն է առաջանում բացատրելու բառի ծագումը, կապը ցեղակից լեզուների հետ կամ դրանց փոխադարձ առնչությունները և այլն:«Բառերի տեսակներն ըստ ձևի և իմաստի փոխհարաբերության» [2, 87], «Մենիմաստ և բազմիմաստ բառեր» [2, 104], «Հայերենի բառապաշարն ըստ գործուն և ոչ գործուն հատկանիշների» [2, 106], «Ժամանակակից հայերենի բառապաշարի շերտերը ըստ զարգացման տարբեր փուլերի» [2, 130] թեմաների կրկնության հիման վրա էլ պետք է ներկայացնել ոճաբանության և բառարանագրության հարաբերությունը, քանի որ բառերի ոճական առանձնահատկությունների նշումը բառի բնութագրերից է, որոնք նպաստում են բառերի ճիշտ և տեղին գործածությանը, պատկերացում են տալիս դրանց կիրառության ոլորտների, հուզարտահայտչական երանգավորման մասին:

«Բառարանների տեսակները» վերնագրի տակ են ներկայացված բառարանների երկու մեծ խմբերը՝ հանրագիտական և բանասիրական՝ իրենց համապատասխան սահմանումներով և ենթատեսակներով: Այսդասի սահմաններում առաջարկում ենք կազմակերպել միջառարակայական ինտեգրմանտիպի դաս: Համագործակցելով ֆիզիկայի, կենսաբանության, մաթեմատիկայի, աշխարհագրության, պատմության ուսուցիչների հետ՝ աշակերտներին հանձնարարում ենք դասին ներկայացնել հանրագիտարանային գիտելիքներ շրջապատող աշխարհի ու բնության, հասարակական կյանքի, գիտության ու մշակույթի, տնտեսության, տեխնիկայի ու սպորտի, ինչպես նաև նշանավոր մարդկանց մասին: Շարունակելով հանրագիտարանային բառարանների շուրջ կատարվող աշխատանքները՝ առաջարկում ենք նաև անձնանվան քննություն՝ ըստ Հ. Աճառյանի «Հայոց անձնանունների բառարանի»:

Բանասիրական կամ լեզվաբանական բառարաններին աշակերտներն արդեն ծանոթ են նաև նախորդ տարիներից: Պետք է պարզապես աշակերտների ուշադրությունը դարձնել նախորդ տարիների դասագրքերի վերջում ներկայացվող բառարաններին, որոնք նույնպես գրված են բառարանագրության ընդհանուր սկզբունքներով: Աշակերտներին ցուցադրելով հայերենի բառարանները և ներկա-

յացնելով նրանց էությունը՝ կարելի է միասին տարբերակել դրանք՝ նշելով դրանց ենթատեսակները՝ բացատրական, թարգմանական, հոմանիշների, հականիշների, ուղղագրական, ստուգաբանական, տեղանունների և այլն:

Բառարանները, հիմնականում ունենալով գործնական նշանակություն, կազմվում են հատուկ եղանակներով,որոնցից օգտվելու համար պետք է իմանալ մի շարք կանոններ.

✓ Բառարանների բառացանկը կազմող բառերը կոչվում են գլխաբառեր, որոնք դասավորվում են խիստ այբբենական կարգով:

✓ Բառերը բառարանում նշվում են նաև ըստ քերականական-ոճական նշումների (խոսքիմասային պատկանելիության, սեռական հոլովի, հոգնակիի, անցյալ կատարյալի, երբեմն հրամայականի կազմության), բառի ոճական բնութագրման, կիրառության բնագավառի և այլն:

✓ Յուրաքանչյուր բառարանից օգտվելուց առաջ պետք է կարդալ այդ բառարանից օգտվելու կարգը:

✓ Ծանոթանալ համառոտագրություններին:

10-րդ դասարանի դասագրքում բառարանային աշխատանքներին վերաբերող վարժությունները խիստ սահմանափակ են, ուստի աշխատանքը լիարժեք դարձնելու նպատակով առաջարկում ենք հավելվածում նշված «Հայերենի նշանավոր բառարանները» թեմայի յուրացումը կազմակերպել այս դասերի շրջանակներում: Այստեղ բավականին տեղեկություններ կան «Գիտե՞ք որ....» խորագրի ներքո, որը միշտ էլ հետաքրքրում է աշակերտներին և կարող է հիմք լինել նաև «Հայերեն բառարաններ» վերնագրով գիտամշակութային միջոցառման համար:

Բնագրային էջերի ցուցադրումով աշակերտներին են ներկայացված.

1. Հ. Աճառյան – «Հայոց անձնանունների բառարան», «Հայերեն արմատական բառարան»,
2. Մխիթար Սեբաստացի – «Բառգիրք հայկազեան լեզուի»
3. «Ժամանակակից հայոց լեզվի բացատրական բառարան»
4. Էդուարդ Աղայան – «Արդի հայերենի բացատրական բառարան»
5. Աշոտ Սուքիասյան – « Հայոց լեզվի հոմանիշների բառարանը»
6. Աշոտ Սուքիասյան, Սերգեյ Գալստյան – «Դարձվածաբանական բառարանը»
7. Ռուբեն Սաքապետոյան – «Արևելահայերեն-արևմտահայերեն ուղղախոսական-բացատրական բառարան»
8. Արարատ Ղարիբյան – «Ուղղագրական համառոտ բառարան:

Ներկայացված դասերի բազմակողմանի ուսուցումը կնպաստի աշակերտներիինքնուրույնության զարգացմանը և ավելի կդյուրացնի ավարտական քննություններին ներկայացվող բառարանային վարժությունների կատարումը: Ներկայացված աշխատանքները կարելի է ամփոփել հետևյալ բովանդակությամբ.

ԴԱՍԻ ՊԼԱՆ

	10-րդ դասարան		
1.	Օրը, ամիսը, տարեթիվը կարելի է մոտավորապես գրել		
2.	**ԲԱՌԱՐԱՆԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆ**		
3.	Համագործակցային դաս		
4.	Դասի նպատակները	«Աշակերտական բառարան» գրքույկի պատրաստում	
5.		Բառարանագրության կանոնների յուրացում	
6.		Բառարանագրության կանոնների կիրառում	
7.	Դասի ընթացքը	Խթանում	Միջին դպրոցի դասագրքերի բառարանների մասին տեղեկություններ: Անցած տարիներին ձևավորած բառատետրերի ցուցադրում:
8.		Իմաստի ընկալում	Բառարանը՝ որպես գիրք. առանձնահատկությունները և էությունը:
9.		Ամփոփում	Հայ հարուստ բառարանագրության պատմությունը: «Ես շարունակողն եմ իմ նախնիների կատարած աշխատանքի» արտահայտության իրականացումը:
10.	Դասից հետո	Դասի մասին ինքնաղիտարկման արդյունքները	«Աշակերտական բառարան» խորագրով աշխատանքի իրականացում:

11-րդ դասարանում [3] «Բառարանագրություն» թեմային աշակերտները կարող են անդրադառնալ «Հայ և օտարազգի նշանավոր հայագետներ» դասընթացի շրջանակներում, որտեղ առանձին ենթագլխով են ներկայացված հայ բառարանագիր հեղինակները [3, 31]:

12-րդ դասարանում բառարանագրության մասին դիտարկումներն սկսվում են «Վերհիշե՛ք» հանձնարարությամբ, այնուհետև ընդհանուր դրույթներով ներկայացվում է բառարանագիտությունը՝ որպես բառագիտության բաժին, որն ուսումնասիրում է բառարանների տեսակները՝ հանրագիտական, բանասիրական (լեզվաբանական), և բառարան կազմելու սկզբունքները: Ընդհանուր կերպով սահմանվել են.

- հանրագիտական բառարանը, ուր ներկայացվում, բացատրվում է բառի նշանակած առարկան կամ երևույթը,
- բանասիրական բառարանը, ուր մեկնաբանվում են բառի լեզվական հատկանիշները:

Ներկայացված տեղեկություններից հետո աշակերտներին հանձնարարվում է պատասխանել տրված հարցերին՝ հանրագիտական և բանասիրական բառարանների տարբերությունների, տեսակների մասին [4, 93]: Վերջինս հնարավոր է միայն 11-րդ դասարանի նյութի կրկնության հիման վրա:

Բառարան կազմելու մասին տեղեկություններն առնչվում են բառերի հնչյունատառային դասավորվածությանը, ուստի աշակերտներին հանձնարարվում է գտնել, թե որ շարքերում են բառերը դասավորված այբբենական հաջորդականու-

թյամբ: Սրան զուգահեռ՝ մենք առաջարկում ենք նաև գործնական բնույթի այլ վարժություններ, օրինակ՝ այբբենական կարգով դասավորել տրված բառախմբերը և դրանք ներկայացնել.

- իբրև բանասիրական բառարանի միավոր
- իբրև հանրագիտական բառարանի միավոր:

Աշակերտները, ավելի ամրապնդելով իրենց գիտելիքները բառարանագրության մասին, կկարողանան դյուրությամբ օգտվել հայերենի հարուստ բառարանաֆոնդից: Կիրառելով դասավանդման առավել արդյունավետ մեթոդներ և ժամանակակից տեխնոլոգիաներ՝ աշակերտներին ներկայացվում են nayiri.com կայքի հնարավորությունները. այստեղ ներկայացված են ավելի քան 66 բառարաններ, որոնցից գրագետ օգտվելը կարող է նպաստել առարակայական ու մասնագիտական գիտելիքների և հմտությունների հետևողական կատարելագործմանը՝ իրականացնելով հետազոտական աշխատանքներ և զարգացնելով ինքնուրույնություն, նախաձեռնություն և ստեղծագործական ունակություններ:

Բառարանային աշխատանքները աշակերտներին սովորեցնում են հատկապես համագործակցված աշխատանք կատարելու հմտություններ՝ զարգացնելով թիմային մտածելակերպը: Աշակերտներին հանձնարարելով բառարանների կազմում՝ նրանց մեջ զարգանում է ստեղծագործական և վերլուծական մտածողություն, քանի որ նրանք տրված բառերը ոչ միայն կարող են ներկայացնել՝ ըստ հիմնական նշանակության, այլ նաև ըստ նոր նշանակությունների և կիրառությունների: Ուշադրություն դարձնելով նաև բառի բացատրության՝նախադասությամբ հիմնավորմանը՝ աշակերտները այդ բառերով կազմում են նախադասություններ:

Աշխատանքի որակի համար առավելագույն պատասխանատվություն դաստիարակելու նպատակով աշակերտներին նախազգուշացվում է, որ իրենց բառարանները քննվելու և լրամշակվելու են նաև հաջորդ տարիներին սովորող աշակերտների կողմից՝ վերջում «Աշակերտական բառարան» կազմելու նպատակով:

Բառերի բազմիմաստությունը ներկայացնելու համար առաջարկում ենք ավագ դասարանում սովորող աշակերտներին համագործակցել նաև ցածր դասարաններում սովորող աշակերտների հետ. ինչը կարող է նաև զարգացնել տարբեր տարիքային խմբի երեխաների հետ աշխատելու և համագործակցելու կարողությունը:

Այսպիսով՝ ձեռք բերելով բանասիրական գիտելիքներ՝ աշակերտները հմտանում են նաև մարդկային տարբեր հարաբերություններում գրագետ աշխատելու մեջ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Կառուցողական կրթության հիմունքները և մեթոդները, Ձեռնարկ ուսուցիչների համար, «Տիգրան Մեծ» հրատ., Երևան, 2004, 336 էջ:
2. **Լ. Եզեկյան**, **Ա. Սարգսյան**, **Ռ. Սաքապետոյան**, Հայոց լեզու, հումանիտար հոսք, 10, «ՄանՄար» հրատ., Երևան, 2014:
3. **Լ. Եզեկյան**, **Ա. Սարգսյան**, **Ռ. Սաքապետոյան**, Հայոց լեզու, հումանիտար հոսք, 11, «ՄանՄար» հրատ., Երևան, 2015:
4. **Լ. Եզեկյան, Ա. Սարգսյան, Ռ. Սաքապետոյան**, Հայոց լեզու, հումանիտար հոսք, 12-րդ դասարան, Երևան, «ՄանՄար» հրատ., 2011, 184 էջ:

ОБУЧЕНИЕ ТЕМЕ "ЛЕКСИКОГРАФИЯ" МЕТОДАМИ СОТРУДНИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ

Кочарян Гоар
Опорная гимназия ВГУ

РЕЗЮМЕ

Ключевые слова: *лексикография, словарь, сотрудническое обучение, ученический словарь, семантика, этимология, стилистика, энциклопедия.*

Сотрудническое обучение темы "Лексикография" организуется в старшей школе, основываясь на имеющихся знаниях по лексикологии. Организуя урок как групповую работу, его целью является создание "ученического словаря". Гарантией удачи может быть изучение значения непонятных, редко употребляемых слов и терминов и их употребление в речи. Групповым поощрением выполненной работы является как данная оценка-единица со стороны учителя и класса, так и рассмотрение словаря другими учениками в последующие годы. Таким образом закрепятся также межклассные и межшкольные отношения.

THE TEACHING OF THE THEME OF " LEXICOGRAPHY" WITH COOPERATIVE METHODS

Kocharyan Gohar
High School of VSU

SUMMARY

Key words: *"lexicography", dictionary, cooperative learning, "Pupil's dictionary", semantics, etymology, stylistics, encyclopedia.*

The cooperative learning of the theme of "lexicography" is organized at high school on the basis of of the knowledge of lexicology acquired in the previous years. Organizing the lesson as a team work we aim to create "Pupil's dictionary" which will help pupils to learn the meanings and usage of unknown, seldom used words and terms.

The team reward of the work is the teacher's and class's grade-mark as well as other pupils' observations about the dictionary in the successive years. In this way interclass and post-school relations will be strengthened.

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՆԵՐԳՈՐԾՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԴԵՐԸ ԴԺՎԱՐ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՎՈՂ ԵՐԵԽԱՆԵՐԻ ԲԱՐՈՅԱԿԱՄԱՅԻՆ ՀԱՏԿԱՆԻՇՆԵՐԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

Քոչարյան Մարիետա
Վանաձորի թիվ 27 հիմնական դպրոց

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ՝ *օրենք, իրավունք, համագործակցություն, խելամիտ պահանջմունքներ, աշակերտակենտրոն ուսուցում, կամքի ուժ, ազնվություն, հայրենասիրություն, աշխատասիրություն, համառություն, անշահախնդրություն, հանդուրժողականություն, հավատարմություն:*

Ժամանակակից աշխարհում մարդկային հարաբերությունների բարձր լարվածության պատճառներ են բնապահպանական, տնտեսական, տեղեկատվական, բարոյական և կենցաղային խնդիրները, քանի որ դրանց ուժեղ և միաժամանակյա ազդեցության հետևանքով սովորական մարդն իրեն զգում է անպաշտպան և վախեցած՝ հասկանալով, որ ինքը չի կարող ոչինչ փոխել, ինչ-որ բանի վրա ազդել: Բարոյակամային հատկանիշ ասելով՝ Լ. Ի. Բոժովիչը հասկանում էր. «երեխայի վարքի և գործունեության տարբեր ձևերում, շրջապատի և հենց իր նկատմամբ դրսևորվող համեմատաբար կայուն հոգեբանական առանձնահատկություն» [2, 104]: Ժամանակակից դաստիարակության հիմքում առաջարկում ենք կարևորել բարոյակամային հատկանիշների ձևավորման գործընթացը՝ *խելամիտ պահանջմունքների* և *սեփական բնագդների կառավարումը,* որոնք հնարավոր են մարդու իրավունքների ճանաչման արդյունքում. վերջինս էլ պետք է լինի իրավագիտության ուսուցչի հիմնական գործառույթը:

Դեռահասի հոգեվիճակի վրա վատ ազդեցություն կարող են ունենալ.

1. Բռնությունները, կրոնական և ազգամիջյան անհանդուրժողականությունը, դավաճանությունը, որոնք մարդու հոգեկան աշխարհը, պատկերավոր ձևով ասած, դարձնում են սեղմված զսպանակ, որի օրինաչափ ձգման արդյունքում անհատը ենթարկվում է սթրեսների:

2. Էկոլոգիական լարվածությունը, մարդիկ, ապրելով կեղտոտված շրջապատում, ենթարկվում են տարերային աղետների, ունենում են հիվանդ երեխաներ և ստիպված հեռանում են իրենց հայրենիքից [3, 288]:

Նման իրավիճակներում մեծահասակները փորձում են ելքեր գտնել, իսկ փոքրահասակները աշխարհն ընկալում են որպես դաժանությունների թատերաբեմ, որտեղ իրենք պարտավորված են ապրել առևանգվածի, փախստականի կամ լքվածի կարգավիճակով: Նման երեխաների մանկությունը ետ բերելը անհրաժեշտ, բայց երկարատև ու դժվար աշխատանք է:

Դաստիարակություն իրականացնող ինստիտուտները պետք է համագոր-

ծակցեն՝ համապատասխանեցնելով իրենց գործառույթները և նպատակները;

Այս դեպքում հատուկ նշանակություն ունի դպրոցը՝ որպես հասարակության կարևոր օղակ, ուր առկա են հասարակական կյանքում գոյություն ունեցող ինչպես դրական, այնպես էլ բացասական գործընթացներ՝ իրենց հետևանքներով: Հասարակական նշանակություն ունեցող իրադարձությունները առաջին հերթին մտահոգում են ուսուցիչներին՝ որպես ազգի մտավորականների, և իրենց ազդեցությունն են թողնում մանկավարժի կատարած աշխատանքի վրա: Երկրում տիրող անհավասարակշիռ վիճակն ընտանիքից փոխանցվում է երեխային, որի արդյունքում նա զգում է անպաշտպանություն, հարաբերությունների անկայունություն և սկսում է կատարել անկառավարելի և անկանխատեսելի գործողություններ:

Իրավագիտության դասն ավելի արդյունավետ կարող է լինել դպրոց-հասարակություն-ընտանիք եռակողմ հարաբերության ուսումնասիրության արդյունքում: Շատ կարևոր նշանակություն է ձեռք բերում *մանկավարժական ներգործության առանձնահատկությունների հստակ որոշումը (*Բ. Գ. Անանև, Ա. Ս. Մակարենկո և այլք), որոնք իրագործվում են սովորողների հանդեպ նպատակասլաց անձնակողմնորոշիչ գործունեությամբ՝ ձևավորելով դեռահասների սոցիալ-նորմատիվային վարքի անհատական կայուն բնութագրիչները: Դեռահասը յուրաքանչյուր քայլափոխի լսում է անցյալի կյանքին վերաբերող «երանի՛»-ները, բայց շարունակում է ապրել չընդունված նոր կանոններով: Նոր ժամանակաշրջանի գաղափարախոսություն ուսուցանողը պետք է կարողանա *ձևավորել* աշակերտի *«խելամիտ պահանջմունքների» և «սեփական բնագդների կառավարման»* վարպետությունը:

Միջառարկայական կապերի յուրաքանչյուր առանցքում առաջարկում ենք կարևորել իրավագիտության ուսուցումը, քանի որ յուրաքանչյուր գիտելիքի կիրառում ունի իր իրավական ու մարդասիրական հիմքը: Այսպես «Եկեղեցու պատմություն» առարկայի աստվածաշնչյան գաղափարախոսությանը զուգահեռ հայկական դպրոցներում կարևորում ենք նաև քրիստոնեական բարոյական չափանիշների ուսուցումը: Դեռահասին հաճախ է սպառնում բացասական հույզերով գերծանրաբեռնվածությունը, այս դեպքում նույնպես նա պետք է իմանա իր իրավունքները և համագործակցի հոգեբանի կամ սոցիալական մանկավարժի հետ, քանի որ կարող է առաջանալ մարդկային հարաբերությունների աղճատում տարեկիցների միջև. ուստի լարվածության թուլացման, իսկ հետագայում նաև վերացման համար պետք է ստեղծել աշակերտների այնպիսի համագործակցություն, որի արդյունքում նրանք սատարեն, պաշտպանեն միմյանց:

Յուրաքանչյուր երեխա իր ժամանակաշրջանի արտացոլումն է: Ընդհանուր մանկավարժական իմաստով՝ երեխաների շեղումը վարքի՝ ընդունված օրենքների, հաստատված նորմերի խախտումն է: Երեխայի շեղված վարքի շտկման համար կարևոր է փոխել կյանքի նկատմամբ նրա բարոյական մոտեցումը, ոճը, հիմ-

քը, կառուցվածքը և մոդելը՝ մարդասիրական օրինակների ցուցադրումով [3, 289]:

Շեղված վարքով երեխաները, մանկավարժության տեսանկյունից, բաժանվում են երկու խմբի.

1. հիվանդությամբ պայմանավորված ի ծնե շեղումներ,
2. կյանքի ընթացքում ձեռքբերովի շեղումներ:

Յուրաքանչյուր շեղում առաջացնում է լարվածություն՝ ներքին կամ արտաքին, որոնք, որպես կանոն, գործում են միասնաբար:

Հիվանդությամբ՝ օրգանական վնասվածքներով երեխաները՝ *օրգանիկները*, տառապելով ուղեղի զանազան վնասվածքներից, բուժվում և դաստիարկվում են միաժամանակ հատուկ մանկավարժական կրթօջախներում՝ ի տարբերություն թեթև կամ միջին վնասվածքներ ունեցող երեխաների, որոնց կրթությունը արդի ժամանակաշրջանում կազմակերպվում է հիմնական-ներառական դպրոցներում [4, 11, 260]: Կյանքի ընթացքում ձեռքբերովի շեղումներ ունեցող երեխաները ֆիզիկապես առողջ են. նրանք տարբեր պատճառներով ձեռք են բերում նորմայի սահմաններից դուրս, վատ սովորություններ, որոնք առավել վնասակար են, քանի որ կարող են դառնալ ոչ միայն իրենց, այլև այլոց խեղված ճակատագրի պատճառ:

Յուրաքանչյուր ծնող յուրովի է կատարում իր առաքելությունը, և ցավոք, հաճախ հանդիպում ենք բազմաբնույթ դաժանությունների, որոնք դեռահասի մեջ առաջացնում են ապրելու դատարկության գիտակցում:

Ընտանեկան բռնությունների արդյունքում երեխաները հազվադեպ են ընդունում իրենց վիճակը ու հնազանդվում, ավելի հաճախ նրանք հակադրվում են և դառնում բռնկուն և ագրեսիվ կամ հուսալքվում են, ընկնում ապատիկ վիճակի մեջ՝ մտածելով, որ կյանքն իրենց երջանկություն չի պարգևելու. չկա աշխարհում ո՛չ բարեկամություն, ո՛չ սեր, ո՛չ ռոմանտիկա, ուստի պետք չէ նույնիսկ երազել:

Ու այս ամենը վարակիչ հիվանդության նման ամենաարագ կերպով կարող է տարածվել, եթե համատեղվեն **բացասական ազդեցությունները** ՝ *ծնողների անբարո վարքը, փողոցի և շրջապատի վատ ազդեցությունը, ուսուցիչների վրիպումները,* քանի որ այս դեպքում երեխան դուրս կմնա դաստիարակության բոլոր ոլորտների ուշադրությունից և կհայտնվի բացասական ակտիվ եռակողմ գործոնների շրջանակում, որտեղից ելք պարզապես հնարավոր չէ:

Յուրաքանչյուր շրջանակ կարող է դառնալ լարվածության և պայքարի աղբյուր՝ հակասական տեղեկատվության, ճնշման պատճառով՝ գտնվելով նշված մոտիվացիաների ազդեցության տակ՝ անկախ իր կամքից: Պետք է հիշել, որ նման դեպքերում ամենավտանգավորը հոգեբանական վարակն է. անընդհատ «բացիլ» ընդունող երեխան դառնում է շեղված վարքով և դժվարդաստիարակելի: Այս դեպքում արդյունավետ մանկավարժական-վերականգնողական աշխատանքի միջոցով միայն հնարավոր կլինի դեռահասին նորմալ հունի վերադարձնելը և հասարակության լիարժեք քաղաքացի դաստիարակելը:

Ուսուցիչը աշակերտին ճանաչում է տարբեր իրավիճակներում և գիտի նրա

իրական էությունը դասաժամին, դասամիջոցին, դասի սկզբին, դասի ավարտին, ընկերական հարաբերություններում և այլն: Եվ քանի որ դեռահասն իր օրվա 5-6 ժամն անցկացնում է դպրոցում՝ ուսուցչի ներկայությամբ, ուստի միայն նա կարող է ներկայացնել ամբողջական եզրահանգում՝ դեռահասի մասին: Հմուտ ուսուցիչը, հասկանալով աշակերտին, մանկավարժական և հոգեբանական հատուկ տեխնոլոգիաների միջոցով կարող է կանխել աշակերտի շուրջ ստեղծված իրադարձությունների անբարենպաստ զարգացումը:

Ինչպես ցույց է տալիս պրակտիկան, ուսուցիչների ոչ բավարար պատրաստվածության հետևանքով ոչ միայն չեն կարողանում օգնել դժվար դաստիարակվող դեռահասին դուրս գալու տագնապալի փակուղուց, հուզական անկայուն վիճակից, այլև երբեմն նույնիսկ խորացնում են երեխայի հոգեկան անհավասարակշռությունը, մղում նրան վարքի շեղման, քանի որ հիմնականում չեն վերահսկվում դպրոցական այն փոխհարաբերությունները, որոնք առաջացնում, զարգացնում և խորացնում են դեռահասների հակահասարակական վարքը: Պետք է իմանալ, որ *կայուն անձնական որակներն* են ընդունակ, անկախ արտաքին պայմանների ազդեցությունից, ակտիվորեն ազդելու դեռահասի *առցիալ-բարոյական վարքագծի կայացմանը*, ուստի առաջարկում ենք դպրոցում ձևավորել կամքի ուժի, ազնվության, աշխատասիրության, հանդուժողականության մթնոլորտ:

Ապագա մանկավարժը ուսանողական նստարանից պետք է գիտակցի, որ աշակերտը ոչ միայն դպրոցի, այլև պետության և հասարակության գլխավոր արժեքն է**,** և նրա ճիշտ դաստիարակության գործում կարևոր է հատկապես ուսուցչի դերը: **Աշակերտակենտրոն ուսուցման** հիմքում պետք է դրվի այն գաղափարախոսությունը, որ ոչ թե աշակերտին պետք է հարմարեցնել դպրոցին, այլ դպրոցը՝ աշակերտին, որ չխաթարվի դեռահասի բնականոն զարգացումը:

Իրավագիտության տեսակետից առանձնապես կարևորվում է երեխաների պաշտպանության գերխնդիրը, որի կրողները առաջին հերթին պետք է լինեն մանկավարժները, որոնք պետք է յուրացնեն մանկավարժությունը՝ որպես գիտություն, որը բացահայտում է ընդհանուր և կոնկրետ կախվածությունները՝ շեղվող վարքի առաջացման պատճառների, նրա հետևանքների, հաղթահարման ուղիների և տարբերակների մասին:

Այսպիսով՝ դեռահասները հաճախ են կրում փողոցի, շրջապատի ազդեցությունը, ուստի անհրաժեշտ է իրավագիտության դասին, դասղեկական ժամերին ձևավորել աշակերտի՝ միջավայրին ճիշտ ինտեգրվելու իրավական հմտություններ, քանի որ օրենքի իմացությունը կարող է խթանել օրինապաշտ քաղաքացի լինելուն: Տեսական գիտելիքների յուրացումը հնարավոր է միայն գործնական դասերի կիրառության դեպքում, որը մենք անվանել ենք«Ես և իմ շրջապատը»: Վերջինս առաջարկում ենք կիրառել դասղեկական ժամի ընթացքում՝ համագործակցելով իրավագիտության ուսուցչի հետ:

Քննարկումների թեմաները պետք է վերաբերեն երեխաների ինքնահաս-

տատմանը, ինքնաճանաչողությանը, իրավական գիտելիքների ձեռքբերմանը՝ ունենալով տրամաբանական շաղկապվածություն: Օրինակ՝ 1. Ո՞վ եմ ես և ինչպիսի՞ն եմ ուզում լինել: 2. Իմ առանձնահատկությունները: 3. Շրջապատի ազդեցությունն ինձ վրա: 4. Ինչպե՞ս եմ ես արտահայտում իմ հույզերը: 5. Կարողանու՞մ եմ արդյոք ես կառավարել իմ վարքը: 6. Իմ վարքագիծը՝ որպես մտքերի և հույզերի հետևանք: 7. Ինչպե՞ս կվարվեի, եթե... 8. Վտանգավոր վարքագիծ: 9. Ո՞ր օրենքներն են ապահովում իմ իրավունքները: 10. Օրենք և իրավունք: 11. Պատասխանատվություն և պատասխանատու վարքագիծ: 12. Օրենք և պարտականություն: 13. Քրեական պատասխանատվության տարիք: Կազմակերպվող դաստիարակչական գործերը նպատակային դարձնելու համար առաջարկում ենք ընտրել մանկավարժական ժամանակակից արդյունավետ տեխնոլոգիաները՝ *փոխներգործուն, պրոբլեմային* և *էվրիստիկ*, որոնց միջոցով հնարավոր է բացահայտել աշակերտների փոխադարձ ներգործությունը, ակտիվությունը, խմբային փորձը և հետադարձ կապը մանկավարժի հետ, քանի որ դրանք բանավիճային և դեբատային են:

Վերը նշված թեմաներից ներկայացնենք «Օրենքներն են ապահովում իմ իրավունքները» դասղեկական ժամի ընթացքը:

Նպատակը: Ծանոթացնել աշակերտներին *օրենք և իրավունք* հասկացություններին, օգնել գիտակցելու, որ հասարակության մեջ ապրելու անհրաժեշտ պայմաններից են օրենքը հարգելը և կիրառելը:

Ընթացքը: 1. Դասն սկսել հարցադրումով. «Որո՞նք են կարգապահ միջավայրի սկզբունքները»: Աշակերտների պատասխանների ամփոփումը պետք է լինի. «Կարգապահ միջավայրի սկզբունքները համընդհանուր մարդասիրական կանոններ են, որոնք հասարակությունը և պետությունը ներկայացնում են մարդուն՝ անհատին»:

2. Խմբային աշխատանք՝ «**Անմարդաբնակ կղզի**»: Նավաբեկության արդյունքում խումբը հայտնվել է անմարդաբնակ կղզում, որտեղ նրանց հնարավորությունները խիստ սահմանափակ են. ունեն *խմելու ջուր*՝ 120լ, *խտացրած սննդամթերք*՝ 75տուփ, *երկու լուսարձակներ*՝ մարտկոցների՝ 24 ժամ, *ռադիոընդունիչ* և *ռադիոհեռարձակիչ*: Փրկարարները տեղյակ են պատահարի մասին, սակայն օգնության կարող են հասնել միայն 3 օր հետո: ***Հրահանգ***: 10-15 րոպեի ընթացքում յուրաքանչյուր խումբ մշակելու է այնպիսի կանոններ, որոնք գործելու են կղզում 3 օր: Ըստ այդ կանոնների և նրանց միջոցով՝ 25 հոգին պետք է երեք օր՝ մինչև փրկակարների գալը, ապահով և անվտանգ կարողանա ապրել կղզում:

Կանոնների օրինակելի տարբերակ:

Կանոն 1: Յուրաքանչյուր անձ օրական օգտագործելու է 1.6 լիտր ջուր (120:25:3=1,6):

Կանոն 2: Պահեստավորված ջուրը չօգտագործել այլ նպատակների համար:

Կանոն 3: Հիգիենիկ նպատակների համար օգտագործել ծովի ջուրը:

Կանոն 4: Յուրաքանչյուր անձ կստանա օրական 1 տուփ պահածո:

Կանոն 5: Գիշերվա ժամերին օգտագործել միայն 1 լուսարձակ:

Կանոն 6: Վառել կրակ և հերթապահել, որովհետև այն կարող է աղետի ենթարկվածներին նկատելի դարձնել փրկարարներին:

Կանոն 7: Հերթապահել ռադիոընդունիչ-ռադիոհեռարձակիչի մոտ՝ յուրաքանչյուր 2 ժամը մեկ տեղեկություն հաղորդելով հեռարձակվող նորությունների մասին և յուրաքանչյուր ժամ հեռարձակելով SOS ազդանշան:

Յուրաքանչյուր խումբ, ներկայացնելով կանոնների իր տարբերակը, լսում է մյուս խմբին, առաջադրում հարցեր, ներկայացնում տեսակետներ: Վերջում կատարվում է ամփոփում՝ տեսակետների վերլուծությամբ: Վերջինիս օրինակելի տարբերակ կարող է լինել հետևյալ հարցերի քննարկումը.

1. Ինչո՞ւ են պետք այս կանոնները:
2. Մի՞թե սրանք են 3 օրվա ընթացքում կղզում գործելու լիարժեք կանոնները:
3. Պաշտպանված կլինե՞ր արդյոք խումբը առանց այս կանոնների:
4. Ո՞ւմ իրավունքներն են պաշտպանում կանոնները:
5. Ի՞նչ կլիներ, եթե խմբի որևէ անդամ չենթարկվի կանոններին:
6. Կարելի՞ է ասել, որ կանոններին չենթարկվողները դրսևորում են վտանգավոր վարքագիծ և ոտնահարում դիմացինի իրավունքները:

Այս քննարկումից հետո սահմանվում են ***օրենք*** և ***իրավունք*** հասկացությունները՝ դրանք համեմատվելով իրական կյանքի օրենքների հետ, ծանոթացնում «Երեխայի իրավունքների մասին» ՀՀ օրենքին (1996 թ. մայիսի 29): Մանկավարժը կարդում է օրենքի 34 հոդվածներից կարևորները (հ. հ. 1, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 16, 19, 20, 22, 28, 30, 31) դպրոցներում [1, 184-185]:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Հովհաննիսյան Ա. Վ., Դժվար դաստիարակվող երեխաների ինքնահաստատման մանկավարժական ուղիները, Մենագրություն, Վանաձոր, ՍԱՊԵՆՈ տպագրատուն, 2013թ., 205 էջ:
2. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр./Под. ред. Фельдшейна; Пос. скад. образования, Моск. психол.-соц.ин-т-3-е изд.-М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК,2001.-349с.
3. Подласый И. П., Педагогика, книга 3, Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, Москва, 2007г., 464с.
4. Подласый И. П., Курс лекций по коррекционной педагогике, Гуманитарный издательский центр, ВЛАДОС, Москва, 2002г., 350с.

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ТРУДНОВОСПИТУЕМЫХ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННО-ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ

Кочарян Мариета
Ванадзорская основная школа N27

РЕЗЮМЕ

Ключевые слова и выражения: *закон, право, сотрудничество, трудновоспитуемость, благоразумные потребности, личностно-ориентированное обучение, сила воли, честность, патриотизм, трудолюбие, упрямство, бескорыстие, терпимость, верность.*

Приоритет защиты детей обязывает в учебных заведениях, на основе сотрудничества классного руководителя и учителя по праву, осуществлять цели и функции воспитательных задач. В современном воспитании необходимо учитывать два фактора - *благоразумные потребности и умение управлять собственными инстинктами,* поскольку трудновоспитуемые дети, находясь в соответственной ситуации, воспринимая мир как арену жестокости, не могут найти пути преодоления. В статье предложена тематика классных часов и совместное их проведение -«Я и мое окружение», а также предложен сценарий классного часа - «Законы обеспечивают мои права», где в процессе формирования нравственно-волевых качеств с помощью использования современных эффективных методов воспитания можно за короткий срок добиться положительных результатов.

THE ROLE OF PEDAGOGICAL INFLUENCE ON DIFFICULT CHILDREN IN THE PROCESS OF FORMATION OF MORAL –VILITIONAL QUALITIES

Kocharyan Marieta
Basic school of Vanadzor No 27

SUMMARY

Key words*: law, right, cooperation, difficult children, reasonable needs, personality-oriented education, strength of will, personality-oriented teaching,honesty, patriotism, diligence, tolerance, loyalty.*

Priority of protection of children requires in educational institutions, through cooperation of the class teacher and the teacher of the Law, to carry out the purpose and functions of educational problems. In today's upbringing two factors should be considered this is prudential requirements and the ability to manage own instinct, because difficult children being in the respective situations and perceiving the world as an arena of brutality cannot find a way to overcome. The article offers the subject of classroom hours and their joint holding - "I and my environment" and also the proposed scenario of class hours - "The law provides for my rights," where in the process of forming moral strong-willed qualities, through the use of modern and effective methods of education positive results can be achieved in the short term.

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ԼԵԶՎԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Ալավերդյան Սոնա
Վ. ՌԱՍՊՈՒՏԻՆԻ «ՀՐԴԵՀ» ՎԻՊԱԿԻ ԴԱՐՁՎԱԾԱՅԻՆ ՄԻԱՎՈՐՆԵՐԻ
ՀԱՅԵՐԵՆ ԹԱՐԳՄԱՆՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ 8

Աշուղյան Լուսինե
ՍՓՅՈՒՌՔ ՀԱՍԿԱՑՈՒԹՅԱՆ ԱՆՎԱՆՈՒՄՆԵՐԸ ՀԱՅԵՐԵՆՈՒՄ 13

Բաբոյան Արփինե
ՈՐՈՇԻՉ-ՈՐՈՇՅԱԼ ԿԱՊԱԿՑՈՒԹՅԱՆ ԸՆԴՄԻՋԱՐԿՈՒՄԸ 20

Դոխոլյան Գոհար
ԿԵՐՊԱՅԻՆ ԳՈՐԾԱՌՈՒՅԹՆԵՐԻ ԻՐԱՑՈՒՄԸ
ՊԱՏՄԱԿԱՆ ՆԵՐԿԱՅՈՒՄ 25

Զաքյան Հրանուշ
ՄԻՋԻՆ ՀԱՅԵՐԵՆԻ ԿՐԿՆԱՍԵՌ ԲԱՅԵՐԸ. ՍԵՌԱՅԻՆ ՏԵՂԱՇԱՐԺԵՐ
ԳՐԱԲԱՐ-ՄԻՋԻՆ ՀԱՅԵՐԵՆ ԺԱՄԱՆԱԿԱՀԱՏՎԱԾՈՒՄ 35

Խաչատրյան Գուրգեն, Խաչատրյան Մհեր
ԱՐԱԲԱԿԱՆ ՓՈԽԱՌՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ
ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՀԱՅԵՐԵՆՈՒՄ 43

Խաչատրյան Գուրգեն, Մուրադյան Սիլվա
ԱՐԺՈՒՅԹԻ ԸՄԲՌՆՈՒՄԸ ԱՐՏԱՍԱՀՄԱՆՅԱՆ ԵՎ
ՀԱՅ ԼԵԶՎԱԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ՄԵՋ 59

Շահվերդյան Թերեզա
ԳՐԱԲԱՐԻ ՀՈԼՈՎՄԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ԵՎ ՆՐԱ ԿՐԱԾ
ՓՈՓՈԽՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ 69

Պողոսյան Ալբերտ
ԸՆԿՆԵԼ ԲԱՅԻ ԴԱՐՁՎԱԾԱԿԱՋՄԱԿԱՆ ՀՆԱՐԱՎՈՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ
ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՀԱՅԵՐԵՆՈՒՄ 78

Սարգսյան Ալլա
ՊԱՏՄԱԲԱՌԵՐԸ ՋՈՐԱՅՐ ԽԱԼԱՓՅԱՆԻ
ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ 87

Սարուխանյան Լիլիթ, Հովհաննիսյան Սուսաննա
ԿՈՆՎԵՐՍԻԱՆ ԱՆԳԼԵՐԵՆՈՒՄ ԵՎ ՀԱՅԵՐԵՆՈՒՄ
(ՀԱՄԵՄԱՏԱԿԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ)..... 93

Վարդանյան Լուսիկ
ՊԱՅՄԱՆ ԱՐՏԱՀԱՅՏՈՂ ԿԱՌՈՒՑՅՆԵՐԻ ՏԵՍԱԿՆԵՐՆ
ԸՍՏ ՇԱՐԱԴԱՍՈՒԹՅԱՆ ՔԵՐԱԿԱՆԱԿԱՆ,
ԻՄԱՍՏԱՅԻՆ ԵՎ ՈՃԱԿԱՆ ԳՈՐԾԱՌՈՒՅԹՆԵՐԻ..... 102

Տիտանյան Նելլի, Տեր-Հովհաննիսյան Մարգարիտա
«ՌՈՒՍ – ԱՆԳԼԻԱ – ՀԱՅԿԱԿԱՆ ԶՐՈՒՅԱՐԱՆ»-Ի
ՆՊԱՏԱԿՆ ՈՒ ԿԱՌՈՒՑՎԱԾՔԸ..... 112

ԳՐԱԿԱՆԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

Դանիելյան Տարոն
ԽՈՐԵՆ ՍՏԵՓԱՆԵԻ «ՀԱՅԿԱԿԱՆ ԱՇԽԱՐՀ» ՀԱՆԴԵՍԸ
ՈՐՊԵՍ ՄԵԴԻԱԱՐՏԱԴՐԱՆՔ..... 119

Փիլոյան Վալերի
ՀՐԱՆՏ ՄԱԹԵՎՈՍՅԱՆԻ «ՀԱՂԱՐԾԻՆ» ԱՆԱՎԱՐՏ ՎԻՊԱԿԸ..... 128

ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Հովսեփյան Նունե
ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ՊԱՏՐԱՍՏՎԱԾՈՒԹՅՈՒՆԸ
ԱՐՏԱԴՐԱԿԱՆ ՊՐԱԿՏԻԿԱՅԻՆ..... 139

Միրզոյան Վանանե
ՄՈՒԼՏՖԻԼՄԵՐԻ ԱԶԴԵՑՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՐԵԽԱՅԻ
ՀՈԳԵԿԱՆԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՎՐԱ..... 146

ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ

Աղաջանյան Սամվել
ՌՈՒՍ ՊԱՀՊԱՆՈՂԱԿԱՆ ԳՈՐԾԻՉՆԵՐԻ ՎԵՐԱԲԵՐՄՈՒՆՔԸ
ՀԱՅԿԱԿԱՆ «ԱՆՋԱՏՈՂԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ» ՆԿԱՏՄԱՄԲ
(XIX ԴԱՐԻ ՎԵՐՋ-XX ԴԱՐԻ ՍԿԻԶԲ)..... 154

ՓԻԼԻՍՈՓԱՅՈՒԹՅՈՒՆ

Գրիգորյան Աննա
ԱՆՀԱՏԻ ԱՌԱՋՆԱՅՆՈՒԹՅԱՆ ԴԵՐԸ
ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ԱԶԱՏԱԿԱՆ ՍՈՑԻՈՄՇԱԿՈՒՅԹՈՒՄ 163

ՄՇԱԿՈՒԹԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Ստեփանյան Նարինե
ԳԼՈԲԱԼԻԶԱՑԻԱ ԵՎ ՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ԵՐԿԽՈՍՈՒԹՅՈՒՆ 171

ԻՐԱՎԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

Հովհաննիսյան Արևհատ
ՄԱՐԴՈՒ ԻՐԱՎՈՒՆՔՆԵՐԻ ՀԱՅԵՑԱԿԱՐԳԵՐԸ
ՆՈՐԱԳՈՒՅՆ ԺԱՄԱՆԱԿԱՇՐՋԱՆՈՒՄ 178

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՄԵԹՈԴԻԿԱ

Ամիրխանյան Կարինե
«ՍՏՈՐՈԳՅԱԼ» ԹԵՄԱՅԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ
ՄԻՋԱՌԱՐԿԱՅԱԿԱՆ ՄԻԱՎՈՐՄԱՆ ՄԿԶԲՈՒՆՔՈՎ 192

Անտոնյան Նարա
ՈՃԱԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆԸ՝ ՆՈՐ ՄՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐ 197

Առաքելյան Աննա
ԻՆՏԵՐԱԿՏԻՎ ՄԵԹՈԴՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ԴԱՍԱՊՐՈՑԵՍԻ
ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏՈՒԹՅԱՆ ԲԱՐՁՐԱՑՄԱՆ ՀԱՄԱՐ 203

Բաղդասարյան Լիլիթ
ԳԻՏԵԼԻՔԻ ԿԱՌԱՎԱՐՈՒՄՆ ԱՆՁԻ
ԻՆՔՆԱ-ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԳՈՐԾՈՒՄ 213

Բեժանյան Սեդա, Ասլանյան Աննա
ԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ԲՌՆՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԻ
ԱՇԽԱՏԱՆՔԸ ԶՈՀԵՐԻ ՀԵՏ 219

Գյուլինյան Աննա
ՉՓՈԽԱԿԵՐՊՎՈՂ ԲԱՐԴ ՍՏՈՐԱԴԱՍԱԿԱՆ ՆԱԽԱԴԱՍՈՒԹՅԱՆ
ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ԱՎԱԳ ԴՊՐՈՑՈՒՄ 226

Դերմոյան Լուսինե
ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ԿՈՂՄԻՑ ԼԱՏԻՆԵՐԵՆԻ ՑՈՒՐԱՑՄԱՆ
ՉԱՓԱՆԻՇՆԵՐԸ ԵՎ ՑՈՒՑԱՆԻՇՆԵՐԸ 233

Եղոյան Անուշ
ԲԱՅԻ ԴԻՄԱՎՈՐ ԵՎ ԱՆԴԵՄ ՁԵՎԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ 237

Իսկոյան Լիլիթ
ԱՐՎԵՍՏԱԳԻՏԱԿԱՆ ԱՌԱՐԿԱՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ
ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾԱԿԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ
ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՎԵՐԱՀՍԿՈՒՄԸ ԵՎ ԳՆԱՀԱՏՈՒՄԸ 244

Հակոբյան Արմենուհի
ՀԱՅ ՊԱՏՄԻՉՆԵՐԻ ԵՐԿԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ
ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԱՐԴԻ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐՈՎ 249

Հարոյան Լիզա
ԱՎԱԳ ԴՊՐՈՑԻ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ
ՀԻՄՈՒՆՔՆԵՐԸ ԵՎ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՀԵՌԱՆԿԱՐՆԵՐԸ 255

Հարությունյան Արմեն, Հովհաննիսյան Անահիտ,
Մկրտչյան Անիչկա, Ներկարարյան Նելլի
ԲՈՒՀ ԸՆԴՈՒՆՎԱԾ ԱՌԱՋԻՆ ԿՈՒՐՍԵՑԻՆԵՐԻ
ԱԴԱՊՏԱՑԻՈՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ 262

Պետրոսյան Լիլիթ, Բաղդասարյան Քնքուշ
ՄԱՅՐԵՆԻԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱՆ ԲԱՐԲԱՌԱԽՈՍ
ԳՅՈՒՂԵՐԻ ԴՊՐՈՑՆԵՐՈՒՄ (Լոռու մարզի Ջրաշեն գյուղի օրինակով) 271

Պողոսյան Լուսինե
«ՎԱՀԱՆ ՏԵՐՅԱՆԻ ԿԵՆՍԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆԸ»
ԹԵՄԱՅԻ ԱՍՏՂԱՆԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ԴՊՐՈՑՈՒՄ 277

Պողոսյան Տաթևիկ, Ալավերդյան Հրաչյա
«1920 Թ. ՀԱՅ-ԹՈՒՐՔԱԿԱՆ ՊԱՏԵՐԱԶՄԸ: ՀՀ ԱՆԿՈՒՄԸ»
ԹԵՄԱՅԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ 285

Սիրունյան Նելլի
ԳՈՐԾԱԲԱՆԱԿԱՆ ՏԵՔՍՏԻ ՇՈՒՐՋ ԱՇԽԱՏԱՆՔԻ
ՄԵԹՈԴԻԿԱՆ ԱՎԱԳ ԴՊՐՈՑՈՒՄ 290

Վարդանյան Լուսիկ
ՎԵՐԼՈՒԾԱԿԱՆ ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ՍԱՆԴՂԱԿՆԵՐԸ (ՌՈՒԲՐԻԿՆԵՐԸ)՝
ՇԱՐԱԴՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՍՏՈՒԳՄԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏ ՄԻՋՈՑ 297

Վիրաբյան Քարմիլե
ՆԱԽԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ՀԵՏԱՔՐՔՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ
ՄԵԹՈԴԻԿԱՆ ԽԱՂԱՅԻՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ 310

Քոչարյան Գոհար
«ԲԱՌԱՐԱՆԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆ» ԹԵՄԱՅԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ
ՀԱՄԱԳՈՐԾԱԿՑԱՅԻՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱՌՈՒԹՅԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐՈՎ 317

Քոչարյան Մարիետա
ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՆԵՐԳՈՐԾՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԴԵՐԸ
ԴԺՎԱՐ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՎՈՂ ԵՐԵԽԱՆԵՐԻ ԲԱՐՈՅԱԿԱՄԱՅԻՆ
ՀԱՏԿԱՆԻՇՆԵՐԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ 324

СОДЕРЖАНИЕ

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Алавердян Сона
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ
В ПОВЕСТИ В. РАСПУТИНА «ПОЖАР» НА АРМЯНСКИЙ ЯЗЫК 8

Ашугян Лусине
НАИМЕНОВАНИЯ ПОНЯТИЯ *ДИАСПОРА*
В АРМЯНСКОМ ЯЗЫКЕ 13

Бабоян Арпине
ДИСТАНТИВЫ В СОЧЕТАНИИ
"ОПРЕДЕЛЕНИЕ – ОПРЕДЕЛЯЕМОЕ СЛОВО" 20

Дохолян Гоар
РЕАЛИЗАЦИЯ ВИДОВЫХ ФУНКЦИЙ В
ИСТОРИЧЕСКОМ НАСТОЯЩЕМ 25

Закян Грануш
ГЛАГОЛЫ ДВОЙНОГО ЗАЛОГА В СРЕДНЕАРМЯНСКОМ ЯЗЫКЕ:
ЗАЛОГОВЫЕ ПЕРЕМЕЩЕНИЯ В ДРЕВНЕАРМЯНСКИЙ-СРЕДНЕ
АРМЯНКИЙ ПЕРИОД 35

Хачатрян Гурген, Хачатрян Мгер
АРАБСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ АРМЯНСКОМ ЯЗЫКЕ 43

Хачатрян Гурген, Мурадян Сильва
ВОСПРИЯТИЕ ВАЛЕНТНОСТИ АРМЯНСКИМИ И
ИНОСТРАННЫМИ ЛИНГВИСТАМИ 59

Шахвердян Тереза
О НЕКОТОРЫХ НАБЛЮДЕНИЯХ СИСТЕМЫ СКЛОНЕНИЯ
ГРАБАРА И ЕГО ПОДВЕРГНУТЫХ ИЗМЕНЕНИЯХ 69

Погосян Альберт
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ГЛАГОЛА *ПАДАТЬ*
В СОВРЕМЕННОМ АРМЯНСКОМ ЯЗЫКЕ 78

Саркисян Алла
ИСТОРИЗМЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЗОРАЙРА ХАЛАПЯНА 87

Саруханян Лилит, Оганнисян Сусанна
КОНВЕРСИЯ В АНГЛИЙСКОМ И АРМЯНСКОМ ЯЗЫКАХ
(СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ) 93

Варданян Лусик
ВИДЫ СТРУКТУР С УСЛОВНЫМ ЗНАЧЕНИЕМ
ПО ГРАММАТИЧЕСКИМ, СЕМАНТИЧЕСКИМ И СТИЛИСТИЧЕСКИМ
ФУНКЦИЯМ СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ 102

Титанян Нелли, Тер-Оганесян Маргарита
И СТРУКТУРА «РУССКО-АНГЛО-АРМЯНСКОГО РАЗГОВОРНИКА» 112

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Даниелян Тарон
ЖУРНАЛ “АРМЯНСКИЙ МИР” ХОРЕНА СТЕПАНЕ
КАК МЕДИАПРОДУКЦИЯ 119

Пилоян Валерий
НЕОКОНЧЕННОЕ ПРОИЗВЕДЕНИЕ ГРАНТА МАТЕВОСЯНА «АГАРЦИН» 128

ПСИХОЛОГИЯ

Овсепян Нуне
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ
К ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКЕ 139

Мирзоян Вананэ
ВЛИЯНИЕ МУЛЬТФИЛЬМОВ НА РАЗВИТИЕ ПСИХИКИ РЕБЁНКА 146

ИСТОРИЯ

Агаджанян Самвел
ОТНОШЕНИЕ РУССКИХ ДЕЯТЕЛЕЙ К АРМЯНСКОМУ
«СЕПАРАТИЗМУ» (КОНЕЦ IX – НАЧАЛО XX ВЕКОВ) 154

ФИЛОСОФИЯ

Григорян Анна
РОЛЬ ПРИОРИТЕТА ИНДИВИДА В СОВРЕМЕННОЙ ЛИБЕРАЛЬНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРЕ 163

КУЛЬТУРА

Степанян Нарине
ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И КУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ 171

ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

Оганисян Ареват
КОНЦЕПЦИИ ПРАВ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННУЮ ЭПОХУ 178

ПЕДАГОГИКА И МЕТОДИКА

Амирханян Карине
ОБУЧЕНИЕ ТЕМЫ „СКАЗУЕМОЕ" ПРИНЦИПОМ МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ 192

Антонян Нара
ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ СТИЛИСТИКИ 197

Аракелян Анна
ВНЕДРЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА 203

Багдасарян Лилит
УПРАВЛЕНИЕ ЗНАНИЯМИ В РАЗВИТИИ *САМО*-СИСТЕМЫ ЛИЧНОСТИ 213

Бежанян Седа, Асланян Анна
ШКОЛЬНОЕ НАСИЛИЕ И РАБОТА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С ЖЕРТВАМИ 219

Гюлинян Анна
ОБУЧЕНИЕ НЕИЗМЕНЯЕМЫМ СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫМ ПРЕДЛОЖЕНИЯМ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ 226

Дермоян Лусине
КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ УСВОЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА 233

Едоян Ануш
ОБУЧЕНИЕ ЛИЧНЫМ И БЕЗЛИЧНЫМ ФОРМАМ ГЛАГОЛА 237

Искоян Лилит
КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСКУССТВОВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН 244

Акопян Арменуи
МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ТРУДОВ АРМЯНСКИХ ИСТОРИКОВ..... 249

Ароян Лиза
ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ И ПЕРЕСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ 255

Арутюнян Армен, Оганесян Анаит, Мкртчян Аничка, Неркарарян Нелли
АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ ВУЗА 262

Петросян Лилит, Багдасарян Кнкуш
МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РОДНОМУ ЯЗЫКУ В ДИАЛЕКТОЯЗЫЧНЫХ СЕЛЬСКИХ ШКОЛАХ (НА ПРИМЕРЕ СЕЛА ДЖРАШЕН ЛОРИЙСКОЙ ОБЛАСТИ)..... 271

Погосян Лусине
ПОУРОВНЕВОЕ ОБУЧЕНИЕ В ШКОЛЕ ТЕМЕ “БИОГРАФИЯ ВАГАНА ТЕРЯНА» 277

Погосян Татевик, Алавердян Грачья
ИЗУЧЕНИЕ ТЕМЫ «РУССКО-ТУРЕЦКАЯ ВОЙНА 1920 Г.. ПАДЕНИЕ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ» 285

Сирунян Нелли
МЕТОДИКА РАБОТЫ С ПРАГМАТИЧЕСКИМ ТЕКСТОМ
В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ 290

Варданян Лусик
ДИФФЕРЕНЦИРОВАННАЯ ШКАЛА ОЦЕНИВАНИЯ (РУБРИКИ)
КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ПРОВЕРКИ СОЧИНЕНИЙ 297

Вирабян Кармиле
МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСОВ ДОШКОЛЬНИКОВ
В ПРОЦЕССЕ ИГРЫ..... 310

Кочарян Гоар
ОБУЧЕНИЕ ТЕМЕ "ЛЕКСИКОГРАФИЯ"
МЕТОДАМИ СОТРУДНИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ 317

Кочарян Мариета
РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ
НА ТРУДНОВОСПИТУЕМЫХ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ
НРАВСТВЕННО-ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ..... 324

CONTENTS

LINGUISTICS

Alaverdyan Sona
THE PECULIARITIES OF THE TRANSLATION
OF PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE NOVELETTE
"FIRE"BY V. RASPUTIN INTO ARMENIAN 8

Ashughyan Lusine
THE CONCEPTS *DIASPORA* IN ARMENIAN 13

Baboyan Arpine
THE DETACHMENT OF ATTRIBUTE-ANTECEDENT COMBINATIONS 20

Dokholyan Gohar
REALIZATION OF ASPECTUAL FUNCTIONS
IN THE HISTORICAL PRESENT 25

Zakyan Hranush
THE DOUBLE VOICE VERBS OF MIDDLE ARMENIAN VOICE SHIFTS
INTHE PERIOD OF OLD ARMENIAN – MIDDLE ARMENIAN 35

Khachatryan Gurgen, Khachatryan Mher
ARABIAN BORROWINGS IN MODERN ARMENIAN 43

Khachatryan Gurgen, Muradyan Silva
PERCEPTION OF VALENCY IN FOREIGN AND
ARMENIAN LINGUISTICS 59

Shahverdyan Tereza
ON SOME PECULIARITIES OF DECLENSION SYSTEM
IN GRABAR AND THE UNDERGONE CHANGES 69

Poghosyan Albert
PHRASEOLOGICAL POSSIBILITIES OF THE VERB *TO FALL*
IN MODERN ARMENIAN 78

Alla Sargsyan
HISTORICAL WORDS IN ZORAIR KHALAPYAN'S WORKS 87

Sarukhanyan Lilit, Hovhannisyan Susanna
CONVERSION IN ENGLISH AND IN ARMENIAN
(COMPARATIVE ANALYSIS) 93

Vardanyan Lusik
TYPES OF CONDITIONAL CONSTRUCTIONS DETERMINED
BY GRAMMATICAL, SEMANTIC AND STYLISTIC
FUNCTIONS OF WORD ORDER 102

Titanyan Nelly, Ter-Hovhannisyan Margarita
THE PURPOSE AND STRUCTURE OF THE
"RUSSIAN-ENGLISH-ARMENIAN PHRASEBOOK" 112

LITERARY STUDIES

Danielyan Taron
KHOREN STEPANE'S "THE ARMENIAN WORLD"
MAGAZINE AS A MEDIA PRODUCT 119

Piloyan Valeri
HRANT MATEVOSYAN'S INCOMPLETE
WORK "HAGHARTSIN" 128

PSYCHOLOGY

Hovsepyan Nune
STUDENTS' PSYCHOLOGICAL READINESS
FOR THE PEDAGOGICAL PRACTICE AT SCHOOL
..... 139
Mirzoyan Vanane
THE INFLUENCE OF CARTOONS ON THE DEVELOPMENT
OF CHILD'S PSYCOLOGY 146

HISTORY

Aghajanyan Samvel
THE ATTITUDE OF OF RUSSIAN PUBLIC FIGURES TO WARDS
THE ARMENIAN "SEPARATISM" (THE END OF THE XIX CENTURY –
THE BEGINNING OF THE XX CENTURY) 154

PHILOSOPHY

Grigoryan Anna
ROLE OF INDIVIDUALITY'S PRIORITY
IN CONTEMPORARY SOCIO-CULTURE SYSTEM 163

CULTURE

Stepanyan Narine
GLOBALIZATION AND CULTURAL DIALOGUE 171

JURISPRUDENCE

Hovhannisyan Arevhat
THE CONCEPTS OF HUMAN RIGHTS IN THE MODERN ERA 178

PEDAGOGY AND METHODOLOGY

Amirkhanyan Karine
TEACHING THE TOPIC OF "THE PREDICATE" ON THE PRINCIPLE
OF INTERDISCIPLINARY INTEGRATION..... 192

Antonyan Nara
NEW ATTITUDES TO THE STUDY OF STYLISTICS..... 197

Arakelyan Anna
THE IMPLEMENTATION OF INTERACTIVE METHODS
FOR INCREASING THE EFFECTIVENESS OF LEARNING 203

Baghdasaryan Lilit
KNOWLEDGE MANAGEMENT IN THE PROCESS
OF PERSONAL SELF-SYSTEM DEVELOPMENT 213

Bezhanyan Seda, Aslanyan Anna
VIOLENCE IN SCHOOLS AND THE WORK
OF SOCIAL PEDAGOGUE WITH THE VICTIMS 219

Gyulinyan Anna
TEACHING UNCONVERTED COMPLEX
SENTENCE AT HIGH SCHOOL 226

Dermoyan Lusine
THE CRITERIA AND STANDARTS OF LEARNING
LATIN BY THE STUDENTS 233

Yedoyan Anush
TEACHING OF THE FINITE AND NON-FINITE
FORMS OF THE VERB 237

Iskoyan Lilit
ASSESSMENT OF STUDENTS' CREATIVITY PROGRESS LEVEL
IN TEACHING DISCIPLINES ON THEORY OF ARTS 244

Hakobyan Armenuhi
THE TEACHING METHODOLOGY OF THE WORKS
OF ARMENIAN HISTORIANS 249

Haroyan Liza
THE HIHG SCHOOL ORGANIZATION BASES AND
DEVELOPMENT PERSPECTIVES 255

Harutyunyan Armen, Hovhannisyan Anahit,
Mkrtchyan Anytchka, Nerkararyan Nelly
ANALYSIS OF THE ADAPTATION PROCESS OF THE FIRST-YEAR
STUDENTS WHO ENTERED THE UNIVERSITIES 262

Petrosyan Lilit, Baghdasaryan Knkush
METHODS OF TEACHING MOTHER TONGUE
AT VILLAGE SCHOOLS OF SPEAKING DIALECTS
(WITH EXAMPLE OF VILLAGE JRASHEN, LORI REGION) 271

Poghosyan Lusine
BIOGRAPHY OF VAHAN TERYAN
GRADUAL TRAINING OF THEME AT SCHOOL 277

Poghosyan Tatevik, Alaverdyan Hrachya
THE TEACHING OF THE THEME "ARMENIAN-TURKISH WAR
OF 1920S AND THE COLLAPSE OF THE REPUBLIC OF ARMENIA" 285

Sirunyan Nelly
THE METHODOLOGY OF WORKING WITH A
PRAGMATIC TEXT IN HIGH SCHOOL 290

Vardanyan Lusik
ANALYTIC SCORING RUBRICS AS EFFECTIVE
MEANS OF ASSESSING ESSAYS 297

Virabyan Karmile
THE METHODOLOGY OF INTERESTS DEVELOPMENT
OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE GAME ACTIVITY 310

Kocharyan Gohar
THE TEACHING OF THE THEME OF " LEXICOGRAPHY"
WITH COOPERATIVE METHODS..... 317

Kocharyan Marieta
THE ROLE OF PEDAGOGICAL INFLUENCE ON DIFFICULT
CHILDREN IN THE PROCESS OF FORMATION
OF MORAL –VILITIONAL QUALITIES 324

ՀՀ ԿԳ ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ

ՎԱՆԱՁՈՐԻ Հ. ԹՈՒՄԱՆՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ
ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ

ՎԱՆԱՁՈՐԻ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ

ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ

Պրակ Ա

(հասարակական գիտություններ, դասավանդման մեթոդիկա)

ԱՁ «Արման Ասմանգուլյան»

Երևան – 2016

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РА

ВАНАДЗОРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. О. ТУМАНЯНА

УЧЕНЫЕ ВЕДОМОСТИ

ВАНАДЗОРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Выпуск А

(общественные науки, методика преподавания)

«Арман Асмангулян» ЧП

Ереван – 2016

RA THE MINSITRY OF EDUCATION AND SCIENCE

VANADZOR STATE UNIVERSITY
AFTER H. TOUMANYAN

SCIENTIFIC PROCEEDINGS OF

VANADZOR STATE UNIVERSITY

Issue A

(social sciences, methods of teaching)

"Arman Asmangulyan" Individual Entrepreneur

Yerevan – 2016

Համակարգչային ձևավորող՝ Աշխեն Գալստյան
Թուղթը՝ օֆսեթ
Չափսը՝ 60 X 84 1/16
Ծավալը՝ 22 մամուլ
Տպաքանակը՝ 100

Տպագրվել է ԱՁ «Արման Ասմանգուլյան»-ում
Երևան – 2016

Компьютерное оформление – Ашхен Галстян
Бумага – офсетная
Размер – 60 X 84 1/16
Объем – 22 печатных листов
Тираж – 100 экземпляров

Издано «Арман Асмангулян» ЧП
Ереван – 2016

Computer Design: by Ashkhen Galstyan
Offset Paper
Size: 60 X 84 1/16
Amounted to 22 Press
Print Run: 100

Printed in “Arman Asmangulyan” Individual Entrepreneur
Yerevan – 2016