

**РОССИЙСКО-АРМЯНСКИЙ (СЛАВЯНСКИЙ)
УНИВЕРСИТЕТ**

ГОДИЧНАЯ НАУЧНАЯ
КОНФЕРЕНЦИЯ

Сборник научно-методических статей

ЕРЕВАН–2015

ՌՈՒՍԱՍՏԱՆԻ ԴԱՇՆՈՒԹՅԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԵՎ
ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ

ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅԱՆ
ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ

ՀԱՅ-ՌՈՒՍԱԿԱՆ (ՍԼԱՎՈՆԱԿԱՆ) ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ

ՏԱՐԵԿԱՆ ԳԻՏԱԺՈՂՈՎ

Գիտամեթոդական հոդվածների ժողովածու

Երևան

ՀՌՀ Հրատարակչություն

2015

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ**

**РОССИЙСКО-АРМЯНСКИЙ (СЛАВЯНСКИЙ) УНИ-
ВЕРСИТЕТ**

ГОДИЧНАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

Сборник научно-методических статей

Ереван

Издательство РАУ

2015

УДК 001:06.053

ББК 72

Г 590

Печатается по решению Редакционно-издательского и Научно-технического советов РАУ

Редакционная коллегия:

А.Р. Дарбинян (председатель), П.С. Аветисян (заместитель председателя), Г.З. Саркисян, Э.М. Сандоян, А.П. Григорян, Л.А. Алавердян, С.С. Аветисян, М.Э. Авакян, К.С. Акопян, А.С. Берберян, М.А. Восканян, А.К. Егиазарян, Н.И. Кеворкова, В.П. Закарян, Е.Г. Маргарян, Л.С. Меликсетян, К.А. Мирумян, О.Л. Саркисян, С.Г. Оганесян, К.Г. Сардарян, А.А. Симонян, А.М. Суварян, Ф.П. Тохян, А.Г. Тунян, С.Ш. Цагикян

Г 590 Годичная Научная конференция: Сборник научно-методических статей: Социально-гуманитарные науки. – Ер.: Изд-во РАУ, 2015. – 207 с.

Сборник печатается по материалам Годичной научной конференции, проведенной в Российско-Армянском (Славянском) университете. Статьи публикуются в алфавитном порядке.

Публикация сборника осуществлена также в соответствии с требованиями ВАК РА к сборникам научных трудов.

УДК 001:06.053

ББК 72

ISBN 978-9939-67-123-9

© Издательство РАУ, 2015

ОГЛАВЛЕНИЕ

Արրահամյան Վ.Գ. Մեթոդական մոտեցումներ ուսումնական գործընթացում գործնական խաղի միջոցով ՄՕՅ («արտադրել կամ գնել») հիմնախնդրի լուծման ժամանակ.....	7
Айрапетян Н.Л. К вопросу о букве «ё» в аспекте обучения орфографии.....	28
Арутюнян А.Э. Методика определения потенциала военной безопасности государства	36
Բաղդասյան Թ.Ռ. Պերիֆրազը որպես երկրորդական անվանում....	50
Аверин А.В., Бегларян К.С. Идея становления прав человека	62
Галстян В.С. Вопросы развития системного мышления у студентов вузов.....	68
Գրիգորյան Ա.Լ. Ուսանողների ֆիզիկական դաստիարակության դասերի նկատմամբ վերաբերմունքի ձևավորման առանձնահատկությունները.....	81
Դավոյան Ս.Ս. Կրթության ոլորտում թեաթային համակարգի կիրառման արդյունավետության բարձրացման ուղիները	90
Рухкян Э.А. Опыт применения мультимедийных элементов в армянских электронных СМИ	100
Թովմասյան Լ. Թուրքերեն դարձվածքները և դրանց ծագումը.....	108
Մախլյան Բ.Վ. Արխագիայի 1917–1921 թվականների քաղաքական պատմության դասավանդման խնդիրները «տարածաշրջանագիտություն» բուհական դասընթացում.....	121
Маркосян Н.Р. Тренды на глобальном медиарынке	142
Мартirosян А.В. Моторика младших школьников и проявление полового диморфизма.....	153

Оганезова Г.Г. Современная тенденция в реформировании образования и ее актуальность для Армении	157
Оганесян С.Г., Арутюнян М.Л. Методика преподавания темы «Природа и сущность философии» по дисциплине «Философия» для бакалавриата.....	163
Պապոյան Հ. Սովորողների աշխատանքի անհատականացումը պատմության դասավանդման ընթացքում.....	176
Погосян Л.Г. Проблема адаптации в начальной школе	192
Ռոստոմյան Ժ. Էլեկտրոնային դասերը և դրանց արդյունավետությունը լեզվուսուցման մեջ.....	200

ՄԵԹՈԴԱԿԱՆ ՄՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ
ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ ԳՈՐԾՆԱԿԱՆ ԽԱՂԻ ՄԻՋՈՑՈՎ
ՄՕՅ («ԱՐՏԱԴՐԵԼ ԿԱՍ ԳՆԵԼ») ՀԻՄՆԱԽՆԴԻ
ԼՈՒԾՄԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿ

Վ.Գ. Աբրահամյան

ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Ուսումնասիրությունը նվիրված է ուսումնական գործընթացում գործնական խաղի միջոցով ինովացիոն արտադրանքի ներդրման ժամանակ առաջացող ՄՕՅ «արտադրել թե՛ գնել» հիմնախնդրի լուծմանը: Հաշվարկների կատարումը առավելագույն ձևով մոտեցված է գործնական արտադրական պայմաններին և իրականացվում է մրցութային պայմաններում՝ խմբերի բաժանված ուսանողների միջոցով:

Հիմնարարներ՝ արտադրել թե՛ գնել, գործնական խաղ, ուսումնական:

Գործնական խաղերի կիրառման միջոցով հնարավորություն է ստեղծվում մոդելավորելու արտադրական կազմակերպության ու նրա կառուցվածքի մեջ մտնող ստորաբաժանումների արտադրատնտեսական գործունեության կառավարման համակարգի աշխատակիցների փոխհարաբերությունները, որոնք ձևավորում են անհրաժեշտ միջավայր օպտիմալ որոշումների ընդունման համար: Նմանատիպ խաղերում որպես հիմնական գործող կողմեր են հանդես գալիս այն մասնակիցները, որոնք ներկայացնում են կառավարման համակարգի տարբեր կողմեր և ունեն տարբեր հնարավորություններ իրագործելու որոշակի համալիր գործողություններ իրենց առջև դրված խնդիրների լուծման համար:

Մաթեմատիկական տեսանկյունից գործնական խաղերը հանդիսանում են ռազմավարական մատրիցային խաղերի ընդհանուր դեպքը, երբ, դեկավարվելով որոշակի կանոններով, մշակվում է օպտիմալ ռազմավարություն: Խաղի անհրա-

Ժեշտ պայման է հանդիսանում հակասությունների կամ կոնֆլիկտների առկայությունը կառավարման համակարգի հակադիր շահեր ներկայացնող կողմերի միջև: Կողմերի փոխազդեցությունը խաղի ընթացքում պայմանավորված է հատուկ կանոններով ու սկզբունքներով, որոնք արտացոլում են կողմերի իրավունքներն ու պարտականությունները և ամրագրվում համապատասխան որոշումների տեսքով:

Գործնական խաղի կարևոր բաղադրիչ է հանդիսանում նաև ունեցած տեղեկատվությունը, որը խաղի կանոնների հետ միասին հիմք է հանդիսանում համապատասխան որոշումների ընդունման համար:

Նմանատիպ խաղերի իրականացման ընթացքում նախատեսվում է ստեղծել նաև խաղի մասնակիցների ակտիվության աստիճանը բնութագրող չափանիշների համակարգ, որի միջոցով կարող է գնահատվել ընդունվող որոշումների արդյունավետության մակարդակը:

Ներկայացված գործնական խաղում հակադրության էությունը կայանում է նրանում, որ դրա մի կողմը (արտադրական կազմակերպությունում ինովացիոն արտադրանքի ներդրման կողմնակիցներ՝ արտադրական, տեխնիկական, տնտեսական բաժինների աշխատակիցներ) ձգտում է հիմնավորել արտադրական կազմակերպության ուժերով ինովացիոն արտադրանքի արտադրության կազմակերպման տնտեսական նպատակահարմարության աստիճանը, որը հնարավորություն կտա բարելավելու արտադրական կազմակերպության գործունեության հիմնական արտադրատնտեսական ցուցանիշները և ավելի արդյունավետ ձևով օգտագործելու արտադրական կարողություններն ու աշխատանքային ռեսուրսները:

Հակադրության մյուս կողմը (մասնագիտացված կազմակերպությունից ինովացիոն արտադրանքի ձեռքբերման կողմնակիցներ՝ լոգիստիկայի և նյութական հոսքերի ձևավորման ու կազմակերպման համապատասխան բաժինների աշխատակիցներ) ձգտում է հիմնավորել մասնագիտացված կազմակերպությունից ինովացիոն արտադրանքի ձեռքբերման տնտեսական նպատակահարմարության աստիճանը, որը

հնարավորություն կտա բարելավելու արտադրական կազմակերպության գործունեության արդյունավետության ու մրցունակության մակարդակը:

Ներկայացված գործնական խաղում մոդելավորվում են արտադրական կազմակերպության համապատասխան ստորաբաժանման աշխատակիցների գործողությունները նոր արտադրանքի ներդրման հետ կապված բարդ հիմնախնդրի լուծման ժամանակ, իսկ ընդունված որոշումների արդյունավետությունը գնահատվում է ձևավորված նպատակների իրականացման աստիճանից ելնելով:

Գործնական խաղի կազմակերպման միջավայր է ընտրվել հաստոցաշինական արտադրական կազմակերպությունը: Որպես հենք է ընդունվել «Երևանի հաստոցաշինական ԱՍ» ԲԲԸ-ն, որտեղ թողարկվում է 16ԵԳ25Պ մակնիշի խառատապտուտակահան հաստոցը (մշակվող դետալի երկարությունը 1500մմ է, տրամագիծը՝ 500մմ), որը համապատասխանում է ժամանակակից նմանատիպ հաստոցներին ներկայացվող բոլոր տեխնիկական և սպառողական պահանջներին և չի զիջում արտասահմանյան նմանակներին: Հաստոցաշինական արտադրական կազմակերպությունում կատարվում են մեքենաշինական արտադրության բոլոր արտադրական-տեխնոլոգիական գործնթացները՝ դարբնոցային, ձուլման, դրոշման, մշակման, հավաքման, գավառնապատման, ներկման, փաթեթավորման և այլն:

Ուսումնասիրության օբյեկտ է հանդիսանում ներկայացված մակնիշի հաստոցի կառուցվածքի մեջ մտնող «Գոգնոց» տեսակի հանգույցը, որի արտադրությունը պետք է իրականացնել Երևանի հաստոցաշինական արտադրական կազմակերպությունում կամ այն պետք է ձեռք բերել արտասահմանյան համապատասխան մասնագիտացված կազմակերպությունից:

ԳՈՐԾՆԱԿԱՆ ԽԱՂ

Երևանի հաստոցաշինական արտադրական կազմակերպությունում 16ԵԳ25Պ մակնիշի խառատապտուտակահան հաստոցի թողարկման արտադրական ծրագրի կատարման համար անհրաժեշտ «Գոգնոց» տեսակի հանգույցի ապահովման հետ կապված MOB հիմնախնդրի լուծումը:

Խաղի բնութագիրը

Խաղում մոդելավորվում է հաստոցաշինական արտադրական կազմակերպությունում նոր՝ 16ԵԳ25Պ մակնիշի մետաղահատ հաստոցի արտադրության ժամանակ անհրաժեշտ «Գոգնոց» տեսակի հանգույցի պահանջարկի ապահովման հետ կապված MOB հիմնախնդրի լուծումը: Հիմնախնդրի լուծման համար ձևավորվում է աշխատակիցների երկու խումբ, որոնք փորձում են հիմնավորել MOB հիմնախնդրի լուծման իրենց կողմից առաջարկվող տարբերակը:

Առաջին խումբը, որը կազմված է արտադրական կազմակերպության արտադրական, տեխնիկական, տնտեսագիտական բաժինների մասնագետներից, ձգտում է հիմնավորել արտադրական կազմակերպության ուժերով «Գոգնոց» տեսակի հանգույցի արտադրության կազմակերպման տնտեսական նպատակահարմարությունը: Դրա համար հիմք ընդունելով «Գոգնոց» տեսակի հանգույցի տեխնիկական-սպառողական ու որակական ցուցանիշները և Երևանի հաստոցաշինական արտադրական կազմակերպության արտադրական-տեխնոլոգիական կարողությունները և հնարավորությունները՝ խումբը փորձում է հիմնավորել սեփական ուժերով դրա արտադրության կազմակերպումը, որը հնարավորություն կտա ավելի արդյունավետ ձևով օգտագործել աշխատանքային ռեսուրսները և ծանրաբեռնել առկա արտադրական-տեխնոլոգիական կարողությունները:

Երկրորդ խումբը, որը կազմված է արտադրական կազմակերպության լոգիստիկայի, նյութական ռեսուրսների ապահովման ու հոսքերի ձևավորման բաժինների մասնագետ-

ներից, ձգտում է հիմնավորել մասնագիտացված կազմակերպությունից «Գոզնոց» տեսակի հանգույցի ձեռքբերման տնտեսական նպատակահարմարությունը, որը, ապահովելով համարժեք տեխնիկական-սպառողական ու որակական ցուցանիշներ, հնարավորություն կտա բարելավելու արտադրական կազմակերպության գործունեության արդյունավետության ու մրցունակության մակարդակը:

Աշխատանքային խմբերի համատեղ աշխատանքում կողմերը ունեն հակադիր շահեր, քանի որ ձևավորված երկրնորանքային պայմաններում կարծում են, որ իրենց կողմից առաջարկվող տարբերակը ավելի արդյունավետ է ու կարող է նպաստել արտադրական կազմակերպության գործունեության արդյունավետության ու մրցունակության մակարդակի բարելավմանը:

Առաջին խումբը, որը ձգտում է հիմնավորել արտադրական կազմակերպության ուժերով «Գոզնոց» տեսակի հանգույցի արտադրության կազմակերպման տնտեսական նպատակահարմարությունը, իր որոշումների ընդունման համար պետք է հաշվի առնի, որ հիմնախնդրի լուծումը ի օգուտ «Գոզնոց» տեսակի հանգույցի արտադրական կազմակերպության ուժերով իրականացման նպատակահարմար է, եթե

– «Գոզնոց» տեսակի հանգույցի արտադրությունը հանդիսանում է արտադրական կազմակերպությունում իրականացվող հիմնական արտադրական-տեխնոլոգիական գործընթացների շարունակությունը և այն կարելի է իրականացնել գործող տեխնոլոգիական սարքավորումների վրա,

– «Գոզնոց» տեսակի հանգույցը ունի կայուն ու բավականին բարձր պահանջարկ և այն կարելի է արտադրել արտադրական կազմակերպության կառուցվածքում գործող արտադրական ստորաբաժանումներում,

– «Գոզնոց» տեսակի հանգույցը ունի առանձնահատուկ բնույթ և օժտված է այնպիսի բարձր որակական ցուցանիշներով, որի համար կարող է անհրաժեշտություն առաջանալ կիրառելու հատուկ տեխնոլոգիական գործընթացներ, որոնք բացակայում են մյուս արտադրական կազմակերպություններում,

– անհրաժեշտ է իրականացնել «Գոգնոց» տեսակի հանգույցի երաշխավորված մատակարարումներ, որոնք պետք է ձևավորեն հավասարակաշռություն մատակարարման ու պահանջարկի միջև,

– անհրաժեշտ է ապահովել «Գոգնոց» տեսակի հանգույցի արտադրության ժամանակ իրականացվող տեխնոլոգիական գործընթացների գաղտնիությունը,

– անհրաժեշտ է ապահովել արտադրական կազմակերպության արտադրական-տեխնոլոգիական կարողությունների կայուն օգտագործման ծանրաբեռնվածության անհրաժեշտ մակարդակ,

– անհրաժեշտ է թուլացնել արտադրական կազմակերպության կախվածության աստիճանը մատակարար կազմակերպություններից [2, 3]:

Երկրորդ խումբը, որը ձգտում է հիմնավորել մասնագիտացված կազմակերպությունից «Գոգնոց» տեսակի հանգույցի ձեռքբերման տնտեսական նպատակահարմարությունը, իր որոշումների ընդունման ժամանակ պետք է հաշվի առնի, որ հիմնախնդրի լուծումը ի օգուտ «Գոգնոց» տեսակի հանգույցի այլ մասնագիտացված արտադրական կազմակերպությունից ձեռքբերման նպատակահարմար է, եթե

– «Գոգնոց» տեսակի հանգույցի պահանջարկը մեծ չէ և դրա արտադրությունը չի հանդիսանում արտադրական կազմակերպության հիմնական արտադրական-տեխնոլոգիական գործընթացների մի մասը,

– արտադրական կազմակերպությունը չունի արտադրական-տեխնոլոգիական ու կազմակերպական գործընթացների իրականացման համապատասխան փորձ «Գոգնոց» տեսակի հանգույցի տիպի արտադրանքի արտադրության ոլորտում,

– մասնագիտացված արտադրական կազմակերպությունը ունի բարձր համբավ ու մեծ փորձ նմանատիպ արտադրության իրականացման ոլորտում, որը դրդում է արտադրական կազմակերպությանը ձեռք բերել «Գոգնոց» տեսակի հանգույցը նման մասնագիտացված արտադրական կազմակերպությունից,

– անհրաժեշտություն է առաջանում օժանդակելու արտադրական կազմակերպության ոչ հիմնական գործունեության տեխնոլոգիական ու տնտեսական երկարաժամկետ կենսունակությանը,

– անհրաժեշտ է ձևավորել ճկունության համապատասխան աստիճան «Գոգնոց» տեսակի հանգույցի ձեռքբերման հնարավոր այլընտրանքային աղբյուրների և դրանց փոխարինող ապրանքների համար [2, 3]:

Ներկայացված պահանջները տվյալ դեպքում հանդես են գալիս որպես խաղի կանոններ, որոնց հիման վրա պետք է լուծել MOB հիմնախնդիրը:

Սովորաբար խաղին կարող են մասնակցել 4–6 խումբ (յուրաքանչյուր խումբ կազմված է 3–5 ուսանողից), որոնք ներկայացնում են ձևավորված երկու կողմերի շահերը:

Խաղի ղեկավարը (դասախոսը) համարվում է մյուս շահագրգիռ կողմը և ներկայացնում է արտադրական կազմակերպության ընդհանուր շահերը՝ ապահովելով նոր արտադրանքի արտադրության արդյունավետ կազմակերպումը:

Խաղը պետք է ունենա նաև մրցութային բնույթ, ու հաղթող խումբը պետք է որոշվի կատարված ստացված լավագույն արդյունքների հիման վրա:

Խաղի ժամանակ որպես հաշվիչ տեխնիկա են օգտագործվում համակարգիչներ կամ միկրոհաշվիչներ:

Խաղի նպատակը

Անհրաժեշտ է լուծել հաստոցաշինական արտադրական կազմակերպությունում նոր՝ 16ԵԳ25Պ մետաղահատ հաստոցի արտադրության ներդրման դեպքում անհրաժեշտ «Գոգնոց» տեսակի հանգույցի ապահովման ժամանակ ձևավորված MOB հիմնախնդիրը:

Խաղի միջոցով պետք է ապացուցել, որ, ելնելով «Գոգնոց» տեսակի հանգույցի տեխնիկական-շահագործման հատկանիշներից և արտադրական կազմակերպության արտադրական-տեխնոլոգիական հնարավորություններից ու առանձնա-

հատկություններից, նպատակահարմար է դրա արտադրության իրականացումը արտադրական կազմակերպությունում կամ էլ ձեռքբերումը մասնագիտացված արտադրական կազմակերպությունից:

Եթե «Գոզնոց» տեսակի հանգույցի պահանջարկի ապահովման հիմնախնդրի լուծման ժամանակ պարզվում է, որ հաստոցաշինական և մասնագիտացված արտադրական կազմակերպությունները ունեն հավասարազոր հնարավորություններ ու ապահովում են համարժեք ցուցանիշներ, ապա անհրաժեշտ է հիմնախնդրի լուծմանը տալ տնտեսական հիմնավորում:

Հիմնախնդրի լուծման մեթոդների ընտրությունը

Խաղի մասնակիցները, դեկավարվելով իրենց գիտելիքներով, պետք է ընտրեն հաշվարկման մեթոդները և հիմնավորեն MOB հիմնախնդրի լուծումը ըստ ելակետային տվյալների:

Խաղի մասնակիցները պետք է օգտվեն միննույն ելակետային տվյալներից ու հաշվարկման նույն մեթոդներից:

Ցուցումներ խաղի դեկավարին

Խաղի նպատակի իրականացման համար անհրաժեշտ է որոշել ու հիմնավորել հիմնախնդրի լուծման ռացիոնալ տարբերակը, որին կարող են հասնել խաղի մասնակիցները՝ հիմք ընդունելով ձևավորված խաղի կանոնները և ելակետային տվյալները:

Այլընտրանքային տարբերակների հնարավոր հավասարազոր ու համարժեք ցուցանիշների ապահովման դեպքում անհրաժեշտ է կատարել համապատասխան հաշվարկներ հիմնախնդրի լուծումը տնտեսապես հիմնավորելու համար:

Մեթոդական ցուցումներ խաղի մասնակիցներին

Խաղի մասնակից երկու կողմերը, հիմք ընդունելով ձևավորված խաղի կանոնները, պետք է հիմնավորեն «Գոզնոց» տեսակի հանգույցի պահանջարկի ապահովման ժամանակ

ձևավորված MOB հիմնախնդրի լուծման տարբերակը: Ընդ որում, յուրաքանչյուր կողմ պետք է ներկայացնի իր կողմից հիմնավորված տարբերակի դեպքում «Գոզնոց» տեսակի հանգույցի արտադրության կամ ձեռքբերման հետ կապված ծախսերի մեծությունը, որը հնարավորություն կտա համարժեք տեխնիկական-շահագործման և որակական ցուցանիշների առկայության դեպքում տնտեսապես հիմնավորելու հիմնախնդրի լուծումը:

Հիմնախնդրի լուծման ժամանակ այլընտրանքային տարբերակներից տնտեսապես հիմնավորված տարբերակի ընտրության համար պետք է օգտվել հետևյալ մեթոդական մոտեցումներից [1]:

Նախ անհրաժեշտ է որոշել մեկ հատ «Գոզնոց» տեսակի հանգույցի արտադրական ծախսերի մեծությունը (Z_1), երբ դրա արտադրությունը իրականացվում է արտադրական կազմակերպության ուժերով: Այնուհետև պետք է որոշել այն ծախսերի մեծությունը (Z_2), որոնք իրականացվում են մասնագիտացված արտադրական կազմակերպության պահեստից մինչև սպառող կազմակերպության պահեստ միավոր արտադրանքի առաքման ժամանակ:

Արտադրական կազմակերպության ուժերով «Գոզնոց» տեսակի հանգույցի արտադրության իրականացման դեպքում արտադրական ծախսերի մեծությունը միավոր արտադրանքի կտրվածքով կարելի է որոշել հետևյալ բանաձևով՝

$$Z_1 = M_1 + E_1 + L_1 + L_2 + L_3 + K_1 + K_2 \dots\dots\dots (1)$$

որտեղ Z_1 -ը միավոր արտադրանքի արտադրական ծախսերի մեծությունն է, M_1 -ը միավոր արտադրանքի արտադրության ժամանակ օգտագործվող հումքի և նյութերի ծախսի մեծությունն է, E_1 -ը միավոր արտադրանքի արտադրության ժամանակ օգտագործվող ուժային էլեկտրաէներգիայի ծախսի մեծությունն է, L_1 -ը միավոր արտադրանքի արտադրության ժամանակ հիմնական աշխատավարձի ծախսի մեծությունն է, L_2 -ը միավոր արտադրանքի արտադրության ժամանակ լրա-

ցուցիչ աշխատավարձի ծախսի մեծությունն է, L_3 -ը միավոր արտադրանքի արտադրության ժամանակ սոցիալական հիմնադրամին կատարվելիք հատկացումների գումարի մեծությունն է, K_1 -ը միավոր արտադրանքի արտադրության ժամանակ սարքավորումների շահագործման ծախսերի մեծությունն է, K_2 -ը՝ միավոր արտադրանքի արտադրության ժամանակ վերադիր ծախսերի մեծությունը:

Միավոր արտադրանքի արտադրության վրա օգտագործվող հումքի և նյութերի ծախսի մեծությունը կարելի է որոշել հետևյալ բանաձևով՝

$$M_1 = k_1 * \sum_i m_i * c_i \dots\dots\dots (2)$$

որտեղ i -ն «Գոգնոց» տեսակի հանգույցի արտադրության ժամանակ օգտագործվող նյութերի տեսակներն են (կամ դրա կառուցվածքի մեջ մտնող դետալների թիվը), m_i -ն «Գոգնոց» տեսակի հանգույցի կառուցվածքի մեջ մտնող i -րդ դետալի նյութի զանգվածն է՝ կգ, c_i -ն՝ i -րդ դետալի նյութի մեկ կիլոգրամ զանգվածի ձեռքբերման գինը, k_1 -ը գործակից է, որը հաշվի է առնում լրացուցիչ ծախսերի մեծությունը՝ կապված ձեռքբերված նյութերի տեղափոխման ու պահեստավորման հետ:

Միավոր արտադրանքի արտադրության ժամանակ օգտագործվող ուժային էլեկտրաէներգիայի ծախսի մեծությունը կարելի է որոշել հետևյալ բանաձևով՝

$$E_1 = \sum_i \sum_j t_{ij} * N_{ij} * k_{ij} * P \dots\dots\dots (3)$$

որտեղ t_{ij} -ն i -րդ դետալի j -րդ տեխնոլոգիական օպերացիայի կատարման տեխնոլոգիական աշխատատարության մեծությունն է, N_{ij} -ը i -րդ դետալի j -րդ տեխնոլոգիական օպերացիայի կատարման ժամանակ օգտագործվող տեխնոլոգիական սարքավորման վրա տեղադրված էլեկտրաշարժիչների նոմինալ կարողությունների ընդհանուր մեծությունն է, k_{ij} -ն i -

րդ դետալի j -րդ տեխնոլոգիական օպերացիայի կատարման ժամանակ օգտագործվող տեխնոլոգիական սարքավորման վրա տեղադրված էլեկտրաշարժիչների նոմինալ կարողությունների ժամանակի ընթացքում օգտագործման գործակիցն է, P -ն՝ մեկ կիլովատ-ժամ էլեկտրաէներգիայի սակագինը:

Միավոր արտադրանքի արտադրության ժամանակ հիմնական աշխատավարձի ծախսի մեծությունը կարելի է որոշել հետևյալ բանաձևով՝

$$L_1 = \sum_i \sum_j t_{ij} * a_{ij} \dots\dots\dots (4)$$

որտեղ a_{ij} -ը i -րդ դետալի j -րդ տեխնոլոգիական օպերացիայի կատարման մեկ ժամվա վարձաչափն է:

Միավոր արտադրանքի արտադրության ժամանակ լրացուցիչ աշխատավարձի ծախսի մեծությունը կարելի է որոշել հետևյալ բանաձևով՝

$$L_2 = \alpha * L_1 \dots\dots\dots (5)$$

որտեղ α -ն լրացուցիչ աշխատավարձի մեծության որոշման նորմատիվ է, որը որոշվում է յուրաքանչյուր արտադրական կազմակերպության համար հիմք ընդունելով տարվա կտրվածքով սպասվող լրացուցիչ և հիմնական աշխատավարձի մեծության հարաբերությունը:

Միավոր արտադրանքի արտադրության ժամանակ սոցիալական (կենսաթոշակային) հիմնադրամին կատարվելիք հատկացումների մեծությունը կարելի է որոշել հետևյալ բանաձևով՝

$$L_3 = \beta * (L_1 + L_2) \dots\dots\dots (6)$$

որտեղ β -ն լրիվ աշխատավարձի մեծությունից սոցիալական հիմնադրամին կատարվելիք հատկացումների մեծության որոշման տոկոսային դրույքն է, որը որոշվում է գործող օրենսդրության և արտադրական կազմակերպությունում աշխատավարձի փաստացի ծախսի մեծության հիման վրա:

Միավոր արտադրանքի արտադրության ժամանակ սար-

քավորումների շահագործման ծախսերի մեծությունը կարելի է որոշել հետևյալ բանաձևով՝

$$K_1 = \gamma * L_1 \dots\dots\dots (7)$$

որտեղ γ -ն սարքավորումների շահագործման վրա կատարվելիք ծախսերի որոշման մեծությունն է՝ արտահայտված տոկոսներով հիմնական աշխատավարձի մեծության նկատմամբ, որը հաշվարկվում է յուրաքանչյուր արտադրական կազմակերպության կտրվածքով՝ կախված նրա մասշտաբից:

Միավոր արտադրանքի արտադրության ժամանակ վերադիր ծախսերի մեծությունը կարելի է որոշել հետևյալ բանաձևով՝

$$K_2 = \delta * (L_1 + L_2) \dots\dots\dots (8)$$

որտեղ δ -ն վերադիր ծախսերի որոշման մեծությունն է՝ արտահայտված տոկոսներով լրիվ աշխատավարձի մեծության նկատմամբ, որը հաշվարկվում է յուրաքանչյուր արտադրական կազմակերպության կտրվածքով:

Այնուհետև պետք է որոշել այն ծախսերի մեծությունը (Z_2), որոնք իրականացվում են մասնագիտացված արտադրական կազմակերպության պահեստից մինչև սպառող կազմակերպության պահեստ «Գոզնոց» տեսակի հանգույցի մեկ հատի առաքման ժամանակ: Այն կարելի է որոշել հետևյալ բանաձևով՝

$$Z_2 = S + \Delta S \dots\dots\dots (9)$$

որտեղ S -ը մասնագիտացված արտադրական կազմակերպության կողմից «Գոզնոց» տեսակի հանգույցի մեկ հատի առաջարկվող բացթողման գնի մեծությունն է, ΔS -ը՝ «Գոզնոց» տեսակի հանգույցի մեկ հատի մասնագիտացված արտադրական կազմակերպության պահեստից մինչև սպառող արտադրական կազմակերպության պահեստ առաքման հետ կապված լրացուցիչ ծախսերի մեծությունը:

Մեկ հատ «Գոզնոց» տեսակի հանգույցի մասնագիտացված արտադրական կազմակերպության պահեստից մինչև

սպառող արտադրական կազմակերպության պահեստ առաքման հետ կապված լրացուցիչ ծախսերի մեծությունը որոշվում է հետևյալ բանաձևով՝

$$\Delta S = \frac{S_1 + S_2 + S_3 + S_4}{Q_1^*} \dots\dots\dots (10)$$

որտեղ S_1 -ը «Գոզնոց» տեսակի հանգույցի մեկ խմբաքանակի ստացման պատվերի ձևակերպման ծախսերի մեծությունն է, S_2 -ը «Գոզնոց» տեսակի հանգույցի մեկ խմբաքանակի ստացման դեպքում անհրաժեշտ մաքսային ձևակերպումների հետ կապված ծախսերի մեծությունն է, S_3 -ը՝ «Գոզնոց» տեսակի հանգույցի մեկ խմբաքանակի տեղափոխման հետ կապված ծախսերի մեծությունը, S_4 -ը՝ «Գոզնոց» տեսակի հանգույցի մեկ խմբաքանակի տեղափոխման հետ կապված ապահովագրական ծախսերի մեծությունը, Q_1^* -ը՝ «Գոզնոց» տեսակի հանգույցի տեղափոխման օպտիմալ խմբաքանակի ճշտված մեծությունը:

«Գոզնոց» տեսակի հանգույցի տեղափոխման օպտիմալ խմբաքանակի մեծությունը կարելի է որոշել Ω . Վիլսոնի բանաձևով՝

$$Q^* = \sqrt{\frac{2 \times c_1 \times N}{c_2}} \dots\dots\dots (11)$$

որտեղ Q^* -ը «Գոզնոց» տեսակի հանգույցի օպտիմալ խմբաքանակի ճշտված մեծությունն է, c_1 -ը «Գոզնոց» տեսակի հանգույցի մեկ խմբաքանակի ձեռքբերման պատվերի ձևակերպման ընդհանուր ծախսերի մեծությունն է, c_2 -ը՝ արտադրական կազմակերպության պահեստում մեկ հատ «Գոզնոց» տեսակի հանգույցի պահպանման ծախսերի մեծությունը, N -ը՝ «Գոզնոց» տեսակի հանգույցի տարվա պահանջարկի մեծությունը:

Հիմք ընդունելով «Գոզնոց» տեսակի հանգույցի ապահովման հետ կապված ծախսերի մեծության որոշման ներկայացված մեթոդները և հիմնախնդրի լուծման համար անհրաժեշտ

ելակետային տվյալներն ու համարելով, որ MOB հիմնախնդրի լուծման ներկայացված տարբերակները ապահովում են շահութաբերության նույն մակարդակը ($Z_1 = Z_2$)՝ կազմենք հետևյալ հավասարումը՝

$$M_1 + E_1 + L_1 + L_2 + L_3 + K_1 + K_2 = S + \frac{S_1 + S_2 + S_3 + S_4}{Q_1^*} \dots\dots (12)$$

Լուծելով հավասարումը՝ կստանանք մասնագիտացված արտադրական կազմակերպության կողմից առաջարկվող «Գոգնոց» տեսակի հանգույցի ձեռքբերման այն կրիտիկական-հաշվարկային բացթողման գնի մեծությունը, որի դեպքում ներկայացված այլընտրանքային տարբերակները ապահովում են շահութաբերության նույն մակարդակը:

«Գոգնոց» տեսակի հանգույցի ձեռքբերման կրիտիկական-հաշվարկային բացթողման գնի մեծության որոշումը հնարավորություն է տալիս արտադրական կազմակերպությանը ազատ բանակցելու մասնագիտացված արտադրական կազմակերպության հետ դրա ապահովման հիմնախնդրի լուծման հարցի շուրջ: Եթե վարվող բանակցությունների արդյունքում մասնագիտացված արտադրական կազմակերպությունը առաջարկում է «Գոգնոց» տեսակի հանգույցի բացթողման այնպիսի գին, որը փոքր է ստացված կրիտիկական-հաշվարկային գնի մեծությունից, ապա տնտեսապես նպատակահարմար է դրա ձեռքբերումը այդ կազմակերպությունից: Հակառակ դեպքում նպատակահարմար կլինի «Գոգնոց» տեսակի հանգույցի արտադրությունը իրականացնել արտադրական կազմակերպության ուժերով: Եթե մասնագիտացված արտադրական կազմակերպության կողմից առաջարկվում է «Գոգնոց» տեսակի հանգույցի բացթողման այնպիսի գին, որը հավասար է ստացված կրիտիկական-հաշվարկային գնի մեծությանը, ապա որոշումների ընդունման համար լրացուցիչ հիմք են հանդիսանում արտադրական կազմակերպության հեռանկարային զարգացման ծրագրերի շրջանակում ձևավորված ինովացիոն քաղաքականության

վերաբերյալ մշակված և իրականացվող ռազմավարական ծրագրերը:

Իրականացնելով նման հաշվարկներ յուրաքանչյուր «ինովացիոն արտադրանքի» և յուրաքանչյուր մատակարար կազմակերպության կտրվածքով՝ արտադրական կազմակերպությունը կարող է որոշել «ինովացիոն արտադրանքի» գնի փոփոխության այն տիրույթները, որտեղ նպատակահարմար է այն արտադրել սեփական ուժերով կամ ձեռք բերել այն այլ մասնագիտացված մատակարար կազմակերպություններից:

Կատարված հաշվարկները հնարավորություն են տալիս արտադրական կազմակերպությանը արդյունավետ ձևով վարելու բանակցություններ մատակարար կազմակերպությունների հետ և ընդունել տնտեսապես հիմնավորված որոշումներ «ինովացիոն արտադրանքի» ստեղծման ու ապահովման հիմնախնդրի լուծման հետ կապված:

Խաղի կազմակերպման ժամանակ MOB հիմնախնդրի լուծման ելակետային տվյալներում որոշ ծախսերի մեծություններ տրվում են արդեն հաշվարկված տեսքով, քանի որ դրանց որոշման եղանակները շատ պարզ են ու դա հնարավորություն կտա ուսանողներին տնտեսելու որոշակի ժամանակ և փորձելու հիմնախնդիրը լուծել երկու դասաժամի ընթացքում:

Խաղի ելակետային տվյալները

Երևանի հաստոցաշինական արտադրական կազմակերպության գործունեության արդյունավետության ու մրցունակության մակարդակի բարելավման նպատակով ձևավորված ինովացիոն ծրագրի շրջանակներում նախատեսվում է նոր՝ 16ԵԳ25Պ մակնիշի խառատապտուտակահան հաստոցի արտադրության ներդրում, որն իր ցուցանիշներով համապատասխանում է ժամանակակից նմանատիպ մետաղահատ հաստոցներին ներկայացվող բոլոր տեխնիկական ու սպառողական պահանջներին, չի զիջում համապատասխան արտասահմանյան նմանակներին և ունի մեծ պահանջարկ շուկայում: Ծրագրի իրականացման շրջանակներում նախատես-

վում է 16ԵԳ25Պ մակնիշի մետաղահատ հաստոցի արտադրության ժամանակ օգտագործել նոր «Գոզնոց» տեսակի հանգույցը:

«Գոզնոց» տեսակի հանգույցը հանդիսանում է նոր արտադրանք արտադրական կազմակերպության համար, որի արտադրությունը կարող է իրականացվել ինչպես արտադրական կազմակերպությունում, այնպես էլ հնարավոր է այն ձեռք բերել արտասահմանյան համապատասխան մասնագիտացված արտադրական կազմակերպությունից: Մարքեթինգային ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ նույն հանգույցը կարելի է ձեռք բերել Բելառուսի Գոմել քաղաքում գործող հաստոցաշինական կազմակերպությունից: Այդ կազմակերպությունը մասնագիտացված է մետաղահատ հաստոցների հանգույցների արտադրության ուղղությամբ և ապահովում է համարժեք տեխնիկական-շահագործման և որակական ցուցանիշներ:

Անհրաժեշտ է ձևավորված MOB հիմնախնդրի լուծման շրջանակներում տնտեսապես հիմնավորել «Գոզնոց» տեսակի հանգույցի ապահովման լավագույն տարբերակը հետևյալ ելակետային տվյալների ու պայմանների դեպքում.

1. Հաստոցաշինական արտադրական կազմակերպությունում թողարկվող 16ԵԳ25Պ մակնիշի մետաղահատ հաստոցի արտադրության ժամանակ օգտագործվում է մեկ հատ «Գոզնոց» տեսակի հանգույց:

2. Հաստոցաշինական արտադրական կազմակերպությունում թողարկվող 16ԵԳ25Պ մակնիշի մետաղահատ հաստոցի տարեկան արտադրական ծրագիրը կազմում է 288 հատ:

3. Հաստոցաշինական արտադրական կազմակերպությունում թողարկվող 16ԵԳ25Պ մակնիշի մետաղահատ հաստոցի արտադրության ժամանակ օգտագործվող «Գոզնոց» տեսակի հանգույցի արտադրության դեպքում արտադրական ծախսերը ունեն հետևյալ կազմը և կառուցվածքը`

- հումք և նյութեր` 170, 0 հազ. պ. մ.,
- ուժային էլեկտրաէներգիա` 69, 0 հազ. պ. մ.,
- հիմնական աշխատավարձ` 168, 0 հազ. պ. մ.,

- լրացուցիչ աշխատավարձը կազմում է հիմնական աշխատավարձի մեծության 8,50%-ը,
- սոցիալական հիմնադրամին կատարվող հատկացումները կազմում են լրիվ աշխատավարձի մեծության 24,5%-ը,
- սարքավորումների շահագործման ծախսերի մեծությունը կազմում է հիմնական աշխատավարձի 65, 0%-ը,
- վերադիր ծախսերի մեծությունը կազմում է լրիվ աշխատավարձի 95, 0%-ը:

4. Պատվերի ձևակերպման ծախսերի մեծությունը կազմում է 50, 0 հազ. պ. մ.:

5. Մաքսային ձևակերպման ծախսերի մեծությունը կազմում է 85, 0 հազ. պ. մ.:

6. «Գոզնոց» տեսակի հանգույցի մեկ խմբաքանակի տեղափոխման ծախսերի մեծությունը (տեղափոխումը իրականացվում է 20 տոննա տարողությամբ կոնտեյներով) կազմում է 2140, 0 հազ. պ. մ.:

7. Հաստոցաշինական արտադրական կազմակերպության պահեստում մեկ «Գոզնոց» տեսակի հանգույցի պահպանման ծախսերի մեծությունը կազմում է դրա ձեռքբերման գնի (կամ արտադրական ծախսերի) 2,50%-ը:

8. Տեղափոխվող ապրանքների ապահովագրական ծախսերի մեծությունը կազմում է տեղափոխման մեջ գտնվող ապրանքների խմբաքանակի ընդհանուր գումարի 10, 0%-ը:

9. Երևանի և Բելառուսի Գոմել քաղաքում գործող արտադրական կազմակերպությունները ունեն նմանատիպ արտադրական-տեխնոլոգիական կառուցվածք ու կարողություններ և ապահովում են «Գոզնոց» տեսակի հանգույցի համարժեք որակական ու տեխնիկական-շահագործման ցուցանիշներ:

Մեթոդական ցուցումներ դեկավարի համար

Հաստոցաշինական արտադրական կազմակերպությունում թողարկվող 16ԵԳ25Պ մակնիշի մետաղահատ հաստոցի արտադրության ժամանակ օգտագործվող «Գոզնոց» տեսակի հանգույցի ապահովման հիմնախնդրի լուծման գործընթացում ձևավորված MOB հիմնախնդրի լուծման համար, երբ

հնարավոր այլընտրանքային տարբերակների իրականացումը ապահովող արտադրական կազմակերպությունները ունեն նմանատիպ արտադրական-տեխնոլոգիական կառուցվածք ու կարողություններ և ապահովում են «Գոզնոց» տեսակի հանգույցի համարժեք որակական ու տեխնիկական-շահագործման ցուցանիշներ, անհրաժեշտ է հիմնախնդրի լուծմանը տալ տնտեսական հիմնավորում:

Այդ նպատակով անհրաժեշտ է մշակել հիմնախնդրի լուծման հետևյալ ռազմավարությունները.

– որոշել «Գոզնոց» տեսակի հանգույցի արտադրական ծախսերի մեծությունը, երբ դրա արտադրությունը իրականացվում է Երևանի հաստոցաշինական արտադրական կազմակերպության ուժերով,

– որոշել «Գոզնոց» տեսակի հանգույցի ձեռքբերման հետ կապված ծախսերի մեծությունը, երբ այն արտադրվում է այլ մասնագիտացված արտադրական կազմակերպությունում (Բելառուսի Գոմել քաղաքում գործող հաստոցաշինական կազմակերպությունում),

– համեմատական վերլուծության ենթարկել ստացված արդյունքները և ընդունել համապատասխան որոշում «Գոզնոց» տեսակի հանգույցով Երևանի հաստոցաշինական արտադրական կազմակերպության ապահովման վերաբերյալ:

Առաջին ռազմավարությունը պետք է իրականացնի ուսանողներից ձևավորված առաջին խումբը, իսկ երկրորդ ռազմավարությունը՝ երկրորդ խումբը: Ստացված արդյունքների համեմատական վերլուծությունը իրականացվում է ղեկավարի (դասախոսի) և երկու խմբերի մասնակցությամբ, որի արդյունքների հիման վրա ղեկավարը գնահատում է խմբերի և առանձին ուսանողների ակտիվությունը:

Խմբերի կողմից ներկայացված հաշվարկների և եզրակացությունների գնահատման համար ղեկավարը իր տրամադրության տակ պետք է ունենա յուրաքանչյուր ռազմավարության իրականացման հետ կապված իրականացվելիք ծախսերի հետևյալ հիմնավորումները.

ա. «Գոզնոց» տեսակի հանգույցի արտադրական ծախսերի մեծության հաշվարկը, երբ այն արտադրվում է Երևանի հաստոցաշինական արտադրական կազմակերպությունում:

Գոզնոց» տեսակի հանգույցի արտադրական ծախսերի մեծությունը, երբ այն արտադրվում է Երևանի հաստոցաշինական արտադրական կազմակերպության ուժերով, կազմում է

$$Z_1 = 170 + 69 + 168 + 168 \times 0,085 + (168 + 168 \times 0,085) \times 0,245 + 168 \times 0,65 + (168 + 168 \times 0,085) \times 0,95 = 748,31 \text{ հազ. պ. մ.:}$$

բ. «Գոզնոց» տեսակի հանգույցի ձեռքբերման ծախսերի մեծության հաշվարկը, երբ այն արտադրվում է Բելառուսի Գոմել քաղաքի հաստոցաշինական արտադրական կազմակերպությունում:

Բելառուսի Գոմել քաղաքի հաստոցաշինական արտադրական կազմակերպությունից «Գոզնոց» տեսակի հանգույցի ձեռքբերման օպտիմալ խմբաքանակի մեծությունը որոշվում է Ռ. Վիլսոնի բանաձևով (11)՝

$$Q^* = \sqrt{\frac{2 \times c_1 \times N}{c_2}} = \sqrt{\frac{2 * 50 * 288}{748,31 * 0,025}} = 39,24 \text{ հատ:}$$

Օպտիմալ խմբաքանակի ճշտված մեծությունը կազմում է $Q_1^* = 40$ հատ:

Բելառուսի Գոմել քաղաքի հաստոցաշինական արտադրական կազմակերպության պահեստից Երևանի հաստոցաշինական արտադրական կազմակերպության պահեստ մեկ հատ «Գոզնոց» տեսակի հանգույցի առաքման ընդհանուր ծախսերի մեծությունը պետք է որոշել համաձայն (9) բանաձևի՝

$$Z_2 = S + \Delta S = S + \frac{2275 + 0,1 * 40 * S}{40} \text{ հազ. պ. մ.:}$$

գ. Ստացված արդյունքների համեմատական վերլուծության և տնտեսապես հիմնավորված որոշման ընդունումը:

Ընդունելով, որ «Գոգնոց» տեսակի հանգույցի ապահովման ներկայացված երկու տարբերակները ունեն շահութաբերության նույն մակարդակը՝ կազմենք հետևյալ հավասարումը՝

$$S + \frac{2275 + 4 * S}{40} = 748,31$$

Լուծելով հավասարումը՝ կստանանք մասնագիտացված արտադրական կազմակերպության կողմից առաջարկվող «Գոգնոց» տեսակի հանգույցի ձեռքբերման այն կրիտիկական-հաշվարկային բացթողման գնի մեծությունը ($S=628,577$ հազ. պ. մ.), որի դեպքում ձևավորված MOB հիմնախնդրի լուծման ներկայացված այլընտրանքային երկու տարբերակները ապահովում են արդյունավետության համարժեք մակարդակ:

Երևանի հաստոցաշինական արտադրական կազմակերպությունը, ունենալով «Գոգնոց» տեսակի հանգույցի ձեռքբերման կրիտիկական-հաշվարկային բացթողման գնի մեծությունը, կարող է որոշել դրա փոփոխման այն տիրույթները, որտեղ կարող է նպատակահարմար լինել կիրառել MOB հիմնախնդրի լուծման այս կամ այն ռազմավարությունը:

Եթե Բելառուսի Գոմել քաղաքի հաստոցաշինական արտադրական կազմակերպության կողմից ներկայացվի «Գոգնոց» տեսակի հանգույցի ձեռքբերման այնպիսի գին, որը համարժեք է ստացված կրիտիկական-հաշվարկային բացթողման գնի մեծությանը, ապա վերջնական որոշումների ընդունման համար անհրաժեշտ է հաշվի առնել լրացուցիչ գործոններ՝ կապված Երևանի հաստոցաշինական արտադրական կազմակերպությունում մշակված ինովացիոն քաղաքականության իրականացման ռազմավարական և արտադրական-տեխնոլոգիական կարողությունների արդյունավետ օգտագործման ծրագրերի հետ:

АННОТАЦИЯ

Исследование посвящено решению проблемы МОВ «выпускать продукцию или закупать», которая возникает во время внедрения инновационного продукта через практическую игру в процессе обучения. Произведение расчета по максимуму приближается к практическим производственным условиям и осуществляется при помощи студентов в группах в условиях конкуренции.

Ключевые слова: *производить или покупать, практическая игра, обучающий.*

SUMMARY

The study is dedicated to the solution of the problem MOB “make or buy” which arises when implementing an innovational product via a practical game in the educational process. The calculations are as close to the practical production conditions as possible and they are done by students in groups in competitive conditions.

Keywords: *make or buy, practical game, educational.*

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. *Абрамян В.Г.* Методические подходы к решению проблемы МОВ. Современные тенденции в экономике и управлении: сборник материалов 13-ой Международной научно-практической конференции. Часть 2. / Под общей ред. С.С. Чернова. Новосибирск: Изд-во НГТУ. 2012. СС. 109–113.
2. *Логистика: Учебное пособие // Под ред. Б.А. Аникина, Т.А. Родкиной.* М.: Изд-во Проспект. 2011. С. 408.
3. *Родников А.Н.* Логистика, Терминологический словарь. М.: ИНФРА-М. 2000.С. 352.

К ВОПРОСУ О БУКВЕ «Ё» В АСПЕКТЕ ОБУЧЕНИЯ ОРФОГРАФИИ

Н.Л. Айрапетян

АННОТАЦИЯ

Отсутствие точек над буквой «ё» в печатных текстах – один из «загадочных» вопросов русского письма, и вопрос о написании буквы «е» вместо «ё» вызывает много споров среди ученых, методистов, учителей, педагогов. До сих пор отсутствует убедительная мотивировка «исчезновения» точек над буквой «ё», как, впрочем, и отсутствие абзаца, и несоблюдение правил переноса в печатных текстах. Вольное обращение с буквой «ё» привело к тому, что в школьной и вузовской практике все чаще допускается написание буквы «и» вместо «й».

Обучение учащихся национальных школ чтению и формирование навыков беглого чтения на изучаемом иностранном (русском) языке, понимание смысла прочитанного невозможно без буквы «ё» еще и потому, что не все учителя-русисты имеют русское произношение, не знают допустимых произносительных вариантов, и речь их, далекая от нормированной литературной речи, дезориентирует учащихся. Грамматическая система русского литературного языка сложна: богат его лексический состав, большинство орфографических правил трудны и сложны для всех изучающих русский язык, поэтому лучше не создавать дополнительных трудностей, чтобы в будущем не приходилось затрачивать усилия на их преодоление, тем более, что переучивать труднее, чем научить.

Ключевые слова: *произносительные нормы и варианты; буквы «е», «ё»; орфографические навыки; зрительная память; интерференция.*

Достижение высокого качества орфографических навыков – одна из наиболее сложных задач всего периода школьного обучения. В последние десятилетия особенно остро стоит проблема обучения русской грамоте учащихся-армян. Объективных и субъективных причин крайне низкого уровня орфографической грамотности учащихся достаточно много. Дополнительные трудности вызывает отсутствие точек над буквой «ё» (трема).

Вопрос о написании буквы «е» вместо «ё» вызывает много споров среди ученых, методистов, учителей, педагогов-практи-

ков. Отсутствие точек над буквой «ё» в печатных текстах остается одним из «загадочных» вопросов русского письма. До сих пор отсутствует убедительная мотивировка «исчезновения» точек над буквой «ё», как, впрочем, и отсутствие абзаца, и несоблюдение правил переноса в печатных текстах.

Известно мнение по этому вопросу многих ученых, педагогов о необходимости постановки точек над буквой «ё» в школьных учебниках русского языка для правильного произношения слов и указания места ударения. Всегда ударная буква «ё» указывает на мягкость предыдущего согласного: *лён* – [л'о]н, *нёс* – [н'о]с, *вёл* – [в'о]л, *тётя* – [т'от'а], *рёв* – [р'оф], *вёз* – [в'ос] и др., а также обозначает звукосочетание [jo] в абсолютном начале слова, после гласных и разделительных твердого и мягкого знаков: *ёж* – [joш], *приём* – при[jо]м, *вьёт* – в[jo]т, *объём* – об[jо]м и т.п.

Особую актуальность приобретает этот вопрос при обучении русскому языку в национальной аудитории. Отсутствие четкой регламентации в употреблении буквы «ё» создает много дополнительных трудностей для изучающих русский язык как иностранный. Доводы о том, что знающий произношение этих слов легко прочтёт и будет правильно их произносить (что на практике не всегда соответствует действительности), в нашем случае не убедительны. Если носитель русского языка как родного, возможно, правильно употребляет в речи, например, слово «*новорождённый*» (а не «*новоро́жденный*»), то для изучающих русский язык учащихся-армян, не владеющих или плохо владеющих русским языком (таких учащихся в последние годы стало намного больше), отсутствие точек над «ё» создает дополнительные трудности.

Сторонникам нынешнего написания буквы «е» (вместо «ё») следует особенно учитывать, что письменные тексты более долговечны, чем нормы устной речи, и изучающий русский язык как иностранный принимается за норму иное чтение, произношение и написание слов с «е» вместо «ё», поскольку оно подкрепляется еще и зрительной памятью. Рассмотрим некоторые типичные случаи нарушений принятых норм и произносительных вариантов в устной и письменной речи учащихся-армян:

нарушение нормы
иссушенный

орфоэпическая норма:
иссушённый

<i>осётр</i>	<i>осётр</i>
<i>взвѣхреннѣй</i>	<i>взвѣхрѣннѣй</i>
<i>протѣкѣшѣй</i>	<i>протѣкѣшѣй</i>
<i>протѣрѣннѣй</i>	<i>протѣрѣннѣй</i>
<i>осужденнѣй</i>	<i>осужденнѣй</i>
<i>поимѣннѣй</i>	<i>поимѣннѣй</i>
<i>позолѣченнѣй</i>	<i>позолѣченнѣй</i>
<i>клѣеннѣй</i>	<i>клѣеннѣй</i>
<i>помѣщеннѣй</i>	<i>помѣщеннѣй</i>
<i>поблѣкѣшѣй</i>	<i>поблѣкѣшѣй</i>
<i>подоплѣка</i>	<i>подоплѣка</i>
<i>сгущеннѣй</i>	<i>сгущеннѣй</i>
<i>подговѣрѣннѣй</i>	<i>подговѣрѣннѣй</i>
<i>взбѣшеннѣй</i>	<i>взбѣшеннѣй</i>
<i>приобрѣтеннѣй</i>	<i>приобрѣтеннѣй</i>
<i>подбѣдрѣннѣй</i>	<i>подбѣдрѣннѣй</i>
<i>позѣмка</i>	<i>позѣмка</i>
<i>дѣшеѣ</i>	<i>дѣшеѣ</i> и мн. мн. др.

Как, например, учащимся национальных школ различать и правильно употреблять в речи прилагательное *истѣкѣшѣй* (прил. прошедший) от причастия *истѣкѣшѣй* (прич. от истечь), *крѣстнѣй* (от крест) и *крѣстнѣй* (отец); *погруженнѣй* и *погруженнѣй* (страдательные причастия к погрузить), *неоценѣннѣй* (исключительный: неоценѣнная услуга) и *неоценѣннѣй* (без цены), *манѣвры* и допустимый вариант *манѣвры*³, *напоѣннѣй* (прич. от напоить) и *напоѣннѣй* (прил., напоѣннѣй ароматом), *слѣжен* (крат. форма от сложный) и *слѣжен* (о телосложении)⁴ и многие другие, если: 1) неверное произношение наблюдается у многих носителей русского языка как родного; 2) учащиеся не всегда слышат на уроках правильную русскую речь, и неверное произношение многих слов становится для них нормой; 3) при формировании навыков чтения недостаточно внимания уделяется постановке и закреплению правильного произношения слов?

Если же рассматривать вопрос с точки зрения обучения орфографии, приведем следующую аргументацию. Во-первых, буква «ё» необходима учащимся для выбора правильного написания

орфограммы «о» или «ё» после шипящих в смешиваемых омофонах, которые фонетически совпадают, но имеют разное значение: *ожог, поджог, недожог* (сущ.) и *ожёг, поджѐг, недожѐг* (глагол.), в существительных, в которых орфограмму следует проверять проверочным словом (*затвердеть* – твёрдый, *шепот* – шепчет, *дневной* – днём, *весна* – вѣсен, *жѣрдочка* – жердь и др.), в глаголах и образованных от них причастиях и деепричастиях – одного из легко запоминаемых правил: «В глаголах и образованных от них формах всегда пишется буква «ё» (*пошёл, зажѣгший, сожжѣн-ный, вооружѣн, прожѣвывая, лишѣн* и др.). Следовательно, без буквы «ё» предельно ограничиваются возможности правильного чтения, подбора проверочных слов и выбора правильного написания орфограмм, неоправданно увеличивается учебное время, необходимое для совершения мыслительных операций. Неправильное чтение, произношение (следовательно, и произвольное запоминание) нарушает «своеобразные взаимоотношения»⁵, которые регулируются правилами, обязательными для всех, пользующихся устной речью и письмом на русском языке.

Во-вторых, необходимо учитывать также, что употребление буквы «ё» необходимо не только при изучении малоизвестных слов *гололёд* и *гололёдица, бечѣвка* (а не *бечѣвка*) и *бечева, берѣста* (а не *берестá*), но и для правильного произношения и употребления в речи и на письме слов, которые хорошо известны учащимся: *Алеша* (по ассоциации с *Алекс, Алексей*) и Ар[т'э]м (смешение с армянским именем Ар[тэ']м) и др. Главная трудность заключается не столько в том, чтобы различать, например, слова «*берѣста*», «*ведро*» и «*ведро́*» (значение слов «*берѣста*» и «*ведро*» вряд ли известно ученикам, поскольку эти слова в армянской аудитории практически не употребляются). Значение и употребление слов «*гололёд*» и «*ведро́*» практически не вызывает никаких трудностей, так как очень часто используется в разговорной речи на родном языке вместо армянских эквивалентов «*սիւնցալիւղի*» [сарцакэхэв] (гололёд, букв. ледяная корка) или «*մերկաշիւս-նոց*» [меркасаруйц] (гололёд), «*դուլ*» [дуйл] (ведро).

В-третьих, к числу частотных ошибок в устной и письменной речи учащихся-армян относятся ошибки в согласовании глагола в форме прошедшего времени с существительными среднего рода. Трудности в выборе правильного написания флексий глаго-

лов, прилагательных, причастий, связанных по типу подчинительной связи с существительными среднего рода, вызваны, в первую очередь, редукцией, а также неумением определять в предложении подлежащее, а в словосочетании – главное слово, задавать вопросы к зависимому слову, вычленять в вопросах флексию и, следовательно, использовать ее при написании. Например: *Все изменилась с тех пор.* – *Всё изменилось с тех пор.* Определение подлежащего, его род число и падеж – непереносимое условие правильного написания флексий прилагательных, порядковых числительных, причастий, глаголов в форме прошедшего времени. При быстрой передаче на письме звуковой информации (диктант, лекции) ученикам, абитуриентам, студентам трудно выбрать правильную орфограмму. В случаях, когда необходимо написать предложения распространенные, осложненные обособленными членами или вводными конструкциями, времени для рассуждений оказывается недостаточно. В таком случае в аналогичных предложениях смысловым направляющим указателем выступает слово «*всё*», сигнализирующее о том, что зависимые от него слова должны употребляться в среднем роде, то есть: прилагательное, причастие должны иметь окончание *-ое* (после твердых согласных) и *-ея* (после мягких согласных и шипящих в безударном положении): *всё преждее, всё хорошее, всё могучее, всё нерешённое, всё происшедшее* и др., а глагол-сказуемое в форме прошедшего времени должен оканчиваться на *-ло, -лось*: ***Всё её раздражало. Всё происходящее её раздражало. Всё, что происходило вокруг, раздражало её. Всё: незнакомые лица, шум, громкая музыка, – раздражало её. Всё вокруг – это было слишком заметно – раздражало её.*** Таким образом, когда вместо буквы «ё» употребляется буква «е», нарушается ход «сжатых» рассуждений, позволяющих быстро выбрать единственное верное написание.

В-четвертых, обучение школьников, учащихся чтению и формирование навыков беглого чтения на русском языке, понимание смысла прочитанного невозможно без буквы «ё», так как не все учителя-русисты имеют русское произношение, не знают допустимых произносительных вариантов, и речь их, далекая от нормированной литературной речи, дезориентирует учащихся. Поэтому лучше не создавать дополнительных трудностей, чтобы в будущем не приходилось затрачивать усилия на их преодоле-

ние, тем более, что переучивать труднее, чем научить. Думаем, до окончательного решения вопроса в отношении буквы «ё», следует признать обязательным печатание в учебных материалах буквы «ё» не только в школьных учебниках, но и в учебниках и учебных пособиях, предназначенных для углубленного изучения русского языка студентами бакалавриата и магистратуры.

В-пятых, буква «ё» – одна из 33 букв русского алфавита, так же, как и буква «й». Вольное обращение с буквой «ё» привело к тому, что в школьной и вузовской практике все чаще допускается написание буквы «и» вместо «й». В таком случае закономерно утверждение учащихся: «Если точки над «ё» можно не ставить, то можно писать «и» вместо «й». Наблюдения доказывают, что в большинстве письменных работ такое написание не исправляется и не считается ошибочным, поэтому со временем неверное произношение и написание становятся нормой: *Белые чаики (чайки) носились в воздухе на раскрытых крыльях. Сердце замирало, когда мы пробовали подоити (подойти) к обрыву и посмотреть вниз.* Следует учесть также, что ошибки типа «свои» (свои), «в фое» (в фойе), «героях», «клеим» (клеем), «моя» (моя), «стоите» (стойте), «район, раён» (район), «стая» (стая), «воины» (войны), «боицы» (бойцы) и мн. др. – наиболее распространенные в письменных работах ошибки учащихся-армян, вызванные незнанием слогового принципа русской графики, который к обозначению согласного звука [j] (йот) применяется только внутри слов; при этом звук [j] обозначается буквой «й» в том случае, когда слог заканчивается этим звуком, следующим за гласным: *стройка, тайна, стройный, знойный, обычай, случайно* и др.

Уже в младшей школе при изучении алфавита ученикам надо объяснить, что буквы «е» и «ё», «и» и «й» – разные буквы и обозначают разные звуки, а их смешение приводит к нарушению принятых в литературном русском языке произносительных норм и искажению смысла слов, то есть к ошибочному употреблению в устной и письменной речи, тем более, что в безударном слоге и в конце слова звук [й] произносится слабо и под влиянием интерференции не произносится (и не пишется): «*мои*» (вместо *мой*), «*даите*» (вместо *дайте*), «*поидем*» (вместо *пойдём*), «*тайна*» (вместо *тайна*), «*бассеин*» (вместо *бассейн*), «*Аивазовски*» (*Айвазовский*), «*Маяковски*» (*Маяковский*), «*Горки*» (*Горький*), «*Чауковски*» (*Чайковский*) и мн. др.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Реформатский А.А.* Буква ё. В кн. О современной русской орфографии. М., 1964. СС. 28–32.
2. *Жирмундский В.М.* К вопросу о русской орфографии. «Известия АН СССР». Серия литературы и языка, т. 24, вып. 1, 1965. С. 32.
3. *Иванова Т.Ф.* Орфоэпический словарь русского языка. М., Русский язык. Медиа. 2005.
4. Орфографический словарь // Под редакцией С.И. Ожегова. М. «Локкид-Пресс», 2005.
5. *Валгина Н.С. и др.* Современный русский язык. М., Логос, 2002.

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Տեքստերում «ё» տառի վերնի կետերի բացակայությունը հանդիսանում է ռուսաց գրերի «հանելուկային» հարցերից մեկը և «е» տառի գործածումը «ё» տառի փոխարեն բազմաթիվ վեճերի պատճառ է դառնում գիտնականների, մեթոդիստների, ուսուցիչների և մանկավարժների շրջանում: Մինչ այժմ բացակայում է «ё» տառի վերնի կետերի «անհետացման», ինչպես նաև տպագիր տեքստերում նոր պարբերության և տողադարձի կանոններին չհետևելու հստակ հիմնավորումը: «ё» տառի ազատ գործածումը հանգեցրեց նրան, որ դպրոցական և բուհական պրակտիկայում ավելի հաճախ թույլատրվում է «и» տառի գործածումը «й» տառի փոխարեն:

Ազգային դպրոցներում աշակերտների կարդալու և վարժ կարդալու հմտությունների ձևավորումը ուսուցանվող օտար (ռուսերեն) լեզվով, կարդացածի իմաստային ըմբռնումը անհնար է առանց «ё» տառի նաև այն պատճառով, որ ոչ բոլոր ռուսաց լեզվի ուսուցիչները ունեն ռուսական արտասանություն, ծանոթ չեն ընդունելի արտասանության տարբերակներին և նրանց խոսքը հեռու է նորմատիվ գրական խոսքից ու ապակողմնորոշում է աշակերտներին: Գրական ռուսաց լեզվի քերականական համակարգը բարդ է, բառապաշարով հարուստ, ուղղագրական կանոնների մեծ մասը դժվար է և բարդ ռուսաց լեզվի բոլոր ուսուցանվողների համար, այդ իսկ պատճառով ավելի լավ է չստեղծել լրացուցիչ բարդություններ, որպեսզի ապագայում ստիպված չլինենք ջանքեր գործադրել դրանց հաղթահարման համար, առավել ևս, որ կրկնուսուցումը ավելի դժվար է քան ուսուցումը:

Հիմնարարներ՝ արտասանության կանոններ և տարբերակներ, «е», «ё» տառեր, ուղղագրական հմտություններ, տեսողական հիշողություն, ինտերֆերենցիա:

SUMMARY

The absence of the trema of the letter 'ë' in printed texts is one of the 'mysterious' issues of the Russian alphabet and the usage of letter 'e' instead of letter 'ë' causes multiple disputes among scientists, methodists, teachers and educators. Until now there is no justification why the trema of the letter 'ë' has 'disappeared', as well as why the rules of new paragraphs and hyphenation are not kept. The free usage of letter 'ë' has led to the fact that the letter 'u' is more often used instead of letter 'ü' at schools and universities.

The formation of reading and fluent reading skills of the pupils at the national schools in foreign (Russian) language, the semantic comprehension of everything they read is impossible without the letter 'ë' also because not all the Russian language teachers have Russian pronunciation, they are not familiar with the acceptable pronunciation rules, their speech is far from the normative literary speech and misleads the pupils. The grammatical system of the Russian literary language is complex, rich in vocabulary, most of the spelling rules are difficult for those who are taught Russian language. For this reason it is better not to create additional complications not to be forced to make efforts to overcome them in the future. It is far harder to retrain than to teach.

Keywords: *pronunciation rules, letters «e», «ë», spelling skills, visual memory, interference.*

МЕТОДИКА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОТЕНЦИАЛА ВОЕННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ГОСУДАРСТВА

А.Э. Арутюнян

harartinter@gmail.com

АННОТАЦИЯ

В данной статье дается методика определения потенциала военной безопасности и характеризуется соотношение между сущностью терминов «национальный» и «военный» потенциал. Рассматривается понятие «совокупная мощь государства» и ее составные части.

Ключевые слова: *безопасность, потенциал, мощь, совокупная мощь, военная мощь, военный потенциал.*

Жизненно важные интересы любого государства основываются на национальном достоянии и национальных ценностях, обеспечиваются возможностями экономики, политической и военной организации государства, духовно-нравственным и интеллектуальным потенциалом общества. Поэтому весьма важно проанализировать потенциал военной безопасности государства.

Понятие «потенциал» определяется как «источники, возможности, средства, запасы, которые могут быть использованы для решения какой-либо задачи, достижения определенной цели; возможности отдельного лица, общества, государства в определенной области» [1].

Потенциальные возможности государства определяются совокупностью тех потенциалов, которые характеризуют его мощь. Совокупный потенциал является важнейшим показателем, характеризующим то или иное государство с точки зрения его возможностей в целом. Он включает: экономический, социальный, политический, научно-технический, духовный потенциалы [2]. Основной потенциальной совокупной и оборонной мощи государства является **экономический потенциал**, который составляет фундамент всех других потенциалов, поскольку они предполагают соответствующее экономическое обеспечение.

Для оценки экономической основы военной безопасности государства необходимо учитывать соотношение между экономическим потенциалом и экономической мощью. Эти категории тесно связаны между собой, но не идентичны. Они характеризуют экономику с различных точек зрения, в разных аспектах. Они взаимосвязаны как категории возможности и действительности.

Экономический потенциал – это объективные возможности, которыми располагает государство (коалиция государств), для производства материальных благ и услуг с целью удовлетворения гражданских и военных экономических потребностей общества при максимальном напряжении сил [3].

Если экономический потенциал характеризует идеальную картину того, каким может быть общественное производство, то *экономическая мощь* – это реальная способность экономики удовлетворять на данный момент многообразные потребности общества. Чем полнее реализуются потенциальные возможности, тем выше экономическая мощь.

Экономический потенциал и экономическая мощь имеют количественную и качественную определенность. Количественная определенность выражается через такие показатели, как: валовой национальный продукт, национальный доход, объем производства продукции важнейших отраслевых комплексов. Качественная определенность экономического потенциала и экономической мощи проявляется через отраслевую структуру общественного производства, жизненный уровень населения. Чем шире набор промышленных и сельскохозяйственных отраслей в народно-хозяйственном комплексе, тем разнообразней номенклатура выпускаемой продукции, тем полнее удовлетворяются все материальные, в том числе военные, потребности общества.

При решении вопросов обеспечения военной безопасности важно не только реально оценивать экономический потенциал и экономическую мощь страны, но и ту их часть, которая может быть предназначена для удовлетворения военно-экономических (оборонных) потребностей. Категорией, характеризующей величину этой части экономического потенциала, является военно-экономический потенциал.

Военно-экономический потенциал – это та часть экономического потенциала, которая используется и может быть макси-

мально использована для удовлетворения военно-экономических потребностей государства, обеспечения его военной безопасности.

Соотношение между экономическим и военно-экономическим потенциалами должно быть научно обоснованным, обязательно учитывающим объективный предел использования экономических ресурсов в военных целях. Опыт прошлых войн показывает, что государство не может даже в самые критические моменты войны приостановить гражданское производство и полностью переключить все свои ресурсы на выпуск военной продукции. В самом напряженном для СССР 1942 году доля военных расходов в национальном доходе составила 55% (1940г. – 15%) [4].

Наиболее важными структурными элементами, характеризующими военно-экономический потенциал, являются:

- промышленно-производственный потенциал страны в той его части, которая уже привлекается или может быть использована для выпуска вооружения и другой продукции военного назначения;

- агропромышленный комплекс в той его части, которая обеспечивает работников оборонного комплекса и личный состав вооруженных сил продовольствием, а военное производство – сырьевыми ресурсами;

- совокупность материальных объектов транспорта, связи, снабжения, торговли, медицинского и другого обслуживания вооруженных сил, военного производства и занятых в нем работников;

- часть финансовой системы государства, обеспечивающая потребности как вооруженных сил, так и производственного персонала оборонного комплекса;

- оборонная (военная) инфраструктура;

- материальные запасы и резервы, которые могут быть использованы.

Таким образом, роль экономического потенциала в обеспечении военной безопасности чрезвычайно велика. От него зависит военный потенциал государства, выражающийся в способности содержать вооруженные силы необходимой численности и качества как в мирное время, так и в ходе войны, снабжать их необходимым вооружением, техникой и материальными ресурсами.

С экономическим потенциалом военной безопасности непосредственно связан **социальный потенциал**. В научной литера-

туре он определяется как «состояние и возможности социальной структуры, которые могут быть использованы государством для решения стоящих перед ним задач» [5]. Эти возможности определяются всей совокупностью отношений между классами, социальными группами и слоями, нациями и народностями, количественной и качественной характеристикой социальной структуры общества, условиями жизни и труда людей, мерой удовлетворения их потребностей [6].

Социальный потенциал характеризуется количественными и качественными показателями. К количественным параметрам можно отнести: численный состав классов, социальных слоев и групп, национально-этнических общностей, уровень их образования и профессиональной подготовки. Качественные параметры социального потенциала отражают уровень зрелости сложившейся системы социальных отношений, прежде всего: социально-классовых, национально-этнических, семейно-бытовых и других [7].

Особые возможности социальной сферы общества оказывать существенное воздействие на темпы развития страны, обеспечивать степень участия различных социальных групп в укреплении ее безопасности – это и есть те внутренние источники, возможности, средства, запасы, которые выкристаллизовываются в социальный потенциал. Его влияние на повышение оборонной мощи и обеспечение военной безопасности государства осуществляется по следующим направлениям: во-первых, социальный потенциал объединяет усилия всех классов и социальных групп, наций и народностей для достижения общей цели и для функционирования других потенциалов военной безопасности и, во-вторых, обуславливает социальную базу комплектования вооруженных сил.

Преимущество в деле укрепления своей военной безопасности получают те страны, чье общественное устройство окажется способным утвердить приоритет человека, социальную справедливость, обеспечить необходимый уровень жизни людей, сплотить народ, укрепить его единство на основе учета всего многообразия социальных интересов. В обществе, где между классами и социальными группами, национально-этническими образованиями существуют глубокие противоречия и отношения неравенства, социальный потенциал противоречив, что снижает военную безопасность государства.

Во все времена и при любом общественном строе основная задача государства – обеспечить социальную защищенность граждан. Только на такой основе можно строить национальную безопасность страны, защитить интересы общества и личности. А этого можно достичь только при решении долгосрочных задач – достижения уровня и качества жизни населения, соответствующего национальным идеалам и стандартам экономически благополучных граждан, в том числе в области получения образования, обеспечения социально-экономических прав и свобод граждан, защиты от преступности.

Безопасным является общество, в котором основные группы населения удовлетворены своим социальным статусом, или воспринимают его как неизбежную данность, а отношения внутри них и между ними носят неконфронтационный характер.

Как уже отмечалось, национальная безопасность и ее составная часть – военная безопасность – тесно связана с политикой, политической системой общества. Можно сказать, что военная безопасность – дело политическое. Поэтому среди потенциалов военной безопасности **политический потенциал** занимает особо важное место.

Политический потенциал в соответствии с общим понятием «потенциал» трактуется как возможности, заложенные в политической сфере общественной жизни и могущие быть мобилизованы, приведены в действие, использованы для достижения политических целей.

Величина политического потенциала определяется: характером политики и политической организации общества; уровнем легитимности политического режима; эффективностью функционирования законодательной и исполнительной ветвей власти, других политических институтов; степенью влияния органов государства на народные массы и их способностью организовать и направлять общество на решение поставленных задач; наличием реальных демократических свобод, прав и обязанностей граждан; степенью их участия в управлении государством; уровнем развития политических отношений и политического сознания в обществе и др.

Политический потенциал оборонной мощи государства определяется как совокупность возможностей государства, реализуемых всеми структурными элементами политики (политичес-

кого сознания, политических отношений, политической организации общества, политической деятельности) в интересах обороноспособности страны [8]. Качество и реализация этих возможностей могут удовлетворять или не удовлетворять интересы военной безопасности государства (коалиций государств).

Основными особенностями политического потенциала, определяющими его специфическое место в системе военной безопасности государства, являются: способность концентрировать все социальные интересы до уровня общегосударственных интересов; выражать и определять политическую и практическую направленность функционирования других потенциалов военной безопасности государства; интегрировать социальные действия субъектов общественной жизни, отстаивающих свои интересы и властные полномочия посредством правовых механизмов и средств регулирования социальных процессов. Эти и другие особенности политического потенциала реализуются в национально-специфической форме – определенной общественно-политической системой, конкретным политическим режимом с учетом национально-государственного устройства, традиций и ценностей национальной культуры населения той или иной страны.

На военную безопасность государства оказывают существенное влияние все компоненты политического потенциала. Исходным компонентом является наличие *политических интересов обеспечения военной безопасности*. Приоритетные военно-политические интересы выражаются в политическом содержании военных доктрин государств. Как правило, это содержание закрепляется законодательным порядком, и в результате само содержание выступает законом, регулирующим текущие и перспективные интересы государства в сфере военной безопасности.

Военно-политические интересы любого государства в своем потенциальном виде столь разнообразны, что реализуются на всех уровнях обеспечения безопасности – международном, региональном и национальном.

Содержание и приоритетные направления военно-политических интересов отражаются в *военно-политическом сознании* на концептуально-теоретическом и обыденно-психологическом уровне. Нам представляется, что потребность в военной безопасности должна стать осознанным национальным интересом каждого человека в отдельности, всего общества и в особенности –

его профессиональных кадровых защитников. Словом, все носители интересов военной безопасности должны быть сознательными субъектами военно-политической практики. Причем интересы военной безопасности требуют идеологического выражения на основе осознания ценностей государственной идеологии – конституционных норм, правовых актов, принципов единоначалия и т.п. Это гарантия от социально-групповой идеологизации сознания и поведения военнослужащих, подтвержденная мировым военно-политическим опытом.

Внешне- и внутривнутриполитическая обстановка, баланс сил и замыслы участников военно-политического процесса, политические мотивы их деятельности выражаются в *военно-политических отношениях*. Их характерной особенностью является то, что они строятся по поводу военного (или невоенного) использования средств вооруженного насилия для разрешения межгосударственных (международных) или внутривнутригосударственных противоречий [9].

Анализируя современные межгосударственные военно-политические отношения, можно выделить две тенденции их развития. Первая связана с потребностями большинства народов в создании ненасильственного мира, цивилизованных отношений, в укреплении мер доверия, исключения войн из арсенала средств решения спорных вопросов. Вторая заключается в том, что мир еще живет по законам, где военная сила играет если не главную, то важную роль.

Военно-политические отношения должны базироваться не на балансе военной силы, а на балансе интересов государств и их коалиций, не на глобализме и конфронтационном сотрудничестве, а на сотрудничестве и взаимодействии с использованием полномочных представителей, органов, институтов.

Институциональным звеном политического потенциала военной безопасности являются *военно-политические организации и учреждения*. Они придают управляемость военно-политическим процессам, а их функционирование является основным средством реализации интересов военной безопасности.

Логическим завершением анализа содержания политического потенциала в системе военной безопасности является *военно-политическая деятельность государства*. Она представляет собой синтез политической и военной сторон социальной активности

субъектов, направленной на реализацию политических, военно-доктринальных целей и установок государства с помощью применения или угрозы применения средств вооруженного насилия [10].

Характер и масштабы военно-политической деятельности государства определяются степенью военной опасности, направленностью военно-политических отношений с другими государствами. Представляется, что характерными чертами современной военно-политической деятельности государства выступают: ее ненасильственный характер; потенциально непровоцирующий характер военных учений и маневров; ненаступательная структура вооруженных сил; оптимальная дислокация войск, обеспечивающая их готовность к противодействию любой опасности; соответствие масштабов военной деятельности и затрат на нее интересам собственного народа; открытость и доверия в военной деятельности по отношению к друзьям и союзникам; верность собственным доктринальным установкам и соблюдения норм международного права. Наиболее полно и адекватно политическое содержание военной деятельности государств выражает принцип оборонной достаточности и военной мобильности.

Составной частью совокупного потенциала государства является **научно-технический потенциал**. Он определяется как совокупность трудовых, материальных и финансовых ресурсов, научно-технических знаний и производственного опыта, которые имеет страна для удовлетворения всех научно-технических (в том числе оборонных) потребностей общества. Часть научно-технического потенциала, которая предназначена для удовлетворения военных (оборонных) научно-технических потребностей страны, является военным (оборонным) научно-техническим потенциалом [11].

Научно-технический потенциал занимает особое положение среди других потенциалов. Он является интегрированным, поскольку, с одной стороны, связан с базисными, а с другой – с надстроечными сферами общественной жизни и поэтому может рассматриваться как их часть, сторона. Вместе с тем этот потенциал с достаточным основанием может быть разделен на собственно научный и технический.

Научно-технический потенциал характеризуется системой качественных и количественных параметров. К качественным показателям относятся: уровень развития фундаментальной науки, то есть ее способность глубоко проникать в сущность законов

природы, общества и военного дела; социальная направленность науки, то есть ее соответствие целям развития общественного прогресса; уровень организации науки и возможность планирования научных исследований в масштабе государства и т.п. К количественным показателям следует отнести: численность научно-исследовательских и конструкторско-проектных учреждений и обеспеченность их высококвалифицированными научными кадрами; материально-техническая обеспеченность и финансирование науки; состояние научно-технической информации и др. [12].

Превращение военно-технического потенциала в военно-техническую мощь государства зависит от эффективности *военно-технической деятельности*. К наиболее общим принципам военно-технической деятельности государства могут быть отнесены: соответствие военно-технического потенциала страны потребностями обороны; экономическая обоснованность и эффективное использование материальных средств, выделяемых для военно-технических нужд; оптимальное соотношение различных систем оружия и компонентов системы «человек – вооружение и военная техника»; комплексность решения проблем военно-технической политики страны в современных условиях; приоритет развития научно-технической (технологической) базы, обусловленной необходимостью использования новейших достижений науки и военной техники; адаптивность технического оснащения вооруженных сил к динамично изменяющейся обстановки в мире и др. [13].

Духовный потенциал выражает возможности, заложенные в духовной жизни общества, которые могут быть использованы в ходе решения возникающих перед страной задач. Он представляет собой качественное состояние основных смыслообразующих форм общественного сознания и видов духовной деятельности, определяющих защиту необходимых, жизненно важных национальных ценностей и интересов [14].

В зависимости от уровня рассмотрения (общесоциальный, военно-социальный, личностный) духовный потенциал военной безопасности государства предстает в различных качественных состояниях. На общесоциальном уровне он выступает в виде *сознания военной безопасности*, которое представляет собой достигнутый уровень и характер идей, взглядов, чувств, ориентированных на обеспечение военной безопасности государства и допускающих возможность вооруженного насилия с целью защиты

необходимых, жизненно важных национальных интересов. Оно выступает как необходимое звено общественного сознания и включает ценностное отношение к безопасности Отечества сквозь призму общенациональных, общественных, личностных и общечеловеческих потребностей и интересов.

Сознание военной безопасности может быть направлено: на военно-силовое достижение политических целей или агрессию, на абстрактно-пацифистское отрицание войны как средства разрешения противоречий, на оборону и защиту своих, необходимых, жизненно важных национальных ценностей и интересов. Это находит свое конкретное выражение в основных видах сознания военной безопасности – агрессивно-милитаристском, абстрактно-пацифистском и оборонном.

Все эти виды сознания военной безопасности могут присутствовать в духовном потенциале государства, общества и других субъектов, являющихся носителями общественного сознания. Их соотношение может быть различным. Но в силу влияния основных национальных ценностей, вытекающих из особенностей цивилизационного развития, в духовном потенциале государства на каждом конкретно-историческом этапе его развития и функционирования доминирует какой-либо один из видов сознания военной безопасности.

На военно-социальном уровне духовный потенциал военной безопасности государства выступает в виде *морально-психологического состояния личного состава вооруженных сил*, которое представляет собой относительно устойчивое состояние мобилизованности и настроенности морали и психики военнослужащих и психологии воинских подразделений, частей на решение поставленных боевых и других служебных задач, степень психологической готовности и способности личного состава выполнять эти задачи.

На личностном уровне духовный потенциал военной безопасности государства проявляется в виде общесоциальных и военно-профессиональных качеств личности воина, в основе которых должны лежать преимущественно национальные ценности, присущие данному государству, входящему в определенный культурно-исторический тип, цивилизацию.

Таково содержание основных потенциалов военной безопасности государства. Не трудно заметить, что практически все они

тесно связаны между собой. Например, выбор варианта технического оснащения вооруженных сил обусловлен тем, какие военно-политические решения будут приняты относительно их численности, каковы возможности промышленности по разработке и производству вооружения и военной техники. Связь между потенциалами носит, как правило, обоюдный характер. Более того, различные слагаемые совокупного потенциала военной безопасности государства могут в определенной степени выступать как альтернативные в процессе ее обеспечения, а недостаточный уровень одного из потенциалов частично компенсироваться за счет других. Так, недостаточный уровень технического оснащения вооруженных сил может быть частично компенсирован их большей численностью и более высоким качеством военно-профессиональной и морально-психологической подготовки личного состава и наоборот.

Потенциал военной безопасности государства, его составные части не являются величиной постоянной. Они меняются в зависимости от этапа развития общества, его возможностей, характера существующего режима, зрелости пришедшей к власти политической элиты и многих других условий.

Реально функционирующая, реализованная часть совокупного потенциала страны выступает в качестве *совокупной мощи государства*. Она представляет собой все материальные и духовные, социальные и природные силы и средства, которые используются и могут быть использованы для решения стоящих перед обществом задач.

Соответственно этому, *военная (оборонная) мощь* – это составная часть совокупной мощи страны, которая используется или может быть использована в военно-политических целях; это совокупность тех материальных и духовных сил и средств общества, которые могут быть использованы государством для достижения цели войны или решения других политических задач военными средствами [15], в том числе, обеспечения военной безопасности страны.

Оборонная мощь государства фокусируется в *боевой мощи вооруженных сил*. Последняя, являясь ядром оборонной мощи, представляет собой совокупность материальных и духовных факторов, определяющих состояние и способность вооруженных сил выполнять определенные задачи.

Оборонная мощь государства и боевая мощь вооруженных сил могут проявляться в нескольких основных состояниях: потенциальном (нереализованная возможность), действительном (реализованная возможность) и функциональном (степень военной готовности).

Потенциальная оборонная мощь государства непосредственно воплощается в собственно военном потенциале, носящим интегрированный характер. Формируясь во всех сферах общественной жизни, военный потенциал охватывает только определенную сторону каждого из потенциалов, которые непосредственно «работают» на военную область. Поэтому военный потенциал можно представить как совокупность военно-экономического, военно-социального, военно-политического, военного научно-технического, военно-духовного и других потенциалов [16].

Военный потенциал выражает возможности государства содержать и совершенствовать вооруженные силы, повышать их боевую мощь и обеспечивать всем необходимым в интересах военной безопасности. Военный потенциал находит свое выражение в боевом потенциале и боевой мощи вооруженных сил. Эти понятия отражают потенциальные и реальные возможности армии решать поставленные задачи в мирное и военное время. Кроме того, характеристикой военного потенциала выступают военно-мобилизационные возможности государства, направленные непосредственно на укрепление боевой мощи армии.

Действительная (реальная) оборонная мощь государства и боевая мощь вооруженных сил наиболее полно проявляется в период войны и в незначительной степени тогда, когда государство ведет ограниченные военные действия или использует их как фактор сдерживания в мирное время. Следует учесть, что динамика превращения потенциальной оборонной мощи в реальную постоянно меняется. Если в период Второй мировой войны на мобилизацию ресурсов страны уходило несколько месяцев, то уровень развития современных военно-технических систем такой возможности не дает. Разрыв между потенциальной и реальной оборонной мощью фактически сократился до минимальных пределов. Механизм превращения первой во второе по существу показывает степень наращивания военной силы, то есть количества и качества вооруженных сил и вооружений.

Государство в целях своей военной безопасности должно иметь возможности начать военные действия в случае необходимости теми силами, которые имеются в наличии и находятся в определенном состоянии. Для оборонной мощи государства таким функциональным состоянием выступает *военная готовность (готовность страны к войне)*, а для боевой мощи вооруженных сил – их *боевая готовность* [17].

Таким образом, военная безопасность представляет собой целостную взаимосвязь экономического, социального, политического, научно-технического, духовного и собственно военного потенциалов, отличающихся друг от друга качественным своеобразием и внутренней структурой. Выделение этих потенциалов, образующих в своем взаимодействии совокупный потенциал военной безопасности, позволяет ориентировать процесс ее развития таким образом, чтобы потенциальные возможности государства и общества превратить в активно действующий фактор, отвечающий требованиям, предъявляемым к военной безопасности [18].

ЛИТЕРАТУРА

1. Советский энциклопедический словарь. Изд. 4-е. М.: Сов. Энциклопедия, 1987. С. 1046.
2. *Ицук М.Н.* Военная мощь государства. Проблема достаточности оборонной мощи в современных условиях. М., 1989; Табунов Н.Д. Боевой потенциал Советских Вооруженных Сил в структуре военной мощи государства. М.: ВА БТВ, 1987 и др.
3. Военная экономика (актуальные проблемы). М.: ВУ, 1997. С. 36.
4. Военная экономика (актуальные проблемы). С. 43.
5. Военный энциклопедический словарь. 2-е изд. М.: Политиздат, 1986. С. 580.
6. *Горобцов Г.А.* Проблемы укрепления социального потенциала оборонной мощи СССР в условиях перестройки. М., 1990. СС. 12–14.
7. *Ицук М.Н.* Военная мощь государства... СС. 19–20; Шаваев А.Х. Военная мощь государства. СС. 150–157.
8. *Шахов А.Н.* Политический потенциал оборонной мощи государства. М., 1992. С. 17.

9. *Герасимов А.В.* Российская Федерация в системе международных военно-политических отношений. М.: ВА БТВ, 1997. С. 7.
10. *Барабин В.В.* Военно-политическая деятельность государства в системе национальной безопасности. М., 1997. С. 102.
11. Военная экономика (актуальные проблемы). С. 47
12. *Ищук М.Н.* Военная мощь государства. СС. 27–28; *Шаваев А.Х.* Военная мощь государства. СС. 122–149 и др.
13. Национальная доктрина России (проблемы и приоритеты). М.: Агентство «Обозреватель», 1994. СС. 347–348.
14. *Чугунов В.М.* Духовный потенциал военной безопасности государства: (соц.-философский анализ): Дис. ... доктора филос. наук. Монино, 1998. С. 198.
15. *Шаваев А.Х.* Военная мощь государства. М., 1983. С.27.
16. *Табунов Н.Д.* Боевой потенциал Советских вооруженных сил в структуре военной мощи государства. М.: ВА БТВ, 1987. С. 14
17. *Ищук М.Н.* Военная мощь государства. СС. 8–9; *Шаваев А.Х.* Военная мощь государства. СС. 26–49.
18. Автореферат диссертации к.филос.н. А.Э. Арутюняна «Военная безопасность государства и система ее обеспечения (на опыте Республики Армения)», 2000.

ՊԵՐԻՖՐԱԶԸ ՈՐՊԵՍ ԵՐԿՐՈՐԴԱԿԱՆ ԱՆՎԱՆՈՒՄ

Թ.Ռ. Բաղդասյան

arammmat@gmail.com

ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Պերիֆրազը ոճաբանական միջոցների շարքում, որոնք նորովի են սահմանում հասկացությունը, հանդես է գալիս որպես հումանիշ նախկինում գոյություն ունեցող բառի համար: Պերիֆրազը ոչ միայն բնութագրող գործառույթ է կատարում, այլ նաև՝ անվանողական: Պերիֆրազը ոճաբանական միջոց է, որն ազատ բառակապակցության կամ նախադասության տեսքով փոխարինում է առարկայի կամ երևույթի անվանմանը: Պերիֆրազները լինում են ավանդական կամ հեղինակային: Լեզվի տարբեր դրսևորումներում պերիֆրազները տարբեր ձևով են օգտագործվում և ունեն բազմազան ոճական գործառույթներ: Դրանցից են փոխաբերությունը, չափազանցությունը, մեղմասությունը և հանդիսավորությունը: Դարեր շարունակ քաղաքականության մեջ տարբեր քաղաքական գործիչներ հաճախ են օգտագործել ոճական պերիֆրազներ տարբեր երևույթներ, առարկաներ անվանելու համար:

Հիմնաբառեր՝ պերիֆրազ, անվանողական, փոխաբերություն, չափազանցություն, մեղմասություն:

Լեզուն հանդիսանում է մարդու համար ոչ միայն մտքեր արտահայտելու, այլ նաև գնահատողական, անձնական վերաբերմունք արտահայտելու միջոց, իսկ այդ վերաբերմունքի արտահայտման հիմքում կարևոր դեր ունի պերիֆրազը: Պերիֆրազը (վերապատմում, հուն. periphrasis՝ նկարագրական արտահայտություն, շրջանցիկ խոսք, այլաբանություն) ոճաբանական միջոց է, որն եզրահանգվում է առարկաների, երևույթների կամ իրականության անուղղակի նկարագրական անվանմամբ: Պերիֆրազը ոճաբանական միջոցների շարքում, որոնք նորովի են սահմանում հասկացությունը, հանդես է գա-

լիս որպես հումանիշ նախկինում գոյություն ունեցող բառի համար: Պերիֆրազը սահմանում է հասկացությունը՝ միաժամանակ անվանակոչելով այն: Այլ կերպ ասած, պերիֆրազը ոչ միայն բնութագրող գործառույթ է կատարում, այլ նաև անվանողական: Պերիֆրազը ոճաբանական միջոց է, որն ազատ բառակապակցության կամ նախադասության տեսքով փոխարինում է առարկայի կամ երևույթի անվանումը: Այն սովորաբար առանձնացնում է հատկանիշներից մեկը, որը տվյալ պարագայում, ենթատեքստում կարևոր է: Այս հատկանիշի տվյալ առանձնացումն ու ընդգծումը ցույց է տալիս նաև հեղինակի անձնական վերաբերմունքը երևույթի կամ առարկայի նկատմամբ: Այն ծառայում է որպես հատկանիշների լեզվական, գնահատողական միջոց: Պերիֆրազի իմաստը համապատասխանում է այն բառի իմաստին, որին նա փոխարինում է: Պերիֆրազն ավելի հարուստ է իմաստաբանությամբ և արտահայտչականությամբ, քան փոխարինվող բառը: Ժամանակակից լեզվաբանության մեջ պերիֆրազը լայն կիրառություն ունի: Այն հաճախ կարելի է հանդիպել նաև քաղաքական ելույթներում, որոնց օգնությամբ քաղաքական գործիչներն իրենց կարծիքն են արտահայտում և իրենց խոսքն ավելի համոզիչ դարձնում: Պերիֆրազները լինում են հեղինակային և ավանդական: Հեղինակային են այն պերիֆրազները, որոնք ստեղծվում և կիրառվում են հենց հեղինակի կողմից և պահանջում են կոնկրետ ենթատեքստ [4]: Որպես օրինակ վերցնենք Բարաք Օբամայի ելույթներից մեկը, որտեղ նա իր անձնական վերաբերմունքն է արտահայտում Միջին Արևելքում ԱՄՆ-ի վարած պատերազմի նկատմամբ՝ օգտագործելով պերիֆրազի ոճաբանական միջոցը:

Our nation is at war against far-reaching network of violence and hatred (Barack Obama's inaugural speech, January, 2009) [10].

Far reaching network of violence and hatred համադրությունը պերիֆրազ է: Այստեղ Օբաման բնորոշում և նաև իր անձնական վերաբերմունքն է արտահայտում միջինարևելյան կոնֆլիկտի վերաբերյալ: Հեղինակային պերիֆրազներն իրենցից ներկայացնում են տվյալ երևույթի նոր անվանումը՝ նախկին-

նում չօգտագործված անվանում, որ ստեղծվել է հենց հեղինակի կողմից:

Today we commemorate the Medz Yeghern, one of the worst atrocities of the 20th century. (Barack Obama, April 24, 2012) [7]: Այս նախադասության մեջ Բարաք Օբաման, խուսափելով օգտագործել *genocide* բառը, այն փոխարինել է the Medz Yeghern-ով, որն էլ դարձել է տվյալ ենթատեքստում պերիֆրազ:

Պերիֆրազի օրինակներով հարուստ են նաև Մեծ Բրիտանիայի նախկին վարչապետ Մարգարետ Թետչերի ելույթները:

There are many things to be done to set this nation on the road to recovery (“Lady’s not for turning” speech, Brighton, 1980) [9].

To set this nation on the road to recovery համադրությունը հանդես է գալիս որպես պերիֆրազ և փոխարինում է *բարեփոխում* հասկացությանը:

Let me make it clear beyond doubt, I am profoundly concerned about unemployment (“Lady’s not for turning” speech, Brighton, 1980) [9].

Let me make it clear beyond doubt պերիֆրազը արտահայտում է *վստահեցնել* հասկացությունը, որի կիրառմամբ հեղինակը ցանկանում է ավելի շեշտել իր վերաբերմունքը գործազրկության վերաբերյալ:

It is sometimes said that because of our past, we set our eyes too high (“Lady’s not for turning” speech, Brighton, 1980) [9].

We set our eyes too high համադրությունը փոխարինում է *շատ սպասելիքներ ունենալ* բառակապակցությանը, և այն հանդես է գալիս որպես պերիֆրազ տվյալ նախադասության մեջ:

Ավանդական պերիֆրազները նրանք են, որոնք հստակ են և հասկանալի առանց համապատասխան ենթատեքստի: Այս ավանդական պերիֆրազները հանդես են գալիս որպես հոմանիշներ: Նրանք ընդգրկված են բառարանների մեջ որպես դարձվածաբանական միավորներ: Օր՝

The fair sex (women)

my better half (wife)

black gold (oil)

blue gold (gas)

white gold (cotton)
 pillar of the state (statesman)
 the ship of the dessert (camel):

Ինչպես երևում է վերը նշված օրինակներից, պերիֆրազ հոմանիշներն ունեն նույն անվանողական գործառույթը, ինչ այն բառերը, որոնց նրանք փոխարինում են: Հոմանիշները հանդիսանում են նկարագրվող երևույթը նորովի ներկայացնելու միջոց, և դրա համար հենց հոմանիշների ոճաբանական գործառույթը սերտ կապվում է պերիֆրազների, մեղմասույթների և փոխաբերությունների գործառույթների հետ: Բացահայտելով երևույթների հատկանիշները՝ պերիֆրազը հանդես է գալիս որպես լեզվի հոմանիշների փոխարինող միջոց: Մյուս կողմից լեզվի մեջ արդեն գոյություն ունեցող հոմանիշները կարող են հանդես գալ որպես կոնկրետ երևույթի կամ առարկայի արտահայտման այլընտրանք: Այլ կերպ ասած, հոմանիշներն իրենց բնույթով նման են պերիֆրազներին: Ունեն միայն այն տարբերությունը, որ հոմանիշները իրենցից ներկայացնում են ոչ թե բառակապակցություններ, այլ բառեր:

Լեզվի տարբեր դրսևորումներում պերիֆրազները տարբեր ձևով են օգտագործվում և ունեն բազմազան ոճական գործառույթներ: Դրանցից են փոխաբերությունը, չափազանցությունը և հանդիսավորությունը: Փոխաբերությունը սահմանվում է որպես անուղղակի համեմատություն երկու կամ առավել թվացյալ իրար հետ կապ չունեցող առարկաների միջև: Ըստ լեզվաբան Ջորջ Լակոֆֆի՝ փոխաբերությունները ոչ միայն մեր խոսքը դարձնում են ավելի հստակ և հետաքրքիր, այլ նաև ձևավորում են մեր ընկալումը և գիտակցությունը: Օրինակ, եթե վերցնենք *ամուսնություն* հասկացությունը և այն անվանենք a religious sacrament կամ an indissoluble merger, մենք կձևավորենք մեր ենթագիտակցության մեջ այդ գաղափարի որոշակի ընկալում, իսկ եթե այդ նույն հասկացությունն անվանենք a negotiated settlement կամ contract agreement, այս պարագայում մենք կունենանք այլ պատկերացում և սպասելիքներ հենց նույն հասկացությունից: Կարող ենք նաև օրինակ վերցնել *թշնամի* հասկացությունը: Եթե որևէ կառավա-

րություն իր թշնամուն անվանում է turkeys կամ clowns, կարող ենք եզրակացնել, որ լուրջ վտանգ չեն տեսնում այդ թշնամու ետևում: Սակայն եթե թշնամուն անվանում են pawns, իրավիճակը փոխվում է, և մենք սկսում ենք գիտակցել, որ թշնամին իրենից որոշակի վտանգ է ներկայացնում: Հանդես գալով որպես մտքի գործունեության և գիտակցության վրա ազդելու և մանիպուլյացիայի հիմնական հնարքներից մեկը՝ փոխաբերությունը գրավում է ունկնդրողի ուշադրությունը, հարստացնում է տեքստը արտահայտիչ խոսքերով, որոնք ավելի երկար են պահպանվում հիշողության մեջ: Ոչ պակաս կարևոր է այն փաստը, որ փոխաբերությունը խթանում է որոշում կայացնելու գործընթացը, քանզի այս հնարքն ունի հուշելու, ուղղորդելու և տրամադրելու հատկանիշ [15]: Դարեր շարունակ քաղաքականության մեջ տարբեր գործիչներ հաճախ են օգտագործել ոճական պերիֆրազներ տարբեր առարկաներ և երևույթներ անվանելու համար: Պերիֆրազներով հարուստ են նաև Մարտին Լյութեր Քինգի, Ուինսթոն Չերչիլի, Ռոնալդ Ռեյգնի ելույթները:

This momentous decree came as a great beacon light of hope to millions of negro slaves who had been seared in the flames of withering injustice (Martin Luther King. I have a dream, Washington, 1963) [6].

We refuse to believe that the bank of justice is bankrupt (Martin Luther King. I have a dream, Washington, 1963) [6].

Now is the time to lift our nation from the quick sands of racial injustice to the solid rock of brotherhood (Martin Luther King. I have a dream, Washington, 1963) [6].

Վերը նշված օրինակներում տեսնում ենք, որ բոլոր պերիֆրազներն ունեն տարբեր գործառույթներ, սակայն նրանց բոլորին միավորում է անվանողական և նաև գնահատողական հատկանիշը: As a great beacon light of hope համադրությունը այստեղ հանդես է գալիս որպես պերիֆրազ և արտահայտում *հույս* հասկացությունը: Millions of negro slaves who had been seared in the flames of withering injustice, the bank of justice is bankrupt, the quick sands of racial injustice, solid rock of brotherhood պերիֆրազները ցույց են տալիս խոսքի չափազանցություն և

փոխաբերություն: Նշված բոլոր օրինակներն էլ արտահայտում են նաև *անարդարություն* հասկացությունը:

We suffer from the longest and one of worst sustained inflation in our nation's history. The economic ills we suffer have come upon us over decades (Ronald Ragen, First Inaugural Address, 1981) [13].

Այս նախադասության մեջ պերիֆրազը economic ills արտահայտությունն է: Երբ Ռեյգանը հանձն առավ նախագահական աթոռը, երկիրը ծանր տնտեսական կացության մեջ էր: Հետևաբար նա շեշտում է իրավիճակի բարդությունը՝ անվանելով այն economic ills, որը կարծես ֆիզիկական ցավ է պատճառում ժողովրդին: Նա տնտեսական այս խնդիրը ներկայացնում է որպես հիվանդություն, որն արդեն երկար ժամանակ է տարածվել է ժողովրդի մեջ: Ինչևէ, այստեղ նա չի առաջարկում խնդրի լուծում. նա միայն ներկայացնում է իրավիճակի դժվարությունը և լրջությունը:

It is time for us to realize that we are too great a nation to limit ourselves to small dreams (Ronald Ragen, First Inaugural Address, 1981) [13].

Այս նախադասության մեջ նախագահն անձնավորում է ժողովուրդ հասկացությունը, որը մինչ օրս սահմանափակում էր ինքն իրեն խղճուկ երազանքներով, բայց ըստ Ռեյգանի՝ այսպիսի ապրելակերպը հարիիր չէ նման հզոր և ուժեղ ժողովրդին:

To those neighbours who share our freedom, we will strengthen our historic ties and assure them of our support and firm commitment. We will match loyalty with loyalty. We will strive for mutual beneficial relations. We will not use our friendship to impose their sovereignty, for our own sovereignty is not for sale (Ronald Ragen, First Inaugural Address, 1981) [13].

Այս նախադասության մեջ to those neighbours, our support and firm commitment, match loyalty with loyalty, mutual beneficial relations, use our friendship պերիֆրազները, որ հանդես են գալիս են տվյալ համատեքստում որպես փոխաբերություն, նպատակ ունեն շեշտելու և ցույց տալու ժողովրդին, որ ԱՄՆ-ն իր դերն ունի աշխարհում: Նա այստեղ շեշտադրում է նաև այն փաստը, որ Ամերիկյան իր ազդեցությունն ունի այլ երկրների

վրա, նշում է ամենապարզ մարդկային ազնվության գործոնը և որ դա պետք է փոխադարձ լինի: ԱՄՆ-ն միշտ էլ ունեցել է թշնամիներ և կունենա հետագայում, այդ իսկ պատճառով նրան անհրաժեշտ են համախոհներ և դաշնակիցներ:

A lie gets its half way across the continent before the truth has had the chance to put its pants on (Winston Churchill) [8].

Տվյալ ենթատեքստում անվանողական պերիֆրազը հանդես է գալիս որպես փոխաբերություն: A lie gets its half way across the continent before the truth has had the chance to put its pants on նախադասության մեջ հեղինակը համեմատում է *ճշմարտություն* և *սուտ* հասկացությունները: Հեղինակի համար այստեղ կարևոր է ճիշտ փոխանցել և՛ իմաստի հստակությունը, և՛ իր վերաբերմունքը քննարկվող առարկայի նկատմամբ:

The time has come to reaffirm our enduring spirit; to choose our better history; to carry forward that precious gift, that noble idea, passed on from generation to generation: the God-given promise that all are equal, all are free, and all deserve a chance to pursue their full measure of happiness (B. Obama's inaugural speech, January, 2009) [10].

Այս օրինակում to carry forward that precious gift, that noble idea, passed on from generation to generation պերիֆրազը դիտվում է որպես փոխաբերություն և կարելի է վերլուծել և եզրակացնել, որ խոսողը հանդիսանում է կոնկրետ սերունդի ներկայացուցիչ և իր գործողություններով և խոսքերով փոխանցում է իրեն փոխանցված գաղափարները հաջորդ սերունդներին՝ հորդորելով հետևել դրանց հանուն ավելի պայծառ ապագայի և հետագա պատմության:

Շատ հատկանշական և կարևոր դեր ունեն նաև մեղմատվյալները որպես երկրորդական անվանում, որոնք համարվում են քաղաքական կոռեկտ միավորներ: Խոսույթի ուսումնասիրության շրջանակներում մեղմացումները սահմանվել են որպես թուլացում կամ փաստերի վերարտադրման մեղմացման միջոցներ: Մեղմացումների օգտագործման ժամանակ կոնկրետ երևույթը կամ առարկան փոխարինվում է մեկ ուրիշով կամ ընդհանրապես անտեսվում է խոսույթի ժամանակ [5]:

Քաղաքականության մեջ մեղմացնող պերիֆրազները ևս լայն կիրառություն են գտել: Մա զարմանալի չէ, քանի որ ըստ

ուսումնասիրությունների և փորձագետների ստացված արդյունքների՝ քաղաքական կոռեկտություն տերմինը առաջացել է վերջին մի քանի տասնամյակների ընթացքում, երբ ԱՄՆ-ում բնակվող աֆրիկացիները բողոքի ակցիաներ կազմակերպեցին անգլերեն լեզվի ռասսայական խտրականության դեմ: Այսինքն, ի սկզբանե այս տերմինը վերաբերում է անգլերեն լեզվին: Աֆրիկացիների և անգլերեն լեզվի կապը ակնհայտ է: Ամերիկացիները, որ աֆրիկացիներին բերեցին իրենց երկիր որպես ստրուկ, խոսում են անգլերեն: Հետևաբար առաջին բառը, որ օգտագործվում էր սևամորթներին դիմելու համար nigger բառն էր, որն իր ծագումով իսպաներեն negro բառից է, որ նշանակում է սև: Այսինքն, բառն իրենով ուղիղ վիրավորական իմաստ չունի, սակայն, եթե հաշվի առնենք այն, որ այդպես դիմում էին ստրուկներին, կարելի է հասկանալ աֆրիկացիների բողոքը:

Այսօր nigger բառի փոխարեն ԱՄՆ-ում սևամորթներին դիմում են black, Afro-American, African Diaspora, person of black race բառերով: Քաղաքական կոռեկտություն երևույթը այսօր շատ արագ զարգանում է ԱՄՆ-ում: Օրինակ, ասիացիներին և աֆրիկացիներին անվանում են նաև Non-white: Մաշկի գույնը Միացյալ Նահանգներում միշտ էլ եղել է հակասությունների, բախումների աղբյուր: Չնայած համընդհանուր հավասարության դեկլարացիայի հռչակմանը՝ ռասսայական խնդիրը մինչև օրս ԱՄՆ-ի կարևորագույն խնդիրներից է:

Սակայն հետաքրքրականն այն է, որ Martin Luther King-ն իր հռչակավոր I Have A Dream ելույթում բազմաթիվ անգամ շեշտում է negro բառը՝ դասակարգելով իր ցեղատեսակը որպես negro.

We can never be satisfied as long as the negro is the victim of the unspeakable horrors of police brutality. We can never be satisfied as long as our bodies, heavy with the fatigue of travel, cannot gain lodging in the motels of the highways and the hotels of the cities. We cannot be satisfied as long as the negro's basic mobility is from a smaller ghetto to a larger one. We can never be satisfied as long as our children are stripped of their selfhood and robbed of their dignity by signs

stating “For whites only” (Martin Luther King. I have a dream, Washington, 1963) [6].

One hundred years later, the negro lives on a lonely island of poverty in the midst of a vast ocean of material prosperity (Martin Luther King. I have a dream, Washington, 1963) [6].

Սակայն իրավիճակը փոխվում է դեկլարացիայի ընդունման հետ միասին, և negro տերմինը դառնում է վիրավորական ու փոխարինվում է black կամ coloured բառերով, քանի որ ասոցացվում է ստրկության, խտրականության և երկրորդ կարգի քաղաքացի լինելու հետ: Ուսումնասիրելով վերջին երկու տասնամյակների քաղաքական վերլուծությունները՝ հանդիպում ենք նաև նրան, որ այժմ black և coloured բառերը փոխարինվում են people of colour տերմինով՝ որպես ավելի կոռեկտ դիմելաձև:

God damn America for its treatment of people of color (Jeremiah Wright March, 2008) [14].

Պատկերը փոխվում է, երբ ուսումնասիրում ենք Բարաք Օբամայի ելույթներից մեկը, որտեղ նա բազմաթիվ անգամ նշում է հենց black բառը:

At various stages in the campaign, some commentators have deemed me either "too black" or "not black enough" (A more perfect union. Barack Obama, March, 2008) [12].

I imagined the stories of ordinary black people merging with the stories of David and Goliath, Moses and Pharaoh, the Christians in the lion's den, Ezekiel's field of dry bones (A more perfect union. Barack Obama, March, 2008) [12].

Բացի ռասսայական խնդրից այսօր գոյություն ունի նաև սեռական պատկանելության խնդիրը: Այս անգամ բողոքը ներկայացնում է ֆեմինիստական շարժումը, որը պահանջում է հավասար իրավունքներ տղամարդկանց հետ: Եվ քանի որ անգլերեն լեզվում գոյություն ունեցող մի շարք աշխատանքների անուններ ունեն man վերջավորությունը, որը թարգմանաբար նշանակում է *տղամարդ*, կանայք պահանջում են դրանց տալ գենդերային չեզոք հնչողություն:

Chairman – chairperson,
congressman – congressperson,

fireman – firefighter,
 cameraman – camera operator,
 policeman – police officer,
 spaceman – astronaut.

It is the firefighter's courage to storm a stairway filled with smoke, but also a parent's willingness to nurture a child, that finally decides our fate (Barack Obama, Inaugural address, 2009) [11].

Փոփոխության է ենթարկվել նաև *man* բառը որպես *մարդ*: Օրինակ, եթե նախկինում ասում էին I am a man այժմ ասում են I am a human being.

Մի շարք ֆրանսերեն ծագում ունեցող մասնագիտություններ ունեին համապատասխան գենդերային վերջավորություններ, և հետևաբար սեռական խտրականությունից խուսափելու համար լեզվաբանները դրանք ևս փոփոխության ենթարկեցին: Օր՝ steward-stewardess բառերի փոխարեն ավելի հաճախ օգտագործում են flight attendant բառը:

Սովորաբար եվրոպական բազմաթիվ լեզուներում օգտագործվում են նաև նախադասություններ, որտեղ առանց հատուկ շեշտելու օգտագործվում է արական սեռը: Օր՝ If a student wants to get good marks, he must work hard. Այստեղ he բառից խուսափելու համար, որը շեշտում է անձի տղամարդ լինելը, պետք է նախադասության կառուցվածքը փոխել հետևյալ կերպ՝ students must work hard, if they want to get good marks.

Առանձին ուսումնասիրություն է պահանջում նաև genocide բառը, որը շատ խնդիրների և քննարկումների պատճառ է դառնում վերջին ժամանակներում: 1915թ.-ից սկսած տարբեր քաղաքական գործիչներ շրջանցում են genocide բառը, օգտագործում են տարբեր պերիֆրազներ՝ խուսափելով հետագա պատասխանատվությունից:

In 1915 1,5 millions of Armenians were massacred or marched to their death in the final days of the Ottoman Empire (Barack Obama, April 23, 2011) [7].

On this solemn day, I join Armenians from around the world in remembering the victims of the 1915 massacres in the Ottoman Empire. Yet in the face of this devastating event, the rich and vibrant Armenian culture has continued to thrive (Bill Clinton, April 24, 1994) [7].

Today marks the commemoration of one of the great tragedies of history: the forced exile and annihilation of approximately 1,5 million of Armenians in the closing years of the Ottoman Empire (George Bush, April 24, 2007) [7].

The Armenian horror is an accomplished fact (Theodore Roosevelt, Oyster Bay, May 11, 1918) [7].

Նշված բոլոր օրինակները պերիֆրազներ են, որ հանդես են եկել որպես մեղմաստություն կամ քաղաքական կոռեկտ միավորներ: Massacres, devastating event, one of the great tragedies of history, the forced exile and annihilation, the Armenian horror համադրությունները փոխարինել են genocide բառը և հանդես եկել որպես երկրորդական անվանում: Մինչև օրս տարբեր քաղաքական գործիչներ դիմում են մեղմացման այս մեթոդին, որի հետևանքով մեղմացնում են անցանկալի, տհաճ ազդեցությունը և խոցելիությունը:

Այսպիսով, պերիֆրազի հիմնական և կարևորագույն գործառույթն է երկրորդական անվանումը և հեղինակի անձնական վերաբերմունքի արտահայտումը: Պերիֆրազը սերտորեն կապված է արտահայտչականության և հանդիսավորության հետ, որը դիտարկվում է որպես խոսքը բնորոշող հատկանիշ, առանձնահատկություն կամ որակական բնութագիր: Ուսումնասիրելով պերիֆրազների տարբեր գործառույթները՝ կարող ենք եզրակացնել, որ քաղաքական խոսույթ հասկացողության մեջ շատ կարևոր դեր ունի հենց պերիֆրազը որպես ոճական հնարք և որի օգնությամբ հաճախ դիմում են քաղաքական գործիչները ավելի համոզիչ և ազդեցիկ լինելու համար:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. *Балли Ш.* Французская стилистика. М., 1961.
2. *Бытєва Т.И.* О типах перифрастических выражений в русском языке. Часть I // Ежегодник Регионального лингвистического центра Приенисейской Сибири. Вып. 1. Красноярск, 1999.
3. *Бытєва Т.И.* О типах перифрастических выражений в русском языке. Часть II // Ежегодник Регионального лингвистического центра Приенисейской Сибири. Вып. 1. Красноярск, 1999.
4. *Гальперин И.Р.* Стилистика английского языка, М. 1958.

5. *Jacob L Mey*. Concise Encyclopedia of Pragmatics, Second Edition, University of Southern Denmark, 1998.
6. www.usconstitution.net/dream.html
7. www.armenian-genocide.org
8. www.goodreads.com
9. www.britishpoliticalspeech.org
10. www.whitehouse.gov
11. www.thefiscaltimes.com
12. www.csmonitor.com
13. www.britannica.com
14. www.blackpast.org
15. *George Lakoff, Mark Johnson*, Metaphors we live by. The University of Chicago, 2003.

АННОТАЦИЯ

Среди стилистических средств, которые по-новому определяют понятие, выступая в качестве синонимического оборота по отношению к ранее существующему слову – обозначению данного понятия, относится перифраз. Перифраз выполняет не только функцию описания, но и функцию номинации. Перифраз – это стилистический прием, который в форме свободного словосочитания или целого предложения заменяет название соответствующего предмета или явления. Перифразы делятся на оригинальные и традиционные. В разных языковых проявлениях перифраз имеет разные стилистические функции как метафора, преувеличение, торжественность, смягчение.

Ключевые слова: перифраз, номинация, метафора, преувеличение, смягчение.

SUMMARY

Periphrasis is a stylistic device that acts as a synonym for a previously existing word. Periphrasis is a stylistic device that renames an object or a phenomenon in the form of a sentence, words or word combinations. Periphrasis can be divided into original and traditional. It also has different stylistic functions such as metaphor, mitigation, exaggeration and solemnity. For centuries political figures have used this stylistic device to make their speeches more influential.

Keywords: periphrasis, nomination, metaphor, exaggeration, mitigation.

ИДЕЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПРАВ ЧЕЛОВЕКА

А.В. Аверин, К.С. Бегларян

*Юридический институт Владимирского
Государственного Университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых*

АННОТАЦИЯ

Исследованием происхождения прав человека занимались многие ученые, каждый из которых внес свой вклад в данный вопрос.

В данной статье подробно рассматривается история становления прав человека; также анализируются идеи ученых о становлении естественных прав человека. Обращается внимание на концепции различных ученых, которые способствовали развитию прав человека и появлению естественных прав, как неотъемлемой частью человека.

Ключевые слова: *права человека, происхождение прав, естественные права, становление идеи прав человека.*

На сегодняшний день изданы многочисленные статьи и книги на тему о правах человека, о его разновидностях и категориях. В данной статье мы исследуем проблему становления прав человека, и что именно послужило причиной для появления данной идеи. По нашему мнению, данный вопрос является основой для дальнейших исследований о правах человека. Достаточно легко назвать дату изобретений, например, парового двигателя, но намного труднее обозначить время, когда идея прав человека была зарождена и стала актуальной темой для размышлений. В попытке обнаружить данный момент, мы должны разграничить два мира: Средневековье и современное. В Средневековье люди рассматривались как «опасные создания», которые могли нанести ущерб, если бы их не ограничивали в соответствии их статусу в обществе.

Идея прав человека всегда являлась современным двигателем общества для достижения каких-либо общечеловеческих целей. Данная идея была обусловлена помочь хотя бы в малой степени препятствованию какой-либо агрессии, так как люди очень нуждались в определенной защите. Эта точка зрения появлялась

у философов всякий раз, когда они исследовали различия между человеком и животным. «Из всех созданий, которыми населен этот земной шар» – писал Давид Хьюм, «на первый взгляд, нет ни одного существа, к которому природа была бы так жестока, как к человеку, учитывая бесчисленные желания и потребности, которыми она обременила его и в скудные средства, которые она представила ему для осуществления этих потребностей». И решением данной проблемы, по его мнению, было само общество. Но поскольку люди не могли быть защищены полностью, то с ранних времен стала развиваться данная идея, и тогда люди начали обладать невидимыми вещами, названными «правами», которые нравственно могли защитить их от агрессии других людей, и особенно от власти правительств, при которых они жили. Идея прав человека становилась очень популярной и процветала, несмотря на то, что она представляла множество трудностей. Одной из них являлось практическое нарушение моральных и теоретических заявлений, таких как: каждый человека имеет право на жизнь или каждый человек имеет право не быть убитым. Концептуальной трудностью являлось приписывание прав универсальному классу, как: «человек», потому что для них право означало, впрочем, как и всегда, лишь законные полномочия, которыми могли обладать лишь люди, занимающие определенную должность. И статус, которым обладал человек, говорил о его исключительности. В этом была и вся трудность, общество не могло принять право как неотъемлемую часть их жизни. Они сопоставляли праву статус человека.

Томас Гоббс был первым, кто по-настоящему дал философскую оценку понятию «естественное право», но оно отличалось от понимания естественного права в более поздние времена. Он был также первым философом, который определил источником политической власти скорее людей, чем Бога. По его мнению, люди, которые живут в опасном и ненадежном государстве, им самой природой разрешено заявлять и проводить в жизнь правила, по которым они будут жить. Его понимания естественного права не ограничивалось правом на жизнь, на собственность или на счастье. Это право на «все». Естественное право – это ничего больше, чем моральный капитал, с которым люди вступают в гражданское общество и облачают своего правителя полномочиями. Войдя в это общество, человек теряет все права, кроме

права самозащиты. «Каждому индивиду в этом мире дается личная собственность по природе, которую никто не может узурпировать или захватить».

Джон Локк был тем самым человеком, который способствовал развитию этого движения и именно с ним мы, справедливо, ассоциируем идею того, что граждане не только наделяют правительство полномочиями, но и требуют того, чтобы оно было ответственным за свои действия. Второй Трактат Локка стал великой классикой либеральной традиции, и любой человека найдет в нем много знакомых идей. Происхождение идей Локка глубоко теологическое: люди – это собственность Бога, они не могут распоряжаться друг другом, и даже в какой-то степени собой. В Средневековье эта идея очень сильно поддерживалась. Тем не менее, Локк использовал существующие материалы по естественным правам и общественный договор и соединил их в ту форму, которую следующие поколения приняли в качестве определяющей.

Спустя столетие после Локка, идея естественных прав рассматривалась как чисто политическое разрушение. Однако более важная критика на идею естественных прав прозвучала у Карла Маркса. Его критика по поводу доктрины естественных прав была применена в разных концепциях права. Данную критику лучше можно понять, приводя такой пример: человек имеет право на билет в казино или на получение игорных фишек, но гарантия, что он зайдет в казино или выиграет что-либо, отсутствует. Также, как раб не имеет никакого права на собственность, хотя при этом может пользоваться собственностью своего владельца. Свободный человек, с другой стороны, имеет право на собственность, хотя он может и владеть немногим или даже ничем. Естественные права полностью формальны, и все они описывают все вышесказанные статусы.

Сам Маркс думал о принадлежности человека к определенному сообществу не с точки зрения формальных прав, а с точки зрения того, чем фактически обладали граждане. Он согласился с Берком, что естественные права абстрактны и не историчны. Человек, каким он есть на самом деле, как говорил Маркс, признается только в виде эгоистической личности, а истинным человеком только в виде абстрактного жителя. Данный конкретный пункт, по нашему мнению, можно с уверенностью рассматривать как ошибку. Как мы уже отмечали выше, современный

мир появился в бытии, когда индивидуалистические способы действия появились, чтобы сменить общественное мнение Средневековья и осведомить каждого с моральным различием между эгоизмом и альтруизмом (1). Как и многие другие авторы, Маркс просто идентифицировал индивидуализм с эгоизмом, а тенденцию думать в общественном русле с альтруизмом. Индивидуалист, однако, может быть хорошим альтруистом на грани самопожертвования, он просто выбирает свой собственный способ действий. Точно так же эгоизм и самолюбие могут появиться улюдей, склонных к этому.

Другое направление, в котором идея прав начала расширять свое влияние, было выражением общих требований, когда наступил индивидуализм XVII–XVIII вв. Данное направление показалось абстрактным и неисторическим, и большинство европейцев полагали, что социальная действительность должна была быть найдена в культурных группах, таких, как нация. Некоторые из этих людей утверждали, что каждая нация должна быть самоуправляющей единицей, и эта политическая идея была выдвинута в форме «права на самоопределение». Национализм был, по большому счету, противником рационализма в эпоху Просвещения, и основой права была теория о том, что нация не может должным образом быть нацией, если она была свободной и самоуправляемой. Таким образом, национальные права и права человека подобны абстрактной идеи, которая находится во взаимосвязи с понятием «права». В 1919 году карта Европы была изменена в соответствии с данной теорией, и с 1945 года современный мир превратился в цикл освобождений, которые увеличили число членов Организации Объединенных Наций от первоначального 51 до 150. Как и у более ранней теории естественных прав, фундаментальная вера состояла в том, что моральная неустойчивость вызывала большинство человеческих недовольств, и что, как только данная неустойчивость была бы исключена, люди становились бысчастливыми, или, по крайней мере, менее агрессивными.

Такова история данной идеи прав с момента ее зарождения до ее возрождения во второй половине XX века. При американском президенте Дж. Картере данная идея стала инструментом внешней политики, и такое давление коснулось союзников Америки и членов их семьи, чтобы удержать их от соответствующих

приемов, таких, как произвольный арест или истязание политических противников. В тщательно продуманном пакете соглашений, достигнутом между Соединенными Штатами и Советским Союзом, права человека играли основную роль, несмотря на то, что скептики предполагали, что российское правительство понимало только основную суть данной идеи. Посмотрев в содержание любой газеты, можно было увидеть различные точки зрения о понимании права – как простых людей, так и профессиональных политических деятелей. Если бы из их словарного запаса убрали бы это слово, им было бы достаточно тяжело, но, тем не менее, они, без сомнения, нашли бы новые слова, с помощью которых могли бы выражать свои моральные убеждения (2). Данная идея находилась в той неудобной пограничной области между требованиями людей, с одной стороны и их моральными суждениями, с другой.

Кроме того, мы склонны говорить «человеческие», нежели чем «естественные» права, и это потому, что изменилось их происхождение. Данные права получены не от воздействия каких-либо естественных причин, а от наших представлений о том, что должно быть человеческим. К тому же, естественные права, будучи абстрактными и вечными, были в принципе доступны любому человеку, который рассматривал данный вопрос, но на сегодняшний день мы склонны расценивать идею права как ту, которая развивается из поколения в поколение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мюллерсон Ф.А. Права человечества. Идеи нормы реальность. М., 1991.
2. Абашидзе А.Х., Алисиевич Е.С. Конвенция о защите прав человека и основных свобод. М.: Наука, 2007.

ՄԱՐԴՈՒ ԻՐԱՎՈՒՆՔՆԵՐԻ ԿԱՅԱՑՄԱՆ ԳԱՂԱՓԱՐԸ

ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում համառոտ ուսումնասիրվում են մարդու իրավունքների կայացման խնդիրները: Հոդվածը հետազոտում է գաղափարի ծագման պատճառները: Մենք նույնպես վերլուծել ենք մարդու բնական իրավունքների կայացման որոշում գիտնականների գաղափարները:

փարները, որոնք նպաստում էին մարդու իրավունքների զարգացմանը և որպես մարդու անբաժանելի մաս՝ բնական իրավունքների ծագմանը: Այս խնդիրը հիմք է մարդու իրավունքների հետագա հետազոտման համար:

Հիմնարարներ՝ մարդու իրավունքներ, բնական իրավունքներ, մարդու իրավունքների գաղափարի ձևավորում:

IDEA OF HUMAN RIGHTS FORMATION

SUMMARY

This article looks at the problems of the formation of human rights. The article examines the reasons for the origin of the idea. We also explore theories of various scientists who have promoted the development of human rights and the origination of natural rights as an inherent part of a person. This issue is the basis for further research on human rights.

Keywords: human rights, natural rights, formation of the idea of human rights.

ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

В.С. Галстян

АННОТАЦИЯ

Данная работа посвящена исследованию научно-методологических и методических проблем развития системного мышления у студентов как важнейшего фактора успеха в дальнейшей профессиональной деятельности. Умения системно воспринимать особенности выбранной профессии, находить взаимосвязи между получаемыми в вузе знаниями по различным областям конкретной специальности, адекватно и обоснованно находить причинно-следственные связи в возникающих при профессиональной деятельности проблемах и т.д. являются важнейшим критерием дальнейшей состоятельности выпускника в профессиональной среде.

Исследование выполнено при финансовой поддержке ГКН МОН РА в рамках научного проекта № SCS 13-6C456.

Ключевые слова: *системное мышление, пятая дисциплина, интеллектуальная модель, групповое обучение, деловая игра.*

Ключом к успеху является сдвиг сознания: видеть себя не как посторонних, а как людей, связанных с миром; видеть, что наши проблемы – не результат чьих-то усилий и ошибок, а следствие наших собственных действий.

П. Сендж. Пятая дисциплина, 1990г.

Факторы, обуславливающие формирование современных специалистов в различных отраслях деятельности требуют совершенно нового подхода к восприятию окружающего мира, профессиональной среды, оценке существующих проблем и поиску их решений. С одной стороны, большой объем информации во всех вышеперечисленных сферах требует способности их избирательного исследования, с другой – умения находить взаимосвязи между явлениями и всесторонне подходить к решению любой задачи. С рассмотренных позиций наиболее полно сущность

нового подхода характеризует концепция системного мышления, также возникшая в ответ протекающим тенденциям.

Несмотря на достаточно широкую распространенность данного термина, довольно сложно в компактной форме объяснить его сущность. Отчасти, это объясняется тем, что специалисты, каким-либо образом сталкивающиеся с этим понятием и его проявлениями, уже становятся носителями такого мышления, и это превращается в своеобразную личностную характеристику, очевидный, подсознательный способ поведения. С другой стороны, само понятие системности мышления является достаточно комплексной идеей, охватывающей все уровни обучения, требующей применения специфических приемов к раскрытию содержания и философии обучения. И, что самое важное, невозможно объяснить суть системного мышления человеку, у которого оно отсутствует. Соответственно, последнее утверждение приводит нас к выводу, что, во-первых, требуется применение специфических приемов для его развития у обучающегося, что, само собой, приведет и к пониманию самого феномена.

Итак, попытаемся для начала рассмотреть сущность понятия «системное мышление» и изучить его интерпретацию в трудах таких исследователей и основоположников данной концепции, как: П. Сендж, П. Чекланд, Б. Торнтон, Дж. Ричмонд и другие.

В современной теории системных исследований концепция системного мышления опирается на два подхода [1]:

1. Теорию жесткого системного мышления, разработанную в 1960–1970-х годах в трудах Р. Акоффа, С. Бира, Г. Саймона и основанную на таких методах организационного планирования, как PERT, CPU и другие сетевые модели. Системный анализ основан на процессе декомпозиции организации (системы) на подсистемы, согласно их функциональной составляющей; они, в свою очередь, рассматриваются как некие системы и подразделяются на подсистемы (субподсистемы). Данный процесс деления должен происходить до определения тех компонент, между которыми можно количественно задать простые отношения. Указанные отношения и будут считаться «жесткими», так как результат их изменений можно выразить математически.

2. Теорию мягкого системного мышления, рассматривают как критику в ответ на недостатки жесткого системного подхода. Положения данной концепции были разработаны в работах таких

ученых, как: К. Черчман, П. Чекланд и другие. В основе данного подхода лежит концепция организационного развития. Мягкий системный подход дает лишь структуру для решения проблемы, где существует значительная роль человеческого субъективного фактора.

Рассматривая процесс обучения в современном вузе, следует заметить, что сегодня происходит переход генеральной цели систем образования от формирования жесткого мышления к развитию гибкого, мягкого мышления у студентов. П. Чекланд, описывая эволюцию взглядов в данной области с 1954г., когда начались первые разработки по системному анализу в корпорации РЭНД, отмечает, что на том этапе допустимым считался лишь один тип системного мышления – математически выраженная общая теория систем. В дальнейшем данная концепция начала использоваться лишь в отдельных предметных областях с более «мягкими» условиями, однако сегодня возникла необходимость разработки комплексного подхода, сочетающего «мягкое» и «жесткое» мышления. Как результат многолетних исследований и обобщение большого количества научных трудов в данной сфере, Чекланд выдвигает следующие концептуальные принципы системного мышления [2]:

1. реальный мир: комплексность взаимосвязей;
2. взаимосвязи, представляемые через модели целенаправленной деятельности, основанные на «точной» картине мира;
3. исследование посредством вопросников о рассматриваемой ситуации, использующих модели в качестве источников информации;
4. «действия по совершенствованию», основанные на поиске компромиссов;
5. «принципиальное исследование», постоянное изучение ситуации с вовлечением широкого круга заинтересованных сторон.

Совокупность представленных принципов Чекланд называет методологией «мягкого» системного мышления, которое, в отличие от доминировавшего в середине XX века «жесткого» подхода, более адаптировано к изменившимся условиям, и, вместе с тем, не исключает применения элементов «жесткого» системного мышления. Разработанный Чекландом и его коллегами подход предлагает методологию для выработки конкретных моделей целенаправленной деятельности. На наш взгляд, в процессе обуче-

ния студентов таким дисциплинам, как «Общая теория систем», «Исследование систем управления» и другим смежным предметам, применение этих методик позволит на практике показать эффективность системной методологии. В частности, авторы предлагают следующий поэтапный подход к построению моделей действий [2]:

1. используя императивный стиль, изложить 7 ± 2 конкретных действий, необходимых для достижения цели Т;
2. выделить действия, которые могут быть выполнены одновременно (они независимы от других действий);
3. записать эти действия в ряд, затем зависимые от них действия в ряд ниже и продолжать этот процесс до тех пор, пока все заранее определенные действия не будут вписаны в данную структуру. Определить зависимости;
4. перерисовать с целью исключения лишних стрелок там, где это возможно, и добавления процессов мониторинга и контроля.

Предлагаемый процесс автор представляет следующим образом (рис. 1).

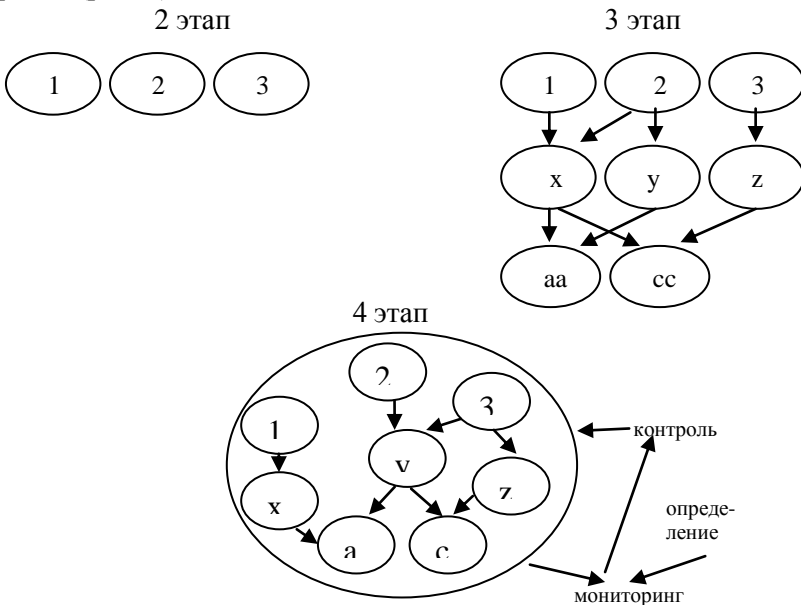


Рис. 1. Построение модели целенаправленных действий на основе «мягкого» системного подхода [2].

Наряду с Чекландом, концепцию системного мышления развивал также П. Сендж (при этом, хотя в его трудах прямого акцента на разделение системного мышления на «мягкое» и «жесткое» нет, однако очевидно, что Сендж выступает сторонником именно первого).

П. Сендж в своей работе «Пятая дисциплина. Искусство и практика обучающейся организации» выделяет пять умений, на которых должна базироваться обучающаяся организация [3. СС. 23–30]:

1. *мастерство в совершенствовании личности,*
2. *интеллектуальные модели,*
3. *идти к общему видению,*
4. *групповое обучение,*
5. *системное мышление.*

Согласно Сенджу, системное мышление – это концептуальная рамка, совокупность развитых знаний и инструментов, предназначенных для более целостного восприятия явлений. Именно системное мышление, называемое П. Сенджем «пятой дисциплиной», является наиболее важным элементом в построении обучающейся организации, поскольку оно позволяет объединить весь комплекс инструментов или умений, обеспечить их интеграцию. Также автор отмечает, что наиболее сложной является работа с «пятой дисциплиной», поскольку отчасти это мотивационная проблема, в то время, как остальные четыре умения привлекательны сами по себе. «Большинство людей всю жизнь учатся тому, как разбивать сложные проблемы на части, как концентрироваться на том, что мы знаем лучше, и как «устранять» симптомы проблем, плохо понимая при этом их глубинные причины. Человеку трудно увидеть ограниченность самих корней собственного мышления. Отчасти, это проблема культуры» [3. С. 15].

Системное мышление, в свою очередь, нуждается в умениях и дисциплинах, позволяющих строить новое видение, вырабатывать интеллектуальные модели, организовывать групповое обучение и поощрять личное мастерство. Как отмечает Сендж, общее видение возвращает долговременные обязательства. Преодоление интеллектуальных моделей помогает преодолевать «зашоренность» восприятия мира и способствует «открытости» ума. Групповое обучение развивает способность стремиться к надиндивидуальным це-

лям. А совершенствование личности равнозначно установке на постоянное обучение и на активное отношение к миру [3. С. 31]. На наш взгляд, с точки зрения всего процесса обучения в вузе, стоит согласиться с выдвинутой концепцией, так как поэтапное овладение каждым из умений в конечном итоге и сможет привести к воспитанию личности с системным типом мышления, способным более широко и открыто смотреть на возникающие проблемы и системно подходить к процессу их решения.

Процесс обучения для развития системности мышления П. Сендж характеризует термином «метанойя». Для греков оно означало фундаментальный сдвиг или изменение, если говорить буквально, то трансцендирование («meta» – над или вне) сознания, ума («νοια» от корня «nous» – ум, разум). В ранней (гностической) христианской традиции это слово обозначало пробуждение общей для участников интуиции, прозрение и непосредственное проникновение в суть высшего, в Бога [3. С. 32]. Применение данного термина автором объясняется тем, что именно он передает глубокий смысл слова «обучение», поскольку последнее предполагает фундаментальное изменение сознания. Современное понимание процесса обучения сводится к усвоению информации, чего на самом деле не может быть достаточным для подготовки качественного специалиста ни в одной сфере. Способность учиться является важной предпосылкой для развития системного мышления. Для наглядного представления данной проблемы Сендж предлагает провести имитацию «пивной игры», разработанной Слоуновской школой менеджмента, показывающей, что причины неспособности к обучению не столько в особенностях структуры организации и ее руководстве, сколько в базовых способах мышления и взаимодействия людей.

В «пивной игре» участников погружают в организацию распределенного типа, но, при этом, редко замечаемую: систему производства и сбыта потребительских и промышленных товаров. В данном случае, это – система производства и сбыта единственной марки пива. Участникам игры дается свобода принимать любые решения, которые им покажутся разумными и пригодными для достижения единственной цели каждого – добиться максимизации своей прибыли. В игре действуют три главных персонажа: розничный торговец, оптовик и руководитель отдела сбыта в пивоварне. Главные уроки, которые можно из-

влечь из данной игры, авторы игры сформулировали следующим образом [3. СС. 46–58]:

1. Структура влияет на поведение. Люди, входящие в одну структуру, обычно дают качественно близкие результаты. Когда есть проблемы или качество исполнения не дотягивает до заданного уровня, легко найти что-то или кого-то и свалить вину на них. Мы просто не осознаем, насколько часто кризисы порождает сама система, а не внешние силы и не ошибки отдельных людей.

2. Структуры, образуемые людьми, трудноуловимы. Обычно, говоря о «структурах», имеют в виду внешние ограничители поведения. Но в сложных живых системах, каковы многие «системы», образующие тело человека (сердечно-сосудистая и нервно-мышечная, к примеру), структура означает совокупность фундаментальных взаимосвязей, которые определяют поведение. В системах, образуемых людьми, структура включает то, как люди принимают решения, переводящие восприятия, цели, правила и нормы в действия.

3. «Рычаг» может возникнуть из нового способа мышления. В системах, образуемых людьми, люди обычно располагают «рычагом», который они не используют только потому, что целиком поглощены собственными решениями и не думают о том, как их решения скажутся на других. Участники «пивной игры» имеют возможность устранить крайние варианты нестабильности, которая вообще-то неизбежна, но это им не удастся потому, что они не понимают, что главным источником нестабильности являются они сами.

«Пивная игра» проигрывалась множество раз в учебных аудиториях и на семинарах подготовки менеджеров в разных странах и с участием людей самого разного возраста, национальности, культуры и видов бизнеса. Но, как отмечают исследователи, всякий раз, как разыгрывают эту историю, кризис повторяется. Сначала есть растущий спрос, который не удается удовлетворить. Заказы проходят через систему. Запасы опустошаются. Сумма невыполненных заказов растет. Потом пиво начинает поступать в большом количестве, но спрос неожиданно падает. К концу эксперимента почти все игроки перегружены запасами, которые им некуда деть [3. СС. 46–58].

С системной точки зрения, во всякой сложной ситуации существует несколько уровней объяснения (см. рис. 2). В известном

смысле все эти объяснения одинаково «истинны», но их полезность несопоставима. Ссылка на события – «кто и что сделал» – обрекает на механистичность реакций. Гибкие объяснения исходят из понимания долгосрочности тенденций. И только структурные объяснения отвечают на вопрос «Почему именно закономерности поведения таковы?».



Рис. 2. Уровни объяснения [3. С. 70].

Таким образом, изменение сознания для выработки системности мышления должно идти в двух направлениях [3. С. 91]:

- видеть взаимозависимости, а не линейные цепочки причинно-следственных связей,**
- видеть процессы изменений, а не статичные состояния.**

На наш взгляд, именно на данной концепции должна основываться стратегия обучения студентов в вузе. Более того, сам преподаватель тоже должен руководствоваться этим подходом. И, что более важно, данный принцип должен лежать в основе организации всего процесса обучения на всех его уровнях. Воспитание и обучение системно мыслящей личности не может начаться только в вузе, это должен быть комплексный процесс, охватывающий самые первые ступени социализации и воспитания. Уже по мере возрастания ребенка данные процессы должны углубляться, сначала в школе, далее – уже в вузе. Так, при обучении в школе принято разделять процесс обучения на классы, предметы, разделы. Ошибка заключается в том, что зачастую связь между программами обучения на разных классах может теряться, однако чаще данная связь отсутствует и между отдельными преподаваемыми предметами. Такое несоответствие присутствует сегодня на всех уровнях обучения, от школы до вуза и последиплом-

ного образования. При рассмотрении образовательных программ можно заметить и несогласованность как на предметном, так и на программном уровне.

В большей степени несистемность мышления у студентов является в высшей школе, которая уже получает выпускника школы с несистемным подходом к пониманию явлений и процессов. Зачастую студент получает разрозненные знания, которые он сам должен собрать в целое, если сумеет. Именно здесь и возникает проблема некачественной подготовки специалиста. Классическим примером являются две крайности в процессе обучения: обучение по тестам и обучение студентов к сдаче тестов. Данный подход, конечно, может привести к краткосрочному результату, однако результат был бы гораздо более фундаментальным, если бы программа обучения была более комплексной, что позволит развить у студентов гораздо более важное умение, чем простое решение тестов – умение применять получаемые знания в новых ситуациях.

В решении данной задачи есть еще одна фундаментальная проблема – преподаватели, как правило, учат так, как были обучены они сами. Именно здесь возникает необходимость отказа от интеллектуальных моделей и проявляется недостаток действующей системы управления высшей школой, в которой отсутствует система подготовки преподавателей для вузов, одно из основных предназначений которой должно заключаться в развитии методической культуры этих преподавателей. Необходимо также предусмотреть возможности переподготовки преподавателей, с учетом современных потребностей высшей школы в контексте ее реформирования. Большинство преподавателей в вузах РА с высоким уровнем научной квалификации (доктора и кандидаты наук, доценты и профессора) сами обучались по технологиям «старой» модели образования, и осознание современных требований к образовательным процессам ими происходит не в полной мере, а иногда и вообще не происходит.

Еще одной из важнейших проблем является мотивация обучающихся, возможность и способность передать важность и преимущества системности мышления. Исследование, проведенное в 1988г., когда были организованы первые классы по обучению системному мышлению Франком Драпером в одной из школ Аризоны, позволило выявить важнейшие принципы для обеспе-

чения максимальной заинтересованности студентов в развитии данного умения [4, 5]:

1. Использование деловых игр, имитирующих реальные проблемы, которые нужно решать.

2. Максимальная самостоятельность обучающихся, исключение наличия единственно верного решения проблем, всестороннее рассмотрение ситуаций. Учащиеся может ограничить осознание того, что при решении проблемной ситуации может быть одно единственно верное решение.

3. Преподаватель в процессе обучения должен выполнять роль наставника, а не инструктора. Преподаватель не должен давать студентам заранее разработанные методы решения проблем либо направлять их к нахождению, заранее продуманного решения проблем. Они должны наставлять студентов при оценке результатов и выводов.

4. Работа в группе. Это, с одной стороны, направляет обучающихся к совместному решению проблемы, а с другой, дискутировать по поводу альтернативных взглядов и мнений. Наряду со всеми явными преимуществами процесс дискутирования также способствует развитию у обучающихся навыков по аргументированию мнений и искусству ведения научных споров.

Барри Ричмонд, один из авторов программы для имитационного моделирования STELLA, предлагает следующие 8 умений, которые необходимо развивать у обучающихся для выработки системного мышления [6]:

1. Высокое мышление (High-altitude thinking): умение представлять большую комплексную картину ситуации вместо миниатюр.

2. Эндогенное мышление (System-as-cause thinking): умение выделять наиболее релевантные факторы для конкретной проблемы и определять их влияние на поведение системы.

3. Динамическое мышление (Dynamic thinking): способность визуализировать поведение объекта во времени и видеть случайные события в контексте целостного поведения.

4. Операционное мышление (Operational thinking): умение понимать, каким образом взаимодействуют части объекта для генерации модели поведения.

5. Мышление «замкнутой петли» (Closed-loop thinking): умение выявить сеть взаимодействующих петель обратной связи

(случайных взаимоотношений), которые связывают все взаимодействующие части.

6. Научное мышление (Scientific thinking): способность применять математические модели и симуляционные эксперименты для объяснения связей между поведением объекта и реакцией на это поведение.

7. Эмпатическое мышление (Empathic thinking): умение исследовать выдвигаемые гипотезы и применять их для индивидуального и организационного научения.

8. Обобщенное мышление (Generic thinking): понимание механизмов поведения изучаемых структур в различных ситуациях и контекстах.

Рассматривая представленные подходы, можно заметить, что воспитание системно-мыслящего субъекта в современной действительности требует широкого диапазона знаний и умений от самого «воспитателя», в роли которого может выступать как воспитатель в дошкольном образовательном учреждении, так и учителя школ и преподаватели вузов. На наш взгляд, решение проблемы следует искать именно здесь, в системе подготовки и переподготовки учителей, о чем уже было отмечено выше. Системное мышление должно стать важнейшим компонентом реформирования современного образования, и основной акцент необходимо ставить на изменении системы в целом, определении высших целей для улучшения и обеспечения обратной связи результатов с поставленными целями. В данном случае, необходим коренной пересмотр целей каждого в отдельности субъекта процесса обучения, при этом, указанные цели должны быть поставлены каждым из участников самостоятельно.

Обобщая рассмотренные подходы, а также собственный практический опыт преподавательской деятельности, представим несколько методических рекомендаций, применение которых способствует формированию у студентов системного взгляда на явления и процессы в профессиональной сфере деятельности:

1. обеспечение целостности понятийно-терминологического аппарата, как на уровне отдельного предмета специальности, так и в целом для всей программы обучения;

2. обеспечение последовательности, иерархичности взаимосвязей, структурности и организованности всей программы обучения посредством периодического общего диагноза содержания

образовательной программы и учебно-методических комплексов дисциплин. При этом, максимально должны быть исключены повторения либо пробелы в преподаваемом материале, то есть обеспечена ее логическая взаимосвязанность;

3. обеспечение целостности теории и практики, абстрактного и материального мышлений посредством организации деловых игр, дискуссий, обсуждений, самостоятельных индивидуальных и групповых заданий, а также взаимодействия с конкретными производственными организациями и другими структурами, которые впоследствии будут выступать работодателями. Полезным инструментом также может являться практика привлечения студентов к процессу преподавания, что еще больше увеличит чувство самостоятельности и ответственности за получаемые знания и умения;

4. максимальное отвлечение внимания студентов от оценок. Студент не должен бояться совершить ошибку, необходимо дать ему понять, что за ошибку он не будет наказан, что это естественный атрибут процесса познания и в итоге возможность допущения ошибок, высказывания ошибочных мнений приведет к еще большему закреплению в сознании правильного материала;

5. представление объектов изучения в статике и в динамике, объяснение не только явлений, но и процессов, их взаимосвязей и взаимозависимостей. Важным элементом образовательной программы является представление связей между частным и общим, целой и его частями, рассмотрение классификаций, сравнительный анализ явлений и процессов.

Необходимо отметить, что процесс развития системности мышления является комплексной и сложной задачей, стоящей перед современными преподавателями и решение данной задачи должно, в первую очередь, опираться на всестороннее и глубокое осознание феномена системного мышления и его преимуществ в действующей среде. Большое количество исследований по данной проблеме свидетельствует, что интерес к ней все более возрастает, что, в свою очередь, обусловлено необходимостью перехода от теоретических разработок и экспериментирования к практическому и повсеместному внедрению соответствующих методик обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Салла В.А.* Управление изменениями. Системные подходы к планированию и проведению стратегических изменений. // Государственное управление. Электронный вестник. Вып. № 39, 2013. СС. 142–151.
2. *Checkland P.B.* Soft Systems Methodology: A Thirty Year Retrospective // Research paper, Systems Research and Behavioral Science, John Wiley & Sons (2000), Vol. 17. PP. 11–58.
3. *Сенге П.* Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации / Пер. с англ. М.: ЗАО «Олимп–Бизнес», 1999. С. 408.
4. *Thornton B., Peltier G., Perreault G.* System Thinking: A Skill to Improve Student Achievement / System Thinking, Vol. 77, No. 5. PP. 222–227.
5. *Richmond J., Stuntz L., Richmond K., Egner J.* Education for an Independent World / Tracing Connections: Voices of System Thinkers, 2010. PP. 293–297.
6. *Richmond B.* The Thinking in System Thinking: Eight Critical Skills. / Tracing Connections: Voices of System Thinkers, 2010. P.3ff.

**ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ՖԻԶԻԿԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ
ԴԱՍԵՐԻ ՆԿԱՏՄԱՍԲ ՎԵՐԱԲԵՐՄՈՒՆՔԻ
ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ**

Ա.Լ. Գրիգորյան

ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Հետազոտությունը նվիրված է Երևանի տարբեր բուհերի ուսանողների ֆիզիկական դաստիարակության դասերի նկատմամբ վերաբերմունքի ձևավորման առանձնահատկությունների բացահայտմանը: Ուսումնասիրության արդյունքում պարզվեց, որ երեք բուհերի՝ ԵՊՀ-ի, ԵՊՃՀ-ի և ՀՌՀ-ի ուսանողների մեծամասնությունը դժվարանում է զբաղվել առողջարարական ֆիզիկական կուլտուրայով և սպորտով ժամանակի պակասի պատճառով: Ինչը հուշում է այն մասին, որ բուհերում ուսանողների գերբեռնումը ուսումնադաստիարակչական աշխատանքներում կատարվում է ի հաշիվ երիտասարդների առողջության: Որպես խոչընդոտ են հանդիսանում նաև ոչ լիարժեք պատկերացումները առողջարարական ֆիզիկական կուլտուրայի և սպորտի մասին: Արդյունքում առաջանում է անտարբեր վերաբերմունք ֆիզիկական և սպորտային ակտիվության, հետևաբար սեփական առողջության նկատմամբ: Տարիքային զարգացման հետ վերաբերմունքը առողջության նկատմամբ փոփոխվում է դրական միտումով:

***Հիմնաբառեր՝** ֆիզիկական կուլտուրա և սպորտ, դրդապատճառ, արժեքային համակարգ, ուսանող, դաստիարակություն:*

Ներածություն

Վերջին տասնամյակներին մեծ ուշադրության են արժանացել երիտասարդների Ֆիզիկական դաստիարակության հիմնախնդիրները: Ներկայիս սոցիալ-տնտեսական պայմաններում առանձնահատուկ տեղ է տրվում սոցիալապես ակտիվ, ներդաշնակ զարգացած երիտասարդ մասնագետների պատրաստմանը:

Երիտասարդների ներգրավումը ֆիզիկական կուլտուրայի և սպորտային միջոցառումների գործընթացների մեջ էականորեն կապված է առողջության պատկերացումների և նրան կատարմամբ վերաբերմունքի ձևավորման հետ: Այդ մասին է վկայում հատուկ գրականության վերլուծությունը: Մի շարք աշխատանքներում [3, 7, 8 և ուրիշ.] լուսաբանվել են բուհական ուսանողության առողջության պահպանման ու ամրապնդման, առողջ ապրելակերպի, ֆիզիկական կուլտուրայով և սպորտով զբաղվելու դրդապատճառների ձևավորման հիմնահարցերը: Սակայն նշված հիմնահարցերը դեռևս չեն արժանացել բավականաչափ ուշադրության և, ինչպես նշում են ուրբտի մասնագետները, մնում են թերմշակված [4, 10 և ուրիշ.]:

Այս ամենը բացասական է անդրադառնում բուհերի ուսումնական աշխատանքների ծրագրավորման ու կազմակերպման վրա: Այդ առումով մեր կողմից կատարված կոնստենտ (բովանդակային) վերլուծությունը ցույց տվեց, որ ԵՊՃՀ-ի, ՀՌՀ-ի և ԵՊՀ-ի ֆիզիկական դաստիարակության ծրագրերը՝ ըստ կուրսերի, ֆակուլտետների, ունեն որոշակի տարբերություններ կապված ուսումնական բեռնվածության ծավալի, գործնական պարապմունքների բովանդակության ու տևողության, առարկան լուսաբանող տեսական նյութերի, ուսանողության հետ տարվող արտաժամյա՝ սպորտային և առողջարարական, աշխատանքների հետ:

Ամբողջական առումով, այս ամենը անմիջականորեն ազդում է ուսանողների ֆիզիկական կուլտուրայի ձևավորման արդյունավետության վրա:

Հատուկ գրականության մանրակրկիտ վերլուծությունը ցույց տվեց, որ մեր ժամանակաշրջանում բժշկությունը հասել է բարձր նվաճումների. մշակել և պատրաստվել են հիվանդությունների բուժման ու ախտորոշման կատարյալ տեխնիկական միջոցներ: Սակայն նշված առաջընթացի ֆոնի վրա զգալիորեն աճել են նաև հիվանդացության ու մահացության դեպքերը: Գիտնականներին [1, 2, 5, 12 և շատ ուրիշ.] մտահոգում են այն փաստերը, որոնք կապված են դեմոգրաֆիկ ճգնա-

Ժամի, բնակչության կյանքի տևողության նվազման, հոգեկան առողջության վիճակի վատթարացման հետ: Նշված հեղինակների կարծիքով բժշկությունը ներկա և տեսանելի ապագայում անկարող է էականորեն ազդել մարդու առողջության պահպանման վրա: Այդ մասին են վկայում Կ.Ե. Տարասովի, Ե.Կ. Չերնենկոյի [11] և այլ աշխատանքները: Նշված հեղինակների ուսումնասիրությունները ցույց տվեցին, որ մինչև նախորդ դարաշրջանի 50–60թթ. առողջության պահպանման գլխավոր խնդիր էր հանդիսանում ինֆեկցիոն հիվանդությունների բուժումն ու կանխարգելումը, ինչը այսօր համարվում են լուծված: Ընթացիկ փուլում ի հայտ են եկել առողջության պահպանման նոր խնդիրներ:

Պատմական զարգացման ներկա փուլում էլ ավելի է ընդլայնվել Ֆիզիկական կուլտուրայի դերն ու նշանակությունը մարդու ապրելակերպի համակարգում: Այն այսօր դիտվում է որպես մարդու հիմնարար արժեքներից մեկը [5, 9 և ուրիշ]:

Վերջին տասնամյակներին առանձնահատուկ ուշադրության են արժանացել երիտասարդների ֆիզիկական կուլտուրայով զբաղվելու դրդապատճառների ձևավորման հիմնահարցերը: Վերջինս, ըստ մի շարք հեղինակների [3, 4, 7, 8], ֆիզիկական կուլտուրայի կառուցվածքում ունի առանցքային նշանակություն. դրդապատճառային բաղադրիչով է որոշվում անհատի ակտիվության մակարդակը, ուղղվածությունը:

Հետազոտության նպատակն է ուսումնասիրել ֆիզիկական կուլտուրայով և սպորտով զբաղվելուն խոչընդոտող պատճառները բուհերի ուսանողների մոտ: Նշված պատճառների բացահայտումը կնպաստի բուհերի ֆիզիկական դաստիարակության համակարգի կատարելագործմանը:

Մեթոդներ

Խնդիրների լուծման համար օգտագործվել են հետազոտման հետևյալ մեթոդները՝ գիտամեթոդական գրականության աղբյուրների, ուսումնական նյութերի վերլուծություն և ամփո-

փում, ուսանողների հարցում, հարցման տվյալների մշակում մաթեմատիկական վիճակագրության մեթոդներով, ստացված արդյունքների վերլուծություն և ամփոփում:

Հաշվի առնելով վերը շարադրվածը՝ մեր կողմից կազմվեցին ֆիզիկական ու սպորտային ակտիվությանը խոչընդոտող հավանական տաս հիմնական դրդապատճառներ:

Ուսումնասիրություններին մասնակցել են ք.Երևանի տարբեր բուհերի՝ ԵՊՃՀ-ի, ԵՊՀ-ի, ՀՌՀ-ի բակալավրիատի և մագիստրատուրայի 342 ուսանող:

Հարցման արդյունքների վերլուծության միջոցով փորձել ենք պարզաբանել ուսանողների ֆիզիկական և սպորտային ակտիվությանը խոչընդոտող դրդապատճառների կշիռը և նրանց առանձնահատկությունները տարիքային զարգացման տարբեր փուլերում:

Հետազոտության արդյունքների վերլուծություն

Այժմ անդրադառնանք ֆիզիկական կուլտուրայով և սպորտով զբաղվելուն խոչընդոտող պատճառների առանձնահատկությունների վերլուծությանը: Բուհերի ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացի արդյունավետության բարելավման համար առանձնապես կարևոր է պարզել այն պատճառները, որոնք խոչընդոտում են ուսանողների ֆիզիկական և սպորտային ակտիվությանը:

Այդ առումով ստացված տվյալների վերլուծությունը ցույց տվեց, որ

Հարցված ուսանողների ընդհանուր թվաքանակի 49,1%-ը՝ ժամանակի պակասն ու անտարբերությունը («չեմ մտածել պատճառների մասին»), ըստ ընդհանրացված ցուցանիշի, համարում են ֆիզիկական և սպորտային ակտիվությանը խոչընդոտող գործոն: Նշված գործոնի ածանցված (ամբողջի առանձին բաղադրիչների) վերլուծության արդյունքներից պարզվեց նաև այն, որ հարցված ուսանողների մեծամասնության (52,9%-ի) համար ժամանակի պակասը դիտվում է որպես ֆիզիկական և սպորտային ակտիվությանը խոչընդո-

տող լուրջ դրդապատճառ, իսկ սեփական առողջության նկատմամբ մտահոգ են ընդամենը հարցվածների 55,3%-ը:

Ֆիզիկական կուլտուրայի և սպորտային միջոցառումներ կազմակերպելուն վերաբերվող տեղեկատվությունն ու գիտելիքները, ըստ ընդհանրացված ցուցանիշի, բավարարում են հարցված ուսանողների ընդհանուր թվաքանակի 76,1%-ին: Ընդ որում, նրանցից 72,7%-ը նշում են տեղեկատվության, իսկ 79,4%-ը՝ ձեռք բերված գիտելիքների բավարարվածությունը:

Առողջարարական և սպորտային միջոցառումները առավել հավանականությամբ իրագործելի են այն բնակավայրում, որտեղ կան համապատասխան կառույցներ և նախընտրելի սպորտաձևով ու Ֆիզիկական կուլտուրայով զբաղվելու անհրաժեշտ պայմաններ: Այդ առումով, հարցված ուսանողների ընդհանուր թվաքանակի 67,5%-ը բավարված են իրենց բնակավայրերում գոյություն ունեցող կառույցների առկայությունից ու պայմաններից: Սակայն, նշված գործոնի բաղկացուցիչ մասերի վերլուծությունը ցույց տվեց, որ հարցվածների 45,0%-ի բնակավայրերում բացակայում են անհրաժեշտ կառույցները: Խմբակների ընտրության հարցում իրենց բավարարվածությունն են հայտնել հարցվածների 79,9%-ը:

Սա որոշակի կերպով ազդում է ուսանողների ֆիզիկական կուլտուրայով և սպորտով զբաղվելու շարժառիթների վրա: Այստեղ շատ կարևոր ենք համարում կիրառել նպաստող և շտկել խոչընդոտող գործոնները: Նման մոտեցումները մեր կարծիքով կօժանդակեն ֆիզիկական դաստիարակության նոր՝ ավելի կատարյալ, եղանակների մշակմանը:

Վերլուծության արդյունքներն այդ ուղղությամբ ցույց տվեցին, որ

– անտարբերությունը («չեմ մտածել պատճառների մասին») ու ժամանակի պակասը՝ նշված բուհերի ուսանողության 48,6–56,4%-ի կողմից, դիտվում են որպես ֆիզիկական և սպորտային ակտիվությանը խոչընդոտող գործոն (գծանկ. 2.1): Ընդ որում, ժամանակի դեֆիցիտը արձանագրվել է բոլոր բուհերի ուսանողության 52–54%-ի մոտ, իսկ սեփական առողջության նկատմամբ մտահոգվածությունը՝ արձանագրվել

ԵՊՀ ուսանողների մեծամասնության՝ 71,1%-ի մոտ (աղ. 2.1.10): Մնացած երկու բուհում վերը նշված ցուցանիշը տատանվում է 50,9% – 57,1%-ի սահմաններում (աղ. 2.1.10):

– Ուսումնասիրված բոլոր բուհերի ուսանողության մեծամասնությունը բավարարված է Ֆիզիկական կուլտուրայի և սպորտային միջոցառումների կազմակերպմանը անհրաժեշտ տեղեկատվությամբ և ձեռքբերված գիտելիքներով:

– Բնակավայրերում ֆիզիկական կուլտուրայով և սպորտով զբաղվելու ընտրության հնարավորություններն ու պայմանները չեն բավարարում ԵՊՀ ուսանողների 54,0%-ն, իսկ ԵՊՀՀ-ի ու ՀՌՀ-ի ուսանողների մոտ այդ ցուցանիշը կազմել է 22,4 – 37,4%:

– Սպորտային պատկանելիքների ձեռքբերման ու մատուցվող ծառայությունների գները՝ ըստ ընդհանրացված ցուցանիշի, մեծամասամբ մատչելի են բոլոր բուհերի ուսանողության 57,4–72,9%-ի համար: Ընդ որում, անձնական համազգեստի և այլ պատկանելիքների առումով նշված բուհերի ուսանողության մեծամասնությունը՝ 70,4–76,5%-ը, ապահովված են բավարար չափով: Համեմատաբար ցածր է մատուցվող ծառայությունների գների մատչելիությունը: Առանձնապես կարելի է նշել ԵՊՀ-ի ուսանողների հնարավորությունները, որոնց 42,5%-ը այդ հարցում ունեն ֆինանսական դժվարություններ:

– Հարցված ուսանողների մեծամասնության կարծիքով սպորտային ավանդույթներն ու բուհի մթնոլորտի աշխատանքների կազմակերպման դրվածքը բացասաբար չեն ազդում ֆիզիկական և սպորտային ակտիվության դրսևորման վրա:

Սոցիալ-տնտեսական զարգացման ներկա փուլում գործող սպորտային և առողջարարական խմբերի գործունեությունը մեծամասամբ ծավալվում է մասնավոր հիմքերի վրա, որի համաձայն անձնական գույքի, սպորտային համազգեստի և այլ անհրաժեշտ պատկանելիքների ձեռքբերումն, ինչպես նաև մատուցված ծառայությունների դիմաց վճարումները կատարվում են անձնական միջոցներից:

Այդ առումով, հարցման արդյունքների վերլուծությունը ցույց տվեց, որ վերը նշված տնտեսական խնդիրները, ըստ ընդհանրացված գործակցի, լուծելի են ուսանողների ընդհանուր թվաքանակի 68,9%-ի համար: Ընդ որում, նրանցից անձնական համազգեստի և սպորտային այլ պատկանելիքների ձեռքբերման դժվարություն չունեն հարցվածների 74,6%-ը, իսկ մատուցված ծառայությունների դիմաց ուսանողների 36,7%-ը ունեն ֆինանսական դժվարություն:

Վերլուծության ընթացքում պարզվեց նաև այն, որ սպորտային ավանդույթներն և բուհի մթնոլորտի աշխատանքների կազմակերպման դրվածքը հարցված ուսանողների մեծամասնության կարծիքով նպաստում են ֆիզիկական և սպորտային ակտիվության դրսևորմանը:

Եզրակացություններ

Բերված փաստերից երևում է, որ դպրոցը ավարտած և բուհ նոր ընդունված սովորողների զգալի մասը անտեղյակ է, հետևաբար նաև անտարբեր է սեփական առողջության պահպանման ու ամրապնդման, հետևաբար առողջ ապրելակերպի նկատմամբ: Սա հուշում է այն մասին, որ ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացում անհրաժեշտ է առանձնահատուկ ուշադրություն դարձնել սովորողների ինքնագիտակցության ձևավորմանը:

1. Վիճակագրական տվյալների վերլուծությունը ցույց տվեց, որ ֆիզիկական և սպորտային ակտիվության դրսևորմանը անհրաժեշտ կառույցները բացակայում են հարցված ուսանողների ընդհանուր թվաքանակի 45,0%-ի բնակավայրերում:

2. Հետազոտման արդյունքներից երևում է նաև այն, որ ուսանողների գերակշռող մասը (74,6%) բավարարված է անձնական համազգեստի, գույքի և այլ պատկանելիքների առումով: Իսկ սպորտային և առողջարարական ֆիզկուլտուրայի պարապմունքներին մատուցված ծառայությունների դիմաց դժվարանում են վճարել հարցված ուսանողների

ընդհանուր թվաքանակի 36,7%-ը: Ընդ որում, առավել բարձր տոկոս է արձանագրվել ԵՊՀ-ի ուսանողների մոտ (61,0%): Տարիքային առումով, վճարման գները պրոբլեմատիկ են ավագ տարիքային խմբի ուսանողների 57,4%-ի համար:

3. Սպորտային ավանդույթները և բուհում ոլորտի աշխատանքների կազմակերպման դրվածքը նպաստում են, ըստ ԵՊՀ-ի և ՀՌՀ-ի հարցված ուսանողների մեծամասնության կարծիքի, ֆիզիկական և սպորտային ակտիվության դրսևորմանը: Դրա հետ մեկտեղ, ԵՊՀ-ի ուսանողների 74,2%-ը համարում են, որ սպորտային և առողջարարական աշխատանքների թույլ կազմակերպումը խոչընդոտում է ֆիզիկական ակտիվության դրսևորմանը:

4. Հարցված ուսանողների մեծամասնության ընտանիքներում արմատավորված են սպորտային ավանդույթները, ինչը հանդիսանում է դրական նախապայման երիտասարդների դեպի ֆիզիկական կուլտուրան և սպորտը ներգրավման համար:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. *Брехман И.И.* Валеология-наука о здоровье. М.: ФиС, 1990, 208с.
2. *Басалаева Н.М., Савкин В.М.* Здоровье нации: стратегия и тактика (о палеология.1996, № 2.
3. *Виленский М.Я.* Методологические основы и коцептуальные предпосылки процесса формирования физической культуры личности / Виленский Михаил Яковлевич, Петьков Валерий Анатольевич; РАЕН. М., 2002. 56с.
4. *Виленский М.Я., Образцов П.И., Уман А.И.* Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе.Педагогическое общество России, М., 2004.
5. Взаимоотношение спорта и политики с позиций гуманизма / [сост. и ред. В.И. Столяров, Д.А. Сагалаков, Е.В. Стопникова]; Гуманитар. Центр "СпАрт" РГУФК. М.: Астра-пресс, 2005. 256с.
6. *Васильева О.С.* Валеология – актуальное напражление современной психологии // Психологический вестник РГУ. Вып.3. Ростов-н/Д., 1997.

7. Гонтарь О.П. Развитие физической культуры личности студента технического вуза. Автореф, дис.канд.пед.наук. 2012. Барнаул.
8. Иванова С.Ю. Формирование мотивации к занятиям физическими упражнениями и ведению здорового образа жизни студентов вуза. Матер. науч, конференции..2013.<http://sibac.info/index.php>
9. Каган М.С. Эстетика как философская наука. С-Пб., 1997. 240с.
10. Старовойтова С.Ю. Отношение к здоровью рабочей молодежи / Известия Саратовского университета. Сер. Философия. Психология. Педагогика, вып. 2, Т. 12. Саратов, 2012.СС. 92–97.
11. Тарасов К.Е., Черненко Е.К. Социальная детеминированность биологии человека. М.:Мысль.1979, 366с.
12. Физическая культура студента. Учебник // Под ред. М.Я.Виленского, М. 2001.

SUMMARY

The study is expected to identify the relationship of students from different universities of Yerevan to physical education classes. The analysis of the results of the study showed that the performance survey in three universities (RAU, YSU and EGIU) have common characteristics, namely because of the overload and lack of time students are not able to give proper attention to physical culture and sports. This indicates that the training overload in other subjects has an impact on healthy lifestyles of students. The result is a disregard for physical and sports activities, and hence to their own health. With regard to health there is found a positive trend in terms of the age of development.

АННОТАЦИЯ

Исследование предполагало выявления отношения студентов различных вузов Еревана к занятиям по физическому воспитанию. Анализ результатов исследования показал, что показатели опроса по трем вузам (РАУ, ЕГУ и ЕГИУ) имеют общие характеристики, а именно, из-за перегрузок и дефицита времени студенты не в состоянии уделять должное внимания к занятиям физической культурой и спортом. Это свидетельствует о том, что учебные перегрузки по остальным предметам отражаются на здоровом образе жизни студентов. В результате формируется безразличие к физической и спортивной активности, и следовательно, к собственному здоровью. В отношении к здоровью обнаружена положительная тенденция по показателям возрастного развития.

ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈԼՈՐՏՈՒՄ ԹԵՍԹԱՅԻՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ԿԻՐԱՌՄԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏՈՒԹՅԱՆ ԲԱՐՁՐԱՑՄԱՆ ՈՒՂԻՆԵՐԸ

Ս.Ա. Դավոյան

ՀՊՏՀ Գյումրու մասնաճյուղ
asuegb@asuegb.am (0312)3-58-44

ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Թեսթային համակարգի կառուցման դասական մոտեցումը ենթադրում է որոշակի սահմանափակումների շրջանակում թեսթերի միջոցով դիմորդների գիտելիքների գնահատում: Վերջինս մեր կարծիքով զերծ չէ թերություններից, մասնավորապես յուրաքանչյուր դիմորդը անկախ իր գիտելիքներից, 0.2–0.25 հավանականությամբ կարող է տալ ճիշտ պատասխան, թեսթային բազան կարող է լինել ոչ ընդգրկուն և այլն:

Մեր կողմից առաջարկվող մեթոդաբանությունը նախատեսում է թեսթային հարցի ճիշտ պատասխանի մեջ մտնող յուրաքանչյուր նոր տնտեսագիտական կատեգորիայի համար կազմել հաջորդ մակարդակի ենթաթեսթ (որոշակի կանոնակարգի սահմաններում) և յուրաքանչյուր ճիշտ պատասխանին տալ որոշակի գնահատական: Արդյունքում «սուբյեկտիվ» գործոնի դերը կմոտենա 0-ի:

***Հիմնաբառեր**՝ Ենթաթեսթային համակարգ, հիմնական թեսթ, գիտելիքների գնահատում, նոր կատեգորիա:*

Համաշխարհային պրակտիկայում թեսթային համակարգը կիրառվում է տարբեր ձևաչափերով (հիմնականում ներառելով ուսումնասիրվող ոլորտի ամբողջական ընդգրկումը մեծ քանակով թեսթերի միջոցով կամ ընդգրկելով դրա առավել նշանակալից և հիմնական հասկացությունները, առանձնահատկությունները և այլն)՝ նպատակ ունենալով որոշակի պայմանների շրջանակներում (ժամանակի սահմանափակում, թեսթերի հաջորդականություն և այլն) ստուգելու մասնակիցների (դիմորդների) գիտելիքները և տալու քանա-

կական գնահատական: Թեսթային համակարգի այդպիսի դասական ներկայացումը մեր կարծիքով ունի մի շարք թերություններ, որոնցից հիմնականներն են

1. Անկախ նրանից, թե որ ուսումնասիրվող օբյեկտի (առարկայի) նկատմամբ է կազմված թեսթային համակարգը՝ այն ամբողջությամբ չի արտացոլում դրանց առանձնահատկությունները (արտահայտում է որոշակի մոտավորությամբ):

2. Թեսթային համակարգը՝ կախված դրանք կազմող մասնագետների մասնագիտական մակարդակից, միայն որոշակի ճշգրտությամբ է արտահայտում ուսումնասիրվող առարկայի բոլոր մասնագիտական առանձնահատկությունները:

3. Թեսթային համակարգը ներառում է մասնագիտական տարբեր մակարդակի թեսթեր, որոնք գնահատման համակարգում ունեն միևնույն կշիռները:

4. Ներկայացվող ձևով թեսթային համակարգի միջոցով գիտելիքների ստուգումը և գնահատումը շատ ժամանակատար է և պարունակում է սուբյեկտիվիզմի որոշակի տարրեր (օրինակ, երբ մեկ մասնակցին բաժին են ընկնում ավելի պարզ թեսթեր, քան մյուսներին):

5. Յուրաքանչյուր թեսթի պատահական ճիշտ պատասխանի հավանականությունը միջինում գնահատվում է 0.2–0.25 հավանականությամբ (կախված նրանից, թե թեսթի հնարավոր պատասխանները չորս, թե հինգ տարբերակ են պարունակում): Այսինքն անկախ դիմորդի մասնագիտական մակարդակից՝ մեծ թվով թեսթերի դեպքում նա միջինում կունենա 20–25% դրական պատասխաններ, որը իրենից կներկայացնի թեսթային համակարգի գիտելիքի ստուգման սխալի մեծությունը:

Մեր կողմից մշակված և առաջարկվող մեթոդաբանությամբ կազմված թեսթային համակարգը համարյա ամբողջությամբ զուրկ է վերոնշյալ թերություններից և ունի հետևյալ հիմնական առավելությունները.

1. Թեսթային համակարգով դիմորդների գիտելիքների ստուգումը իրականացվում է այդ գործընթացում մարդկային

գործոնի դերի զգալի նվազեցմամբ (նվազեցում մինչև 0-ի), այսինքն խիստ օբյեկտիվ է:

2. Գիտելիքներ ստուգվող դիմորդի մոտ զարգանում է տրամաբանական գործոնը (քանի որ կապ է հաստատվում տարբեր մակարդակների ենթաթեսթերի ճիշտ պատասխանների մեջ):

3. Կամայական թեսթային և ենթաթեսթային հարցերի պատահականորեն ճիշտ պատասխանելու հավանականությունը խիստ նվազեցվում է և մոտեցվում է 0-ի:

Մեր կողմից մշակված թեսթային համակարգի հիմնական սկզբունքներն են

1. Յուրաքանչյուր թեսթ տեսականորեն կարող է կազմված լինել $i=1,2 \dots n$ մակարդակներից, որտեղ $i=1$ մակարդակը կոչվում է առաջնային կամ հիմնական, իսկ հաջորդները՝ ենթաթեսթեր՝ $i=2,3,\dots,n$:

2. Յուրաքանչյուր թեսթի առաջնային հիմնական մակարդակի թեսթային ճիշտ պատասխանը կարող է պարունակել $j=1 \dots m$ նշանակալի տնտեսագիտական կատեգորիաներ:

3. Յուրաքանչյուր ենթահարցի (ij) մակարդակը կազմում են ենթաթեսթային հարցերը այն տրամաբանությամբ, որ յուրաքանչյուր $i=2 \dots k, k+1, n$ մակարդակում $j=1 \dots 1, 1+1 \dots m$ համար $i=1+k$ մակարդակի ենթաթեսթային հարցերի թիվը առնվազն մեկ հարցով (մակարդակով) պակաս լինի: Վերջին պայմանը դրվում է ենթաթեսթային մակարդակների սահմանափակման համար:

Փորձենք վերոնշյալ թեսթային համակարգի կիրառական մեթոդաբանությունը կիրառել «տնտեսագիտության տեսության» առարկայի համար: Ենթադրենք հիմնական թեսթային հարցն է

1. *Ի՞նչ մակրոտնտեսագիտական ցուցանիշներով է չափվում երկրի տնտեսական աճը* [1, էջ 320]

- a) համախառն արտադրանք
- b) զուտ ազգային եկամուտ
- c) համախառն ներքին արդյունք
- d) ազգային հարստություն:

Այստեղ ճիշտ պատասխանն է համախառն ներքին արդյունքը: Առաջին մակարդակի ենթահարցի հարցը կլինի.

1.1. Ի՞նչ է իրենից ներկայացնում համախառն ներքին արդյունքը: [1, էջ 238–239]

1. Չուտ ներքին արդյունքի, ամորտիզացիոն ֆոնդի, անուղղակի հարկերի ամբողջություն

2. Չուտ ազգային եկամտի, ամորտիզացիոն ֆոնդի, անուղղակի հարկերի ամբողջություն

3. Ազգային եկամտի և ռեզիդենտների կողմից երկիրի ներսում ստեղծված վերջնական ապրանքների ու ծառայությունների ամբողջություն

4. Համախառն ազգային արդյունքի և ռեզիդենտների կողմից երկիրի ներսում ստեղծված վերջնական ապրանքների ու ծառայությունների ամբողջություն:

Այստեղ ճիշտ տարբերակը երկրորդ տարբերակն է, որն իր մեջ ներառում է հետևյալ 3 տնտեսագիտական կատեգորիաները՝ ազգային եկամուտ, ամորտիզացիոն ֆոնդ, անուղղակի հարկեր: Ենթաթեսթային 1-ին մակարդակի ճիշտ պատասխանում տեղ գտած վերոնշյալ 3 տնտեսագիտական կատեգորիաներն էլ կհանդիսանան հիմք ենթաթեսթային 2-րդ մակարդակի հարցերի ձևակերպման համար: Ենթաթեսթային երկրորդ մակարդակը կունենա 3 հարց: Դրանք են

2.1 Համախառն ազգային եկամուտը իրենից ներկայացնում է

1. $ZԱԵ = ZՆԱ +$ ռեզիդենտների գործոնային եկամուտներ (ստացված այլ երկրներում) – ոչ ռեզիդենտների գործոնային եկամուտներ (ստացված տվյալ երկրում):

2. $ZԱԵ = ZՆԱ -$ ռեզիդենտների գործոնային եկամուտներ (ստացված այլ երկրներում) + ոչ ռեզիդենտների գործոնային եկամուտներ (ստացված տվյալ երկրում):

3. $ZԱԵ = ԶՆԱ -$ ռեզիդենտների գործոնային եկամուտներ (ստացված այլ երկրներում) + ոչ ռեզիդենտների գործոնային եկամուտներ (ստացված տվյալ երկրում):

4. ՀԱԵ = ՋՆԱ + ռեզիդենտների գործոնային եկամուտներ (ստացված այլ երկրներում) – ոչ ռեզիդենտների գործոնային եկամուտներ (ստացված տվյալ երկրում):

2.2 Անորտիզացիոն ֆոնդի ձևավորման աղբյուր են հանդիսանում [2, էջ 281]

1. Հիմնական կապիտալի ֆիզիկական և բարոյական մաշվածությունը

2. Շրջանառու կապիտալի բարոյական և ֆիզիկական մաշվածությունը

3. Շրջանառու կապիտալի բարոյական և հիմնական կապիտալի ֆիզիկական մաշվածությունը

4. Շրջանառու կապիտալի ֆիզիկական և հիմնական կապիտալի բարոյական մաշվածությունը:

2.3 Անուղղակի հարկերը [3, հոդված 2] [5, հոդված 1]

1. Եկամտային հարկ, ԱԱՀ

2. Ակցիզային հարկ, ԱԱՀ

3. Շահութահարկ, ԱԱՀ

4. Եկամտային հարկ և շահութահարկ:

Վերոհիշյալ հարցերը ներկայացնում են ենթաթեսթային 2 մակարդակի հարցերը, և յուրաքանչյուր ենթահարցի ճիշտ պատասխանը ենթադրում է նոր 2 տնտեսագիտական կատեգորիայի առկայություն՝ 1-ով պակաս առաջին մակարդակից:

Կազմենք երրորդ մակարդակի ենթաթեսթային հարցերը՝ թվով 6:

3.1 «Շահութահարկի մասին» ՀՀ օրենքով ռեզիդենտ է համարվում [4, հոդված 4]

1. Այն իրավաբանական և ոչ իրավաբանական անձը, որը հաշվարկային տարվա ընթացքում անընդհատ գործունեություն են ծավալել տվյալ երկրում

2. Այն ֆիզիկական անձը, որը հարկային տարում գտնվել է Հայաստանի Հանրապետությունում ընդհանուր առմամբ 183 օր և ավելի կամ որի կենսական շահերի կենտրոնը ՀՀ-ում է, ինչպես նաև ՀՀ-ում պետական ծառայության մեջ գտնվող ժամանակավորապես ՀՀ տարածքից դուրս աշխատող ֆիզիկական անձը

3. ՀՀ ռեզիդենտ է համարվում ֆիզիկական անձը, տնային տնտեսությունը, ցանկացած իրավաբանական անձ և այլ կազմակերպություն, որոնց մշտական գտնվելու վայրը Հայաստանն է (սովորաբար 1 տարուց ավել)

4. ՀՀ-ում ստեղծված իրավաբանական անձինք:

3.2 Նշվածներից որը չի՞ հանդիսանում գործունային եկամուտ

1. ռենտա
2. աշխատավարձ
3. շահույթ
4. գին:

3.3 Հիմնական կապիտալը ենթադրում է

1. Նոր ստեղծվող արժեքին իրարժեքը փոխանցում է մասմաս և չի փոխում իր բնաիրային տեսքը:

2. Նոր ստեղծվող արժեքին իր արժեքը փոխանցում է ամբողջությամբ և չի փոխում իր բնաիրային տեսքը:

3. Նոր ստեղծվող արժեքին իր արժեքը փոխանցում է մաս-մաս և փոխում է իր բնաիրային տեսքը:

4. Նոր ստեղծվող արժեքին իր արժեքը փոխանցում է ամբողջությամբ և փոխում է իր բնաիրային տեսքը:

3.4 Բարոյական մաշվածությանը նպաստում է

1. տոկոսադրույթի աճը
2. գիտատեխնիկական առաջընթացը
3. հարկային դրույքաչափերի աճը
4. ամորտիզացիան:

3.5 Ակցիզային հարկ վճարում են [5 հոդված 3]

1. ակցիզային հարկով հարկման ենթակա ապրանքներ ներմուծողները

2. ակցիզային հարկով հարկման ենթակա ապրանքներ արտահանողները

3. ակցիզային հարկով հարկման ենթակա ապրանքներ՝ «ներմուծում՝ ազատ շրջանառության» ռեժիմով ներմուծողները

4. ակցիզային հարկով հարկման ենթակա ապրանքների գնորդները:

3.6 ՄԱՀ-ով չի հարկվում [3 բաժին 5, հոդված 15, կետ 17]

1. ապրանքների մատակարարումը (այդ թվում՝ անհատույց կամ մասնակի հատուցմամբ իրականացված)

2. ծառայությունների մատուցումը (այդ թվում՝ անհատույց կամ մասնակի հատուցմամբ իրականացված)

3. ապրանքների ներմուծումը

4. վարկային գործառնությունները:

Չորրորդ մակարդակի ենթաթեսթային հարցերը նույնպես կլինեն թվով 6-ը, բայց այս դեպքում պատասխանում կիրառվող նոր տնտեսագիտական կատեգորիաներ չեն լինի:

4.1 Իրավաբանական անձի վերաբերյալ ո՞ր բնորոշումն է սխալ: [6]

1. Իրավաբանական անձ է համարվում այն կազմակերպությունը, որը որպես սեփականություն ունի առանձնացված գույք և իր պարտավորությունների համար պատասխանատու է այդ գույքով:

2. Իրավաբանական անձը կարող է իր անունից ձեռք բերել ու իրականացնել գույքային իրավունքներ:

3. Իրավաբանական անձը կարող է իր անունից ձեռք բերել ու իրականացնել անձնական ոչ գույքային իրավունքներ:

4. Իրավաբանական անձը չի կարող դատարանում հանդես գալ որպես հայցվոր:

4.2 Գնի՝ որպես տնտեսական կատեգորիայի, ո՞ր բնորոշումն է սխալ:

1. ապրանքի արժեքի դրամական արտահայտությունը

2. դրամի այն քանակությունը, որը սպառողը վճարում է տվյալ ապրանքի դիմաց

3. դրամի այն քանակությունը, որի դիմաց վաճառողը հրաժարվում է իր ապրանքից

4. արժեքի և անուղղակի հարկերի հանրագումար:

4.3 Ո՞ր տնտեսական կատեգորիայի ձևավորման հիմքում է ընկած արժեքը

1. գին

2. մրցակցություն

3. օգտակարություն

4. արտադրական ծախսեր:

4.4 Գիտատեխնիկական առաջընթացի տեսակներին չի առնչվում [7 էջ 210]

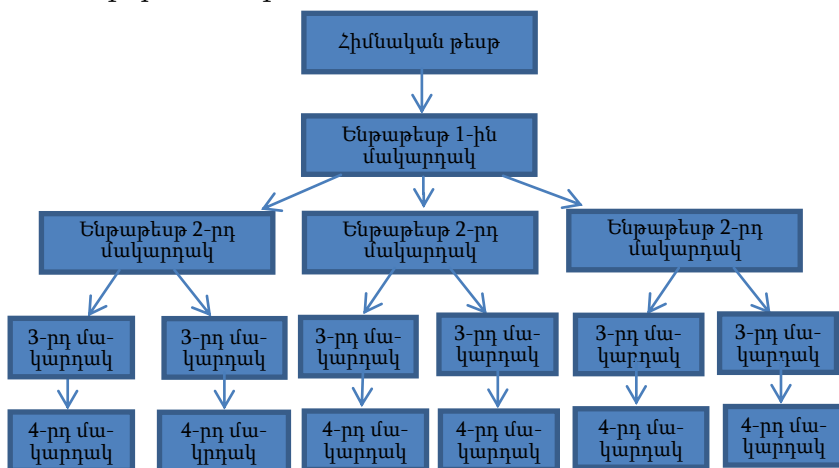
1. հեղափոխական ԳՏԱ
2. համադրված ԳՏԱ
3. էվոլյուցիոն ԳՏԱ
4. համակարգված ԳՏԱ:

4.5 Այլ հավասար պայմաններում եթե ներմուծումը աճի, ապա գուտ արտահանումը

1. կմեծանա
2. կնվազի
3. չի փոփոխվի
4. պատասխանը միանշանակ չէ:

4.6 Վարկերը ըստ նպատակայնության լինում են [8, էջ 128]

1. գյուղատնտեսական
2. կոնստրցիալ
3. օվերդրաֆտ
4. կարճաժամկետ:



Գծանկար 1. Ենթաթեսթային համակարգի կառուցվածքը

Մեր կողմից ներկայացված թեսթային գնահատման մոդելում առկա է ենթաթեսթերի 4 մակարդակ՝ թվով 16 ենթաթեսթային հարցեր: n նոր կատեգորիա պարունակող ենթաթեսթային համակարգի 1-ին ենթաթեսթային մակարդակը կպարունակի 1 ենթաթեսթ, 2-րդ մակարդակը՝ n , 3-րդ մակարդակը $n*(n-1)$, 4-րդ մակարդակը՝ $n*(n-1)(n-2)$, և $(n+1)$ մակարդակը՝ $n!$: Ընդհանուր ենթաթեսթերի քանակը կորոշվի հետևյալ կերպ՝

$$S = 1 + n + n(n-1) + n(n-1)(n-2) + n(n-1)(n-2)(n-3) + \dots + n!$$

Նշված ենթաթեսթային հարցերի գնահատումը նպատակահարմար է իրականացնել կիրառելով հավասար կշիռներ: Հիմնական թեսթային հարցի կշիռը կազմում է 0.3, հետևաբար ենթաթեսթային հարցերի կշիռը կլինի $\frac{1-0.3}{5}$: Եթե թեսթային համակարգով գիտելիքներ ստուգվող դիմորդը պետք է պատասխանի 10 հարցի և առավելագույնը պետք է գնահատվի 100 միավորով (սա պայմանական է՝ կախված գնահատման բալային համակարգից), հետևաբար յուրաքանչյուր հարց կգնահատվի 10 միավոր: Ընդ որում յուրաքանչյուր թեսթային հիմնական հարց կգնահատվի $10*0.3$, միավոր, իսկ ենթաթեսթային հարցը՝ $10*$ միավոր:

Նշված մեթոդի կիրառման ժամանակ առանձնացվում են տվյալ առարկայի շրջանակներում առաջարկվող կատեգորիաները, և մասնակցի գիտելիքի ստուգման գործընթացում ծրագրային ապահովումը սահմանափակում է նույն կատեգորիան մեկնաբանող ենթաթեսթերի կրկնությունը:

Կարևոր է նշել, որ գիտելիքների գնահատման նշված թեսթային տարբերակը կարելի է կիրառել ցանկացած բնագավառում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Курс экономической теории. Под ред. Сидоровича А.В. Общие основы экономической теории. Микроэкономика. Макроэкономика. Основы национальной экономики. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Дело и Сервис, 2001.
2. *Бутук А.И.* Экономическая теория: Учеб. Пособие, Киев: Викар 2000, с. 281.
3. Ավելացված արժեքի հարկի մասին ՀՀ օրենք ընդ. 1997թ.
4. Շահութահարկի մասին ՀՀ օրենք, ընդ. 1997թ.
5. Ակցիզային հարկի մասին ՀՀ օրենք, ընդ. 1997թ.
6. ՀՀ Քաղաքացիական օրենսգիրք ընդ. 1998 մայիսի 4-5 հոդվ. 50
7. Экономическая теория. Под ред. Добрынина А.И., Тарасевича Л.С. 3-е изд., испр. и доп. С-Пб.: СПбГУЭФ, Питер, 2004.
8. *Глушкова Н.Б.* Г55 Банковское дело: Учебное пособие. М., Академический Проект; Альма Матер, 2005. (Gaudeamus) ISBN 5-8291-0514-4 (Академический Проект) ISBN 5-902766-08-7 Альма Матер.

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ В АРМЯНСКИХ ЭЛЕКТРОННЫХ СМИ

Э.А. Рухкян

АННОТАЦИЯ

Научно-техническое развитие, новейшая информационно-коммуникационная среда оказывают влияние на все области человеческой деятельности. Особенно это воздействие заметно в области медиа, подвергая, тем самым, средства массовой информации коренным изменениям.

В данной статье мы попытались понять, насколько оправдано используются мультимедийные элементы в армянских электронных СМИ. Чтобы понять происходящие перемены в армянских редакциях интернет-СМИ, было проведено исследование, на основе которого описаны основные инструменты мультимедийной журналистики, а также даны различные примеры мультимедийных публикаций.

Ключевые слова: мультимедийная журналистика, конвергенция, интернет-СМИ, мультимедийная публикация.

Появление цифровых технологий (телекоммуникационных, вещательных, компьютерных) повлекло за собой большие изменения не только медийных структур, но и медиарынка в целом, где основными становятся процессы конвергенции и интеграции. Как справедливо отмечает писатель Д. Рашкофф, медиа – это «единственная среда, в которой наша цивилизация еще может расширяться... Непрерывно расширяющиеся медиа стали настоящей средой обитания... Это новое пространство называется инфосферой»¹. Как известно, специфика производства медийного продукта отличается от производства традиционных СМИ. В печатных СМИ доминируют текст, иллюстрации, на телевидении – изображение со звуковым сопровождением, на радио – аудиальное воспроизведение различных форм текста. В зависимости от категории мономедийной структуры различаются и методы производства ее продукта, включая концепцию построения форм, конструкцию, стилистическую направленность, жанровые характеристики, процентное

¹ <http://mediavirus.narod.ru/>

соотношение вербального, графического, аудиального, аудиовизуального наполнения и т.д. Казалось бы, принципиальные отличия в подходе, в специфике создания материалов для разных видов СМИ не позволяют найти точки соприкосновения при подготовке медийного продукта.

Трехязычный сайт (арм., русс., англ.) радиостанции «Свобода» azatutyun.am по праву можно назвать «мультимедийным». Сайт отличается разнообразностью имеющихся рубрик, а также предоставлением по максимуму объективной информации. В данном случае мы видим, что редакция сайта довольно активно использует мультимедийные элементы в зависимости от выбранной темы публикации. Azatutyun.am имеет, что очень важно, рубрику «Мультимедиа», куда, в свою очередь, входят подрубрики: «Фото», «Видео», «Эксклюзив», «Фильмы Азатутюн», «Кавказский перекресток».

Обратимся к каждой подрубрике отдельно.

В подрубрике «Фото», как правило, размещаются фоторепортажи на различную тематику с небольшим комментарием под каждым фото. Например, в материале от 5 марта 2015 года под названием «Траур в Донецке» размещены фото с места взрыва на одной шахте Донецка².

В подрубрике «Видео» периодически размещаются видеоматериалы о важных событиях, происходящих в мире и в стране. Например, в материале от 22 февраля 2015 года под заголовком «Вручение “Оскар”» опубликовано небольшое видео (всего в 1 мин.) о том, что фильм «Ида» польского режиссера Павла Павликовски удостоился премии «Оскар» в номинации «Лучший фильм на иностранном языке»³.

Что касается рубрики «Эксклюзив», то здесь, в отличие от предыдущей подрубрики, где большей частью публикуются материалы из других источников (причем, без ссылок на них), можно найти также видеointервью собственных корреспондентов azatutyun.am. В данном случае видеоматериалы более конкретизированы и более обширны (20–30 мин.). К примеру, видео от 10 марта 2014 года под названием «Интервью с послом Украины в Армении»⁴.

² <http://rus.azatutyun.am/media/photogallery/26884393.html>

³ <http://rus.azatutyun.am/media/video/26863823.html>

⁴ <http://rus.azatutyun.am/media/video/25291750.html>

Подрубрика же «Фильмы Азатутюн» не обновлялась почти с 2012 года. Фильм «Последнее путешествие»⁵, повествующий о жизни и творчестве выдающегося армянского поэта и общественного деятеля Ваана Терьяна, был опубликован 12 апреля 2012 года.

Подрубрика «Кавказский перекресток», как уже вытекает из самого названия, представляет собой цикл аудиопередач, подготовленных совместными усилиями армянской, грузинской, азербайджанской служб Радио Свобода и Радио «Эхо Кавказа» в котором подводятся некоторые итоги стран Южного Кавказа, обсуждаются самые важные события и тенденции в Армении, Грузии и Азербайджане. Например, в материале от 29 декабря 2014 года⁶ эксперты и политологи из трех стран обсуждают и подводят политические итоги 2014 года. Это еще один из распространенных сегодня мультимедийных элементов – подготовка материалов в формате аудио.

Таким образом, мы видим, что под «мультимедиа» понимают только отдельно подготовленные видео- или аудиоматериалы. Это вовсе не так. Материал, подготовленный именно в мультимедийном формате, подразумевает использование, как минимум, трех элементов (текст, фото, видео). Конечно, подобные материалы также нашли свое место на сайте, но их не так уж много. Например, интервью от 16 февраля 2015 года с Андреем Макаревичем под заголовком ««В КВН меня уже не зовут»»⁷ подготовлен по вышеизложенному формату, т.е. есть и текст, и фото, и видео, т.е. все по правилам. Но, к сожалению, эту публикацию подготовили не армянские журналисты. Однако приведем в качестве примера материал, подготовленный нашими, отечественными журналистами. В рубрике «Общество» есть материал от 2 марта 2015 года под заголовком «В Гюмри и Ереване на акции протеста вышли таксисты-частники»⁸, повествующий о том, что с 1 марта вступило в силу новое решение правительства, в соответствии с которым таксисты-частники должны ежемесячно выплачивать фиксированную сумму и установить счетчик, стоимость которого, по словам водителей такси, составляет 60–120 тысяч драмов.

⁵ <http://rus.azatutyun.am/media/video/24554455.html>

⁶ <http://rus.azatutyun.am/content/article/26768231.html>

⁷ <http://rus.azatutyun.am/content/article/26852079.html>

⁸ <http://rus.azatutyun.am/content/article/26878153.html>

Таксисты отмечали, что тем самым они лишаются последнего минимального заработка и не могут работать по новым правилам. Материал подготовлен и представлен в стандартном формате: небольшой текст, но всего одно фото. Хотя тема сама подсказывает, что любопытно было бы посмотреть видео недовольных, протестующих таксистов, или хотя бы фоторепортаж. К тому же, каждое фото должно нести в себе информацию, наглядно показывающую происходящее. В данном случае, просмотрев это фото, мы не сможем понять, о чем оно. Фото можно отнести и как к митингу, и как к автомобильной аварии, и как к какому-то мероприятию, и в том числе как к протесту таксистов. Такой подход показывает, скорее всего, непрофессионализм журналистов или же несерьезность в ходе подготовки материала.

Отметим, что на сайте есть также рубрика «Блог», которую ведет Арут Сасунян, издатель и редактор газеты «Калифорнийский курьер». Здесь, обсуждаются и анализируются в основном вопросы, касающиеся Армении: признание Геноцида, Карабахский конфликт, Армянский вопрос. Например, публикация от 2 февраля 2014 года под заголовком «Признание Геноцида армян: необходимо, но недостаточно»⁹ или же статья от 7 февраля 2014 года «Европейский суд по правам человека вмешивается в арцахский конфликт»¹⁰.

Мультимедийная журналистика дает иные, новые возможности для потребителя. Одним из ее свойств является *интерактивность*. В связи с этим справедлив вывод Е.Н. Коротковой: «Мультимедийная журналистика – это современная практическая реализация универсального закона функционирования различных по природе СМИ – взаимодействия, которое в XXI веке отличается таким интегральным качеством как онлайн-овый, мгновенный, персональный характер связи с аудиторией»¹¹. Сегодня ни одно информационное поле не сможет обойтись без комментария. Что-то очень схожее было когда-то и в традиционных СМИ: письма читателей в редакцию, звонки зрителей в студию. Но они не были своевременными и столь эффективными как сейчас. Интерактивность дает возможность также понять непосредственную реакцию: что больше по нраву аудитории, а что – не очень. Таким

⁹ <http://rus.azatutyun.am/content/article/25264104.html>

¹⁰ <http://rus.azatutyun.am/content/article/25256748.html>

¹¹ <http://www.ipk.ru/index.php?id=2230>

образом, потребитель сам выбирает для себя новость. Новые медиа дают более полную, более точную картину происходящего, причем вне зависимости от возраста, профессии, ценностей и т.п. Одним словом, на любой вкус аудитории, что в полной мере раскрывает, обогащает понятие мультимедийной журналистики.

Сайт azatutyun.am активно использует функцию интерактивности. Каждую статью можно комментировать, «поделиться» ею в социальных сетях. Сайт имеет также мобильную версию, что упрощает и делает более доступным его использование.

Проанализировав контент некоторых армянских информационных мультимедийных сайтов, мы пришли к такому выводу, что во многих редакциях существует большая проблема – попытка охвата всех тем. Если проанализировать материалы информационного сайта, где публикуются за день, например, 9–11 материалов, то 7–9 из них непременно будут посвящены несчастным случаям (убийствам, самоубийствам, авариям, пожарам и т.д.).

Приведем пример информационного двуязычного сайта (армянский и русский) – Iragir.am. Нами было проанализировано несколько материалов от 24 декабря 2014 года. Вот заголовки некоторых из них: «В Сент-Луисе полиция застрелила чернокожего тинейджера»¹², «Новая опасность угрожает Кесабу»¹³, «Moody's опасается, что Россия не станет платить долги»¹⁴, «Договор ООН о торговле оружием вступает в силу»¹⁵, «Экономика США разгоняется все сильнее»¹⁶, «Минфин РФ приостановил продажу своих валютных запасов»¹⁷, «Отменим прошлое. Крымский правовой казус»¹⁸, «Вице-премьер Грузии прибыл в Армению»¹⁹, «Абоненты Veeline могут получать бесплатные звонки в роуминге в любой стране мира»²⁰, «Белоруссия и Казахстан извлекли уроки из кризиса на Украине»²¹.

¹² <http://www.Iragir.am/index/rus/0/right/view/39973>

¹³ <http://www.Iragir.am/index/rus/0/country/view/39966>

¹⁴ <http://www.Iragir.am/index/rus/0/right/view/39961>

¹⁵ <http://www.Iragir.am/index/rus/0/politics/view/39972>

¹⁶ <http://www.Iragir.am/index/rus/0/economy/view/39969>

¹⁷ <http://www.Iragir.am/index/rus/0/economy/view/39968>

¹⁸ <http://www.Iragir.am/index/rus/0/society/view/39971>

¹⁹ <http://www.Iragir.am/index/rus/0/country/view/39974>

²⁰ <http://www.Iragir.am/index/rus/0/economy/view/39965>

²¹ <http://www.Iragir.am/index/rus/0/interview/view/39963>

Таким образом, мы убедились, что примерно 60% ежедневной ленты новостей приходится на освещение негативных новостей, что, соответственно, отрицательно влияет на людей (сказывается на настроении, сопутствует стрессу или депрессии). Почему же это происходит? Пресс-службы организаций, которые занимаются такого рода событиями, более системно подходят к сообщению новостей. И, соответственно, небольшие редакции публикуют пресс-релизы, новости и статистику с большим перекосом. Пока мы находимся внутри той или иной редакции, заметить это довольно сложно. Но как только начинаем анализировать контент ресурса, становится понятным, насколько однобока такая вот обычная лента новостей. А подобных «лент новостей» сотни. Совершенно одинаковых, публикующих одинаковые пресс-релизы и сводки, которые, по большому счету, не интересны обычным людям. Нет необходимости пытаться стать информационным агентством, публикуя «полуфабрикат». Необходима тематическая специализация и те настоящие истории, которые будут отличать данный сайт от других.

Перейдем к следующему мультимедийному сайту – civilnet.am. Сайт – один из первых, которые сумели перейти к телевизионному вещанию в он-лайн режиме. Отличие этого сайта от предыдущего в том, что здесь акцент ставится на таком элементе мультимедиа как видео. Причем немало собственных репортажей, освещающих интересные и актуальные темы. Например, цикл передач под названием «Голос народа» посвящен темам, которые чаще всего затрагиваются в обществе в течение одной недели. В данном случае, впрочем, как и в предыдущих, мы видим, что нет правильно подготовленной мультимедийной публикации (истории), которая состояла бы из нескольких мультимедийных элементов. Civilnet.am считает, что, если материал преподнесен в видеоформате, то в этом случае нет необходимости в наличии небольшого разъясняющего текста. И, наоборот, статьи размещены без вспомогательных и дополняющих элементов. В лучшем случае может быть добавлено одно фото.

Например, материал от 4 марта 2015 года под заголовком «Մարզերում մեկնարկում է բրիտանական ֆիլմերի փառատունը»²² («В марзах стартует фестиваль британских фильмов»),

²² <http://civilnet.am/2015/03/04/british-film-festival-armenia-marzes/#.VP1m2o6WkUw>

опубликованного в рубрике «Культура». Материал включает в себя небольшой информационный текст и фотоафиши фестиваля. Неплохо было бы для наглядности подготовить фоторепортаж или же видеointервью с организаторами фестиваля (примерно в две минуты). Ведь такой подход при подготовке материалов и подразумевает универсализацию работников конвергентной редакции и раскрывает понятие «мультимедийного журналиста».

Таким образом, сравнительный анализ вышеперечисленных сайтов доказывает, что не используются имеющиеся, хотя бы ключевые, стандартные мультимедийные элементы в одной публикации. Нет того разнообразия при подготовке мультимедийных публикаций, который встречается на зарубежных мультимедийных сайтах.

Своеобразное свойство, присущее Интернету – передавать ту или иную информацию при помощи различных медийных платформ и в различных формах, т.е. конвергентно – будет являться, скорее всего, предпосылкой возникновения новых жанров в журналистике, в которых будут использоваться разные знаковые системы для передачи информации. Одно из проявлений конвергенции – мультимедийность несет прикладной характер и является более общим процессом. Именно из-за конвергенции и появляются мультимедийные публикации. Исходя из этого, становится ясно, что конвергенция – это процесс сближения различных платформ, а мультимедийность – форма продукта, приготовленного при помощи использования разных знаковых систем.

Мультимедийная журналистика в армянских интернет-СМИ развивается неравномерно. Сравнительный анализ армянских информационных интернет-СМИ показал, что непродуктивно используются мультимедийные инструменты в рамках одного сайта. Как правило, у каждой редакции должны быть свои «мультимедийные предпочтения», т.е. жанры, которыми журналисты владеют лучше остальных. Такого понятия пока нет в нашей практике.

Однако не вызывает сомнения, что потенциал и стремление у мультимедийной журналистики в армянских интернет-изданиях все же есть. Этому способствует, в первую очередь, влияние общемировой тенденции, опыт западных коллег и, конечно же, потребность современной аудитории. Сегодня конвергентная редакция и использование мультимедиа – не просто мода, а необходимость и даже неизбежность. Это – атрибут современного, «про-

двинутого» онлайн-СМИ. Мультимедийные элементы помогают вызвать интерес у широкой аудитории, сделать разнообразной и неидентичной подачу новостей, и что самое главное – улучшить восприятие информации.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аграновский В.А.* Ради единого слова / М.: Изд-во Мысль, 1978.
2. *Амзин А.* Новостная интернет-журналистика / М.: Изд-во Аспект Пресс, 2011.
3. *Багдасарян Г.* Журналистика, журналист и время. Ер., 1981.
4. *Бурдые П.* О телевидении и журналистике. М., 2002.
5. *Ворошилов В.В.* Журналистика / М.: Изд-во В.А. Михайлова (2-е издание), 2000.
6. *Качкаева А.Г.* Журналистика и конвергенция: почему и как традиционные СМИ превращаются в мультимедийные. М., 2010.
7. *Калмыков А.А., Коханова Л.А.* Интернет-журналистика. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005.
8. *Ким М.Н.* Технология журналистского произведения. С-Пб, 2001.
9. *Лазутина Г.В.* Основы творческой деятельности журналиста, М.: Аспект Пресс, 2004.
10. *Ситников В.П.* Техника и технология СМИ: печать, телевидение, радиовещание. М., 2005.
11. *Тертычный А.А.* Жанры периодической печати: Учебное пособие. М.: Аспект Пресс, 2000.
12. *Третьяков В.* Как стать знаменитым журналистом. М., 2004.
13. *Шибяева Л.* Жанры в теории и практике журналистики: Учебно-методическое пособие.
14. [Электронный ресурс]. Доступно на: URL: <http://www.azatutyun.am/>
15. [Электронный ресурс]. Доступно на: URL: <http://www.a1plus.am/>
16. [Электронный ресурс]. Доступно на: URL: <http://civilnet.am/>

ԹՈՒՐՔԵՐԵՆ ԴԱՐՉՎԱԾՔՆԵՐԸ ԵՎ ԴՐԱՆՑ ԾԱԳՈՒՄԸ

Լ. Թովմասյան

ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Յուրաքանչյուր ժողովրդի աշխարհաճանաչումը, ազգամշակութային առանձնահատկությունները, կենսավորված ու սովորույթները վառ արտահայտված են հատկապես առակներում, ասացվածքներում, ինչպես նաև դարձվածքներում: Դարձվածքները հարստացնում են լեզուն, դարձնում այն ավելի պատկերավոր և արտահայտիչ: Բնչպես արևելյան մի շարք լեզուներ, թուրքերենն էլ շատ հարուստ է դարձվածքներով:

Ըստ իմաստային առանձնահատկությունների՝ թուրքերեն դարձվածքները բաժանվում են երկու հիմնական խմբի.

ա) դարձվածքներ, որոնց իմաստը պայմանավորված է նրանց բաղադրիչ հանդիսացող բառերի նշանակությամբ,

բ) դարձվածքներ, որոնց իմաստը պայմանավորված չէ նրանց բաղադրիչ հանդիսացող բառերի նշանակությամբ:

Թուրքերեն դարձվածքների մեծ մասն անմիջականորեն առնչվում է պատմական վաղ շրջանի դեպքերին և իրադարձություններին: Առանց տվյալ դարձվածքի պատմությունն իմանալու հաճախ դժվարանում է դրա իմաստի ընկալումը:

Ըստ ծագման՝ թուրքերեն դարձվածքները կարելի է դասակարգել հետևյալ խմբերի.

ա) դարձվածքներ, որոնք առաջացել են պատմական տարբեր անցքերի արդյունքում,

բ) դարձվածքներ, որոնք առաջացել են ժողովրդական բանահյուսության մեջ տեղ գտած հերոսների՝ Հոջա Նասրեդդինի, Բնջիլ Չավուշի, Բեքրի Մուստաֆայի մասին պատմությունների շնորհիվ,

գ) դարձվածքներ, որոնք վերցված են հասարակության ամենօրյա կենսավորվածից, մարդկային հարաբերություններից, թուրք ժողովրդի ավանդություններից և սովորույթներից:

Դարձվածքները կրում են տվյալ լեզուն կրող ժողովրդի ազգամշակութային յուրահատկությունները: Դարձվածքների ճիշտ և տեղին կիրառումը լեզվին հաղորդում է անկրկնելի յուրօրինակություն, ճշգրտություն և արտահայտչականություն:

Հիմնարարներ՝ թուրքերեն դարձվածքներ, Յակուպ Կավասի, ծագումնաբանություն, ազգամշակութային առանձնահատկություններ, Հոջա Նասրեդդին, Ինջիլ Չավուշ, Քեքրի Մուստաֆա:

Յուրաքանչյուր ժողովրդի աշխարհաճանաչումը, ազգամշակութային առանձնահատկությունները, կենսափորձն ու սովորույթները վառ կերպով են արտահայտված հատկապես առակներում, ասացվածքներում, ինչպես նաև դարձվածքներում:

Դարձվածքները հարստացնում են լեզուն, դարձնում այն ավելի պատկերավոր և արտահայտիչ: Ինչպես արևելյան մի շարք լեզուներ, թուրքերենն էլ շատ հարուստ է դարձվածքներով: Թուրք գրականագետ Յակուպ Կավասին ասում է. «Ժողովուրդը չի սիրում շատ խոսել, բայց երբ խոսում է, իմաստալից է խոսում: Դարձվածքները մեր խոսքի աղբ, պղպեղը և բերանի համն են» [1]:

Ըստ առանձնահատկությունների՝ թուրքերեն դարձվածքները բաժանվում են երկու հիմնական խմբի.

ա) դարձվածքներ, որոնց իմաստը պայմանավորված է նրանց բաղադրիչ հանդիսացող բառերի նշանակությամբ. դրանք դյուրընկալելի են, դրանցից շատերի համարժեքները կարելի է գտնել նույնիսկ հայերենում:

Ահա համապատասխան օրինակներ.

Kötü gün dostu (վատ օրվա ընկեր) [2],

Masrafa girmek (ծախսի տակ ընկնել) [3],

բ) դարձվածքներ, որոնց իմաստը պայմանավորված չէ նրանց բաղադրիչ հանդիսացող բառերի նշանակությամբ:

Դիտարկենք օրինակներ.

Abayı yakmak (թաղիքը այրել). համարժեք է «սիրահարվել մինչև ականջների ծայրը» դարձվածքին [4],

Pabucu dama atmak (հողաթափը տանիքը նետել). համարժեք է «կորցնել վստահությունը» արտահայտությանը [5]:

Այս խմբի դարձվածքներն իրենց հերթին բաժանվում են հետևյալ ենթախմբերի.

ա) Դարձվածքներ, որոնք բնորոշ են հասարակ ժողովրդի

խոսակցական բառապաշարին և կրում են առավելապես ժարգոնային բնույթ:

Օրինակներ՝

Dut gibi olmak (թթի նման լինել) (նշանակում է ուժեղ հարբած լինել) [6],

Posta koymak (փոստ դնել) (նշանակում է վախեցնել) [7],

Voli vurmak (ցանց նետել) (նշանակում է զբաղվել վերավաճառքով) [8],

բ) Որոշ մաղթանքներ և անեծքներ, լայն կիրառություն ձեռք բերելով, ստացել են դարձվածքի արժեք:

Օրինակներ՝

Kınalı eller sıkma (հինա դրած ձեռք չսեղմես) (նշանակում է երազանքների չիրականան) [9],

Sakalı göğze dikilesice (մորուքը երկինք ուղղել) (նշանակում է մահանալ) [10]:

Ըստ կառուցվածքի՝ դարձվածքներն արտահայտվում են ա) բառակապակցություններով՝

Acemi çaylak (անփորձ անգղ) [11],

Aslan payı (առյուծի բաժին) [12],

Demoklesin kılıcı (դամոկլյան սուր) [13],

բ) նախադասություններով՝

Çingene çalar, kürte oynar (գնչուն նվագում է, քուրդը՝ պարում) (նշանակում է խառնաշփոթ է տիրում) [14],

Maymun gözüne açtı (կապիկը աչքը բացեց) (նշանակում է այլևս հնարավոր չէ խաբել) [15],

գ) հանգավորված երկտողով՝

Yaşı ne, (տարիքն ինչ է)

Başı ne (գլուխը՝ ինչ) [16]:

Թուրքերեն դարձվածքների մեծ մասն անմիջականորեն առնչվում է պատմական վաղ շրջանի դեպքերին և սոցիալական միջադեպերին: Հաճախ առանց տվյալ դարձվածքի պատմությունն իմանալու դժվարանում է դրա իմաստի ընկալումը:

Ըստ ծագման՝ թուրքերեն դարձվածքները կարելի է դասել հետևյալ խմբերի.

ա) Դարձվածքներ, որոնք ծագել են պատմական անցքերի, մարդկային բախումների արդյունքում: Դրանք սովորաբար կիրառվում են մարդկային ուժեղ և թույլ գծերը նկարագրելու, դրանք ըստ հատկանիշների բնութագրելու նպատակով: Ուշագրավ է հետևյալ օրինակը.

Altından Çapanoğlu çıkmak (տակից Չափանօղլու դուրս գալ) (նշանակում է գործի ընթացքում անսպասելի դժվարությունների հանդիպել) [17]:

1764 թվականին Միվասի վալին պաշտոնից հեռացվում է, և նրա փոխարեն նշանակվում է Մուստաֆա Չափանօղլուն: Նույն ժամանակ իր եղբայր Սուլեյման բեյն էլ Յոզգաթի վալին էր: Նա իր գորքով հարձակվում և գրավում է Ամասիան, Անկարան, Կայսերին, Մարաշը: Չափանօղլուների անունը սարսափ է առաջացնում ողջ տարածքում: Որևէ բարդ հարցի լուծում փնտրելիս պետական պաշտոնյաներից մեկն ասում է. «Այս գործը շատ մի՛ փորփրեք, տակից Չափանօղլու դուրս կգա»:

Երբ որևէ բան իր գնից շատ ավելի թանկ գնով են փորձում վաճառել, կիրառում են Ateş pahası (կրակի գին ունի) դարձվածքը [18], որի ծագման պատմությունը հետևյալն է. սուլթան Սուլեյմանը որս անելիս է լինում, երբ հորդառատ անձրև է սկսվում: Նա պատսպարվում է մի գյուղացու տանը, որը չի ճանաչում սուլթանին: Սուլեյմանը մոտենում է կրակին տաքանալու և ասում է. «Այս կրակը հազար ակչե արժի»: Հաջորդ առավոտյան գյուղացին իր ծառայությունների համար հազար մեկ ակչե է պահանջում: Սուլեյմանի զարմացած հարցին, թե ինչու այդքան թանկ, գյուղացին պատասխանում է. «Դուք ասացիք, որ կրակը հազար ակչե արժի, մեկ ակչե էլ արժի մեկ գիշերը»:

բ) Դարձվածքներ, որոնք ծագում են ժողովրդական բանահյուսության մեջ տեղ գտած հերոսների՝ Հոջա Նասրեդդինի, Ինջիլ Չավուշի, Բեքրի Մուստաֆայի մասին պատմություններից: Այս շրջանի դարձվածքներն արտացոլում են սոցիալական կյանքը, ժողովրդական սովորույթները:

Ահա հետաքրքրական որոշ օրինակներ.

Dostlar alış verişte görsün (ընկերներս ինձ առևտրի մեջ թող

տեսնեն) (նշանակում է նպատակը գործը չէ, այլ՝ ցույց տալը, թե գործ է արվում) [19]:

Մի օր Հոջա Նասրեդդինը մեկ ակչեով ութ ձու է գնում, այնուհետև մեկ ակչեով վաճառում է ինը ձու: Տեսնողները զարմացած խնդրում են բացատրել իր արարքը, նա պատասխանում է. «Կարևորն այն է, որ ընկերներս տեսնեն՝ առևտրի մեջ եմ»:

Հաջորդը Köpekler serbest, taşlar bağı (Շները՝ ազատ, քարերը՝ կապված) դարձվածքն է (նշանակում է երկրում անօրինություն և անպատժելիություն է տիրում) [20]: Ծագման պատմությունը հետևյալն է. նախկինում Ստամբուլը հայտնի էր իր թափառական շներով: Մի երեկո Բեքրի Մուստաֆան գինետնից տուն վերադառնալիս հանդիպում է թափառող շների ոհմակիին: Շներից պաշտպանվելու համար նա փորձում է մի քար վերցնել, բայց գետնին քարի ոչ մի կտոր չի գտնում և զայրացած ասում է. «Մա ի՞նչ երկիր է. շներն ազատ են արձակված, իսկ քարերը կապված են»:

զ) Դարձվածքներ, որոնք վերցված են հասարակության ամենօրյա կենսափորձից, մարդկային հարաբերություններից, թուրք ժողովրդի ավանդություններից և սովորույթներից:

Ահա համապատասխան օրինակներ.

Gözden sürmeyi çekmek (աչքից սուրմա փախցնել) (նշանակում է գողության մեջ վարպետ լինել) [21],

Kabak tadı vermek (համ տալ) (նշանակում է նույն բանն անընդհատ պատմելով ձանձրացնել) [22]:

Վերը նշված օրինակներից հստակ երևում է, որ լեզուն ոչ միայն հաղորդակցման միջոց է, այլ նաև հայելի է, որի մեջ երևում են տվյալ լեզուն կրողների ազգային մտածելակերպն ու մշակույթը:

Դարձվածքները, լինելով լեզուն կրող ժողովրդի ազգամշակութային յուրահատկությունների կրողը, սերնդեսերունդ փոխանցվելով, խտացրած ձևով արտացոլում են լեզուն կրող ժողովրդի պատմությունը, հասարակական փորձը, կենցաղն ու բարոյական հիմքերը:

Դարձվածքների ճիշտ և տեղին կիրառումը լեզվին հա-

դորդում է անկրկնելի յուրօրինակություն, ճշգրտություն և արտահայտչականություն:

Դարձվածաբանությունը բառագիտության բաժիններից մեկն է: Ինչպես գիտենք, բառագիտությունը լեզվաբանական գիտաճյուղ է, որն ուսումնասիրում է լեզվի բառապաշարը, բառային միավորները՝ բառերը, բառի արժեքով կիրառվող կայուն կապակցությունները: Բառագիտությունը սահմանում է բառը, քննում բառիմաստները, իմաստափոխության եղանակները, կայուն բառակապակցությունների ու դարձվածքների գործածության տեղն ու դրանց իմաստային նրբերանգները, զատում բառերն ըստ տեսակների, տալիս բառի ծագման ու նրա պատմական զարգացման ճանապարհի նկարագիրը, սահմանազատում բառագործածության ոճական ոլորտները և այլն: Լինելով բառագիտության ուսումնասիրման առարկա՝ դարձվածքները, այնուամենայնիվ, ուսումնասիրվում են նաև որպես քերականական իրողություններ, քանի որ ունեն քերականական կառուցվածք:

Ըստ քերականական կառուցվածքի՝ թուրքերենի դարձվածքները կարելի է բաժանել երեք խմբի՝

բայական,

անվանական,

հաղորդակցական:

Բայական դարձվածքները կազմված են երկու կամ երեք բառերից, սակայն գերակշռող դերը պատկանում է բային:

Ներկայացնում ենք բայական դարձվածքների օրինակներ.

Açık olmak (բաց լինել) (նշանակում է բարյացակամ, պարզ լինել) [23],

Ağır yapmak (բերան անել) (նշանակում է ինչ-որ բան համոզելու համար պատմել՝ գործածելով չափազանցություններ) [24],

Adam yerine koymamak (նշանակում է մարդու տեղ դնել) [25]:

Անվանական դարձվածքները կազմված են բառակապակցություններից, որտեղ բացակայում է մոդալությունը:

Անվանական դարձվածքների օրինակներ.

Dar boğaz (նեղ կոկորդ) (նշանակում է մեծ դժվարություններ) [26],

Abbas yolcu (Աբբասը ճանապարհորդ է) (նշանակում է մարդ, որը միշտ պատրաստ է օգնության հասնել) [27]:

Հաղորդակցական դարձվածքներն արտահայտվում են պատկերավոր նախադասությունների միջոցով, որոնցում բայը կարող է փոփոխվել՝ ըստ ժամանակի և սեռի:

Հաղորդակցական դարձվածքների օրինակներ.

Ah edip eh işitmek (ահ ասել, էհ լսել),

Ah edip eh işitti (ահ ասաց, էհ լսեց),

Ah edilip eh işitilir (ահ ասվում է, էհ՝ լսվում):

Քանի որ դերբայական դարձվածքները դիտարկվում են որպես կայուն, հաստատուն բառակապակցություններ, հարկ է նշել, որ նրանց բնորոշ է կառուցվածքային կայունությունը և բաղադրիչների անփոփոխելիությունը:

Օրինակներ՝

Göze girmek (աչք մտնել) [28],

Kulağa girmek (ականջ մտնել) [29],

Burna girmek (քիթ մտնել) [30]:

Կարևոր է հիշել, որ թուրքերեն դարձվածքներում խիստ պահպանվում է բաղադրիչների շարադասությունը:

Օրինակներ՝

Halep orada arşin burada (Հալեպն այնտեղ է, արշինը՝ այստեղ) [31]:

Ի տարբերություն ազատ բառակապակցությունների՝ դարձվածքը կայուն կապակցություն է և չի կարող կիրառվել իր բաղադրիչ անդամների շարադասության փոխվելու դեպքում, քանի որ կկորցնի իր դարձվածքային իմաստը:

Ժամանակակից թուրքերենում պահպանվել են մի շարք դարձվածքներ, որոնք, իրենց վրա կրելով ժամանակի և տարբեր բարբառների ազդեցությունը, ենթարկվել են որոշակի փոփոխությունների, բայց պահպանել են իրենց նախնական իմաստը:

Ներկայացնենք համապատասխան օրինակներ.

Kötü gözle bakmak (վատ աչքով նայել) [32],

Fena gözle bakmak (վատ աչքով նայել),

Kızım sana söylüyorum gelinim sen dinle (աղջի՛կս, քեզ եմ
ասում, հա՛րս, դու լսիր) [33],

Kızım sana söylüyorum gelinim sen işit (աղջի՛կս, քեզ եմ
ասում, հա՛րս, դու լսիր),

Kızım sana söylüyorum gelinim sen anla (աղջի՛կս, քեզ եմ
ասում, հա՛րս, դու հասկացիր):

Դարձվածքների մասին խոսելիս չի կարելի չանդրադառնալ նրանց՝ բնագրից մեկ այլ լեզվի թարգմանության խնդիրների: Միշտ չէ, որ հնարավոր է դարձվածքները ստույգ թարգմանել: Նրանց թարգմանությունը լինում է դարձվածքային և ոչ դարձվածքային:

Շատ կարևոր է դարձվածքների ճիշտ թարգմանությունը հատկապես գեղարվեստական ստեղծագործություններ թարգմանելիս, քանի որ նրանք հանդիսանում են հեղինակի ոճի ամենակարևոր բնորոշիչներից մեկը:

Դարձվածքները մի լեզվից մյուսը կարող են թարգմանվել մի քանի եղանակով.

Լիարժեք էկվիվալենտ դարձվածքների միջոցով, երբ թարգմանված լեզվում պահպանվում են սովյալ դարձվածքի բոլոր առանձնահատկությունները՝ թե՛ ոճական, թե՛ բառային, թե՛ իմաստային:

Օրինակներ՝

Kedi ile köpek gibi olmak (շուն ու կատվի պես լինել),

Alın açık olmak (ճակատը բաց լինել) [34],

Ateş pahası (կրակի գին) [35],

Mumla aramak (մումով փնտրել) [36]:

Թերի կամ մասնակի էկվիվալենտների միջոցով, երբ դրանք արտահայտում են բնագիր դարձվածքի նույն իմաստը, և պահպանված է պատկերային կողմը, սակայն բաղադրիչներից մեկը կամ մի քանիսը տարբերվում են կա՛մ քերականական, կա՛մ շարահյուսական, կա՛մ ձևաբանական առանձնահատկություններով:

Օրինակներ՝

Çayı görmeden paçaları sıvamak (գետը չտեսած քղանցքները քշտել) (նշանակությունը՝ ջուրը չտեսած կոշիկները հանել) [37],

Kirk dereden su getirmek (քառասուն գետից ջուր բերել) (նշանակությունը՝ յոթ աղբյուրից ջուր խմել) [38],

Keçiyi sudan çıkarmak (այծը ջրից հանել) (նշանակությունը՝ էշը ցեխից հանել) [39]:

Դարձվածքային անալոգների/համանունների միջոցով, երբ դրանք արտահայտում են բնագրի դարձվածքի նույն իմաստը, սակայն պատկերային այլ դարձվածքով, որ առկա է թարգմանվող լեզվում: Դրանք բնագրի դարձվածքներից կարող են տարբերվել բաղադրիչների թե՛ քերականական, թե՛ շարահյուսական, թե՛ ձևաբանական առանձնահատկություններով:

Օրինակներ՝

Üsküdar'da sabah oldu (Ուսկյուդարում առավոտ դարձավ) (նշանակությունը՝ բանը բանից անցավ) [40],

Etekleri zil çalmak (քղանցքները զնգզնգալ) (նշանակությունը՝ երջանկությունից ճախրել) [41]:

Բառացի թարգմանության կամ դարձվածքի իմաստի վերարտադրումը ոչ դարձվածքի միջոցով, երբ թարգմանվող լեզվում չկա տվյալ դարձվածքի համարժեքը կամ համանունը:

Օրինակ՝

Halep orada arşin burada (Հալեպն այնտեղ է, արշինը՝ այստեղ) (նշանակությունը՝ դատարկ տեղը գլուխ գովել):

Թուրքերեն դարձվածքները ժողովրդի կենսափորձի, աշխարհայացքի և մտածելակերպի արգասիքն են: Նրանց բովանդակությունն արտացոլում է թուրք ժողովրդի կյանքի սարբեր կողմերը, բնութագրում է նրանց խելամիտ և անմիտ գործողությունները, հաջողություններն ու անհաջողությունները, նկարագրում մարդկային հարաբերությունները, զգացմունքները: Դրանք օգնում են ավելի պատկերավոր ձևով արտահայտել խրախուսանքը և քամահրանքը, բարյացակամությունը և անբարյացակամությունը, թշնամությունը և հաշտությունը, վրեժխնդրությունը և դատապարտումը:

Այսպիսով, կարող ենք հաստատել, որ դարձվածքները թուրքերենում իմաստաբանորեն կապված ոչ մոդելավորված բառակապակցություններ են: Նման արտահայտությունները

լեզվի մեջ ոչ թե ստեղծվում են, այլ վերարտադրվում են պատրաստի վիճակում: Նրանց բնորոշ են բազմիմաստությունը և համանունությունը, այսինքն՝ նույն դարձվածքը միևնույն ժամանակ կարող է լինել և՛ կայուն, և՛ ազատ: Դարձվածքների այս առանձնահատկությամբ էլ պայմանավորված են թարգմանության ժամանակ առկա բարդությունները:

Հաճախ տարբեր լեզուներում իմաստով համընկնող դարձվածքներն ունենում են հուզական և ոճաբանական տարբեր երանգներ՝ կախված տվյալ լեզուներով խոսող մարդկանց ազգամշակութային առանձնահատկություններից: Սակայն, հարկ է ընդգծել, որ թուրքերեն դարձվածքների հայերեն համարժեքները՝ ի տարբերություն ռուսերենի կամ անգլերենի, շատ ավելի հաճախադեպ են: Սա հետևանք է այն հզոր փոխազդեցության, որ դարեր շարունակ կողք կողքի ապրող ժողովուրդները թողնում են ոչ միայն միմյանց կենցաղի, այլ նաև լեզվի վրա:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. *Yakup Kavas*. Maymun Gözünü açtı. Zambak, 2005, 21:
2. Նույն տեղում, 15:
3. *Н.А.Баскаков*. Турецко-Русский словарь. М. 1976, 606:
4. *Yakup Kavas*. Maymun Gözünü açtı. Zambak, 2005, 22:
5. Նույն տեղում, 25:
6. *Çizmeciler Osman*. Ünlü Deyimler ve Öyküleri.İstanbul, 1980, 16:
7. Նույն տեղում, 153:
8. Նույն տեղում, 168:
9. *Yakup Kavas*. Maymun Gözünü açtı. Zambak, 2005, 16:
10. Նույն տեղում:
11. Նույն տեղում, 23:
12. Նույն տեղում, 42:
13. Նույն տեղում, 77:
14. *Н.П. Сидорина*. Турецко-русский словарь пословиц и поговорок. М. 2006, 63:

15. *Yakup Kavas*. Maymun Gözünü açtı. Zambak, 2005, 63:
16. Նույն տեղում, 17:
17. Նույն տեղում, 39:
18. *Н.А. Баскаков*. Турецко-Русский словарь. М. 1976, 74:
19. *Yakup Kavas*. Maymun Gözünü açtı. Zambak, 2005, 86:
20. *Tokmakçioğlu Erdoğan*. En güzel Fıkralarıyla Bekri Mustafa. İstanbul, 1983, 152:
21. *Çizmeciler Osman*. Ünlü Deyimler ve Öyküleri. İstanbul, 1980, 37:
22. *Н.А. Баскаков*. Турецко-Русский словарь. М. 1976, 490:
23. Նույն տեղում, 23:
24. Նույն տեղում, 31:
25. *Çizmeciler Osman*. Ünlü Deyimler ve Öyküleri. İstanbul, 1980, 26:
26. Նույն տեղում, 41:
27. *Yakup Kavas*. Maymun Gözünü açtı. Zambak, 2005, 23:
28. *Н.А. Баскаков*. Турецко-Русский словарь. Москва, 1976, էջ 357:
29. Նույն տեղում, 571:
30. Նույն տեղում, 156:
31. *Yakup Kavas*. Maymun Gözünü açtı. Zambak, 2005, 111:
32. Նույն տեղում, 35:
33. *Yakup Kavas*. Maymun Gözünü açtı. Zambak, 2005, 197:
34. Նույն տեղում, 38:
35. Նույն տեղում, 43:
36. Նույն տեղում, 168:
37. Նույն տեղում, 69:
38. Նույն տեղում, 147:
39. Նույն տեղում, 139:
40. Նույն տեղում, 212:
41. *Сидорина Н.П.* Турецко-русский словарь пословиц и поговорок. М. 2006. 149:

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ В ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКЕ И ИХ ПРОИСХОЖДЕНИЕ

АННОТАЦИЯ

Благодаря использованию фразеологических единиц турецкий язык становится более выразительным и ярким. Исходя из семантических особенностей, фразеологические единицы турецкого языка могут быть разделены на две группы:

а) фразеологические единицы, в которых смысл непосредственно выражается через компоненты;

б) фразеологические единицы, в которых смысл выражается опосредованно. Большинство турецких фразеологических единиц непосредственно связаны с историей страны. Пословицы, поговорки отражают мировоззрение, традиции и культурные особенности турецкого народа.

В зависимости от их происхождения эти единицы можно разделить на следующие группы:

а) фразеологизмы, которые появились в результате исторических событий;

б) фразеологизмы, которые приходят из популярных народных сказок о таких персонажах, как Ходжа Насреддин, Инджил Чавуш, Бекри Мустафа и т.д.;

в) фразеологизмы, связанные с традициями, обычаями и повседневным опытом турецкого народа.

Ключевые слова: *турецкие фразеологические единицы, Якуб Каваси, этимология, национальные-культурные особенности, Ходжа Насреддин, Инджил Чавуш, Бекри Мустафа.*

ON TURKISH PHRASEOLOGIES AND THEIR ORIGIN

SUMMARY

Proverbs, sayings, and phraseologies reflect the worldview, traditions and the cultural peculiarities of the nation. Due to the usage of phraseological units, languages become more expressive and vivid. Like any other Oriental language, Turkish is also rich in phraseological units. According to their semantic peculiarities, they may be divided into two groups:

a) phraseological units where the meaning is directly expressed by the components,

b) phraseological units where the meaning is expressed indirectly.

Most of them refer to early historical events, that is why sometimes it is difficult to understand their meaning if one does not know the history of Turkey.

According to their origin, Turkish phraseological units may be classified into the following groups:

- a) ones that appeared as the result of historical events,*
- b) ones that originate from popular folk stories about such characters as Hoja Nassredin, Injil Chavush, Bekri Mustafa, etc.;*
- c) ones that are connected with the traditions, customs and everyday experience of Turkish people.*

Keywords: *Turkish phraseological units, Jaub Kavasi, etymology, national and cultural peculiarities, Hoja Nassredin, Injil Chavush, Bekri Mustafa.*

ԱԲԽԱԶԻԱՅԻ 1917–1921 ԹՎԱԿԱՆՆԵՐԻ ՔԱՂԱՔԱԿԱՆ
ՊԱՏՄՈՒԹՅԱՆ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ԽՆԴԻՐՆԵՐԸ
«ՏԱՐԱԾԱՇՐՁԱՆԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ» ԲՈՒՀԱԿԱՆ
ԴԱՍԸՆԹԱՑՈՒՄ

Բ.Վ. Մախլյան

ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Գիտահետազոտական հոդվածը հասցեագրված է դասախոս տարածաշրջանագետներին և հանդիսանում է առավել հարմարեցված ուսումնական նյութ լսարանային պարապմունքների համար: Պարունակում է պատմական այն իրադարձությունները և երևույթները, որոնց իմացությունը ոչ պակաս կարևոր է բանիմաց և խելացի տարածաշրջանային փորձագետներ պատրաստելու համար: Հաշվի առնելով Աբխազիայի XX դարի քաղաքական պատմության փուլերը՝ հոդվածը պատկերացում է տալիս հիմնական հասկացությունների, պատճառահետևանքային կապերի և գործոնների մասին: Ուսումնասիրությունն ունի կիրառական նշանակություն և ներառում է գործնական խորհուրդներ, որոնք ոչ միայն բացահայտում են առանձին բաժինների բովանդակությունը, այլև սահմանում են դրանց բաշխման առավել ռացիոնալ տարբերակներ՝ պահանջված ուսումնական խնդիրները ավելի խորը մշակելու համար: Հոդվածի յուրաքանչյուր բաժինը պարունակում է կարճ եզրակացություն, որը հնարավորություն է տալիս տրամաբանորեն անցնել հերթական ուսուցողական խնդրի լուծմանը: Յուրաքանչյուր խնդիր շարադրված է համաձայն մանկավարժական արդի պահանջներին: Հոդվածը հենվում է մի շարք գիտական ուսումնասիրությունների վրա, որոնք միննույն ժամանակ հանդես են գալիս առաջադրվող ուսումնական գրականության դերում:

Հիմնաբառեր՝ Աբխազիա, պատմություն, քաղաքականություն, ինքնորոշում, անկախություն, ինքնավարություն, սահմանադրություն:

Կովկասի երկրների և ժողովուրդների նորագույն պատմության ուսումնասիրությունն արդի շրջանում առանձնակի

նշանակություն ունի մեր հայրենի գիտական և բուհական հասարակայնության համար: Այս ասպարեզում վերջերս կարևորվեց Արխագիայի քաղաքական պատմության դասավանդման խնդիրը, որը, անշուշտ, միշտ էլ իր ուրույն արժեքն է ունեցել կովկասագիտության գիտակարգի ծիրում: Գաղտնիք չէ, որ մեր տարածաշրջանային արդի զարգացումները հրամայական են դարձրել Վրաստանի և Արխագիայի պատմագիտությունը միմյանցից առանձնացված դիտելու պահանջը: Սակայն սա, այնուամենայնիվ, չի նշանակում, թե Արխագիայի հետ առնչվող հարցերը պետք է դուրս մղվեն Վրաստանի XX դարի պատմության համատեքստից: Աշխարհաքաղաքական վերջին տեղաշարժերը հնարավորություն ընձեռեցին պատմագիտական միանգամայն նոր և ինքնուրույն հայեցակարգ մշակելու Արխագիայի նորագույն շրջանի քաղաքական պատմության համար: Այդ հայեցակարգը նաև պետք է ծառայի որպես բուհական դասընթացի հենք և օժանդակ լինի դասախոսին մշակված թեման պահանջված մակարդակով ուսանելու համար:

Դասավանդվող թեման նպատակահարմար է ներկայացնել փուլային բաժանումներով՝ ավելի հստակեցնելով Արխագիայի կարգավիճակի ու նորագույն ժամանակաշրջանում արխագ-վրացական փոխհարաբերությունների հիմնախնդիրները: Արխագիայի կարգավիճակի հիմնահարցի զարգացումը կարելի է բաժանել երեք հիմնական ժամանակաշրջանի: Առաջինը 1917–1921 թվականներն են, երբ ձևավորվում էին Վրաստանի Դեմոկրատական Հանրապետության սահմանները, և Արխագիան ընդգրկվել էր նրա կազմի մեջ՝ ինքնավարությունից օգտվելու նախապայմանով: Երկրորդը 1921-ի մարտից մինչև 1985 թվականը ընկած ժամանակահատվածն է: Այդ ընթացքում Արխագիան նախ հռչակվել էր ինքնուրույն, սակայն այնուհետև ստացել էր ինքնավար հանրապետության կարգավիճակ Խորհրդային Վրաստանի կազմում: Դրա վերանայման հարցը ժամանակ առ ժամանակ առաջ էր քաշվում դժգոհ արխագ հասարակայնության կողմից: Երրորդը 1985 թվականից մինչև մեր օրերն է, այսինքն՝ «Վերակառուցման»,

ԽՍՀՄ-ի կազմալուծման, Վրաստանի անկախության հռչակման հետևանքով Աբխազիայի կարգավիճակի վերանայման փորձը և արդյունքում վրաց-աբխազական զինված հակամարտության առաջացումը: Ծավալված գործընթացների վախճանը դարձան 2008 թվականի օգոստոսյան իրադարձությունները և Ռուսաստանի, ինչպես նաև աշխարհի մի շարք այլ երկրների կողմից Աբխազիայի անկախության ճանաչումը:

Թեման ուսանողների կողմից հիմնավոր յուրացնելու նպատակով և հետագայում խորացնելու համար հարկ է բնութագրել հիմնախնդրի պատմության սկզբնաղբյուրները և գնահատել հրապարակի վրա եղած ուսումնասիրությունները: Անհրաժեշտ է ունկնդրի ուշադրությունը բևեռել կատարված և ներկայումս էլ առկա պատմական կեղծիքների վրա, ինչը թույլ կտա ավելի ամբողջական պատկերացում կազմել խնդրի վերաբերյալ: Այս կապակցությամբ հարկ է առանձնահատուկ նշել, որ հետազոտողները ցայսօր չեն մշակել խնդրո առարկա պատմագիտական անաչառ հայեցակարգ:

Աբխազիայի քաղաքական պատմության ուսումնասիրման խնդիրներին, այդ թվում նաև 1917–1921 թվականների նրա կարգավիճակի հիմնահարցին և աբխազ-վրացական հարաբերություններին անդրադարձող աշխատությունները հաճախ կրում են միակողմանի, միտումնավոր և հակասական բնույթ, ինչը որոշակի դժվարություններ է ստեղծում թեմայի համարժեք դասավանդման համար: Հետազոտությունների մեծ մասը, կենտրոնացված լինելով առանձին հարցերի քննության վրա, արտահայտում է կա՛մ վրաց, կա՛մ էլ աբխազ պատմաբանների հակադիր տեսակետները, իսկ որոշ դեպքերում բանավիճական խնդիրները գերակայում են գիտական պահանջների նկատմամբ [1]:

Ստեղծված փակուղին հաղթահարելու համար առավել նպատակահարմար է առկա պատմագիտական նյութը ներկայացնել համակարգված ձևով: Նախ և առաջ, հարկ է տալ Կովկասի երկրների և ժողովուրդների նորագույն պատմության բնութագիրը և այդ խորքի վրա պատկերել Աբխազիայում ու նրա շուրջ ծավալված գործընթացները: Այդ բոլորը

պետք է հիմնավորել համոզիչ փաստերով և որոշակի իրավիճակների վերլուծությամբ: Ասածը վերաբերում է Արխագիայի պատմության բախտորոշ շրջափուլերից մեկին՝ 1917–1921 թվականներին: Կարծում ենք՝ բուհական դասընթացում պետք է հիմք ընդունել պատմագիտական հետևյալ իմաստային հղացքը և ժամանակային պարբերացումը:

Սուաջին. Արխագիայի ինքնորոշման ծրագրերը (1917թ. փետրվար – 1918թ. մայիս): Այս շրջափուլը պետք է ներկայացնել որպես կայսերական լծից ազատագրված ժողովուրդների ինքնորոշման և ազգային պետությունների ձևավորման գործընթացների սկզբնավորման շրջան: Այստեղ կա անհրաժեշտություն ընդգծելու և հիմնավորելու այդ ազատագրական պայքարի օրինական սկիզբն ու հետագա ընթացքը: Այդ փուլի մասին խոսելիս պետք է փաստել նաև, որ Ռուսական կայսրության անկումից հետո նրա ամբողջ տարածքում, այդ թվում՝ Այսրկովկասում, լուծման հրատապ հարց է դառնում ազգային խնդիրը: Վրացական ազգային շարժման արմատական մասը հանդես եկավ երկրամասի վրացաբնակ շրջաններին քաղաքական ինքնորոշման իրավունք տալու օգտին: 1917 թվականի ապրիլի կեսին վրացական քաղաքական հոսանքները համաձայնության եկան ապագա Վրաստանի ենթադրյալ սահմանների շուրջ՝ նրա հնարավոր տարածքը բաժանելով «անվիճելի» և «վիճարկվող» շրջանների: Վերջիններիս ընդգրկումը պետք է որոշվեր տեղի բնակչության հանրաքվեի միջոցով: Այս առումով Արխագիան դասվեց «վիճարկվող» շրջանների կարգին: Արխագ գործիչները պահանջում էին Վրաստանից անջատ ազգային ինքնորոշում [2]: 1917 թվականի նոյեմբերի 8-ին գումարված աբխազական ժողովրդի համագումարը ստեղծեց Աբխազական ժողովրդական խորհուրդ (ԱԺԽ), որը, արտահայտելով համագումարի կամքը, շտապեց հանդես գալ կազակների և լեռնականների՝ Հարավ-Արևելյան Միությանն անդամակցելու օգտին: Վրացական քաղաքական շրջանակները բողոքարկեցին այս Միության կազմին Արխագիայի ներգրավման հնարավորությունը: Սակայն 1918 թվականի փետրվարի 9-ին ԱԺԽ-ն և Վրացական ազգային խոր-

հուրդը մի համաձայնագիր կնքեցին, ուր ասված է, որ Աբխազիայի քաղաքական կառուցվածքի ապագա ձևը պետք է մշակվի այս միավորի սահմանադիր ժողովում՝ ելնելով ինքնորոշման սկզբունքից [3]: Աբխազները ցանկանում էին հասնել քաղաքական ինքնուրույնության՝ միաժամանակ ունենալով ապագա Վրաստանի հետ միայն բարիդրացիական հարաբերություններ՝ որպես հավասար հարևանի:

Ավանդաբար աբխազական ազնվականությունն ուներ մեծ հեղինակություն և, հետևաբար, գործուն ազդեցություն ամբողջ աբխազ հասարակությունում: Նրա ներսում սոցիալական հակասությունները գրեթե բացակայում էին՝ աբխազների սակավության և նրաց պատկանող մշակելի հողի բավարար լինելու հետևանքով: Աբխազ գյուղացիության մեծամասնությունը երկրագործությամբ չէր էլ զբաղվում և գերազանցապես անասնապահ էր: Ընդհակառակը, բախում կար աբխազ կավածատերերի և հողագուրկ մեզրել գյուղացիների միջև: Օգտրվելով հեղափոխությունից՝ վերջիններս հրաժարվում էին հողավարձը մուծել: Ազգամիջյան հարաբերությունները ավելի սրվեցին, երբ տարածվեց հողի վերաբաշխման մասին սոցիալիստական քարոզչությունը: Մի կողմից բոլշևիկները, մյուս կողմից վրաց «մենշևիկ» սոցիալ-դեմոկրատները փորձում էին հասարակական պայքար հրահրել աբխազ ժողովրդի ներսում: Դրա դիմաց աբխազ մտավորականության սակավաթիվ ներկայացուցիչները մարտնչում էին հանուն ազգային գաղափարի շուրջ իրենց ցեղակիցների բոլոր խավերի միասնության: Սակայն դա հաջողվեց աբխազաբնակ գավառներից միայն մեկում՝ Կոդորիում: Աբխազների քաղաքական գիտակցությունը պատրաստ չէր ազգի առաջ ծառայած խնդիրների լուծմանը: Զիրխուա գյուղում և Մչիշտա գետի ափին կայացած Գուդաուտայի գավառի աբխազ գյուղացիության հավաքները ողջունեցին բոլշևիկների կարգախոսները: Ի հակադրություն դրա՝ աբխազ ազնվականությունը և մտավորականության մի մասն ընտրել էին հյուսիսկովկասյան լեռնականների հետ միության ծրագիրը: Լեռնականների առաջնորդները խոստանում էին չմիջամտել Աբխազիայի ներքին գործերին: Սակայն

Ռուսաստանի հարավում քաղաքացիական պատերազմի թեժացման պատճառով Համախմբված լեռնականների միության (ՍՕԳԿ) կառավարության իշխանության տարածումը Արխագիայի վրա այլևս իրական չէր:

Մինչդեռ երկրամասի մեզբեղ ազգաբնակչությունը ընտրել էր վրացամետ ուղին. Վրաստանից ծավալվում էր հեղափոխական քարոզչություն, որը խոստանում էր հող: Հողագուրկ մեզբեղ կապալագործներին սիրաշահելու քաղաքականություն էին վարում նաև տեղի բոլշևիկները: Վերջիններիս հաջողվեց հրապուրիչ կարգախոսներով գայթակղել մեզբեղ գյուղացիության մի մասը ոչ միայն Մուխոմի շրջանում, այլ նաև դրացի Ջուգդիդիի գավառում: Առաջացավ Օսմանյան կայսրության տարածքում մի ժամանակ ապաստան գտած վտարանդի արխագ-մուհաջիրների՝ հազարավոր հետնորդների հայրենադարձության ծրագիրը՝ որպես հակակշիռ մեզբեղներին: Տարածվել էին լուրեր, թե նրանց վերաբնակեցման համար արխագներն անհրաժեշտ են գտնում վտարել մեզբեղներին Արխագիայից: Այս հողի վրա սրվեցին ազգամիջյան հարաբերությունները:

Մուհաջիրների վերադարձի գաղափարը թելադրում էր ամուր կապ հաստատել Թուրքիայի հետ: Արխագների թուրքամետությունն ամրապնդվում էր նաև կովկասյան լեռնականների մեջ նույն տրամադրությունների ծավալմանը համընթաց [4]: Դրանք ավանդաբար տոգորված էին համախուլամական քարոզչությամբ և անմիջական կապ էին հաստատել Օսմանյան Թուրքիայում գտնվող մեծ հյուսիսկովկասյան համայնքի՝ «չերքեզների» հետ:

1917 թվականի վերջին – 1918 թվականի սկզբին վրացական քաղաքական շրջանակները պայքար սկսեցին ՍՕԳԿ-ի կողմից ծրագրավորվող պետության մեջ Արխագիայի ընդգրկման դեմ: Նրանք նպատակ ունեին նաև զերծ պահելու Մուխոմի շրջանի մեզբեղներին արխագների և նրանց դաշնակից լեռնականների հնարավոր ոտնձգություններից: Վրաց գործիչներն արխագներին առաջարկում էին լեռնականների փոխարեն դաշինքի մեջ մտնել մեզբեղների հետ: Նրանք հույս էին

փայփայում, որ դրա շնորհիվ երկրամասում կունենան լուրջ ազդեցություն և դերակատարություն: Տեղի մեզբեւներն ավելի հեռու էին գնում՝ հայտարարելով, որ ցանկություն ունեն Արխազիան ընդգրկելու ապագա Վրաստանի կազմի մեջ: Դա տեղիք տվեց արխազների հակավրացական տրամադրությունների խորացմանը: Հարկ է նշել, որ այսպիսով քաղաքական պայքարը Արխազիայում ձեռք էր բերում նաև ազգային երանգավորում, ինչը հետագայում մեծ չարիքների պատճառ հանդիսացավ:

Բուհական դասավանդման ընթացքում Արխազիայի 1917–1921 թվականների քաղաքական պատմության առաջին դրվագին անդրադառնալիս անպայմանորեն պետք է մատնանշել, որ Այսրկովկասն անկախ հռչակելու պահին Սուխումի շրջանի տարածքը չէր վերահսկվում Մեյմի նորաստեղծ կառավարության կողմից: 1918 թվականի ապրիլի 8-ին Արխազիայում՝ բացառությամբ Կոդորիի (Օչամչիրայի) գավառի, հաստատվեցին խորհրդային կարգեր, սակայն առանց պետականության վերականգնման: Սուխումի Զինհեղկոմն իրեն չհռչակեց որպես ազգային-պետական մարմին: ՌՍՖՍՀ-ի կազմում Կուրանա-Սևծովյան հանրապետության առաջացումից հետո ՋՀԿ-ն դիմել էր Եկատերինոդարում (այժմ՝ Կրասնոդար) գտնվող խորհրդային իշխանություններին՝ առաջարկելով իրեն կցել Սուխումի շրջանը: Ուստի արխազների մեծամասնությունը հրաժարվեց բոլշևիկյան կուսակցությանն աջակցելուց: Արխազ ժողովուրդը, որը դարերով ապրում էր յուրահատուկ սովորույթներով և ղեկավարվում էր ուրույն ազգային իր ավանդույթներով, չգայթակղվեց բոլշևիկների հրապուրիչ կարգախոսներով: ԱժԽ-ն ցրվել էր, իսկ նրա անդամների որոշ մասը ձերբակալվեց:

Բոլշևիկյան վտանգը (որը դիտվում էր իբրև վերաբաշխում՝ հոգուտ տեղի մեզբեւների) խթանեց արխազ իշխանների թուրքամետ դիրքորոշումը: Արխազ կավածատեր ազնվականությունը պատրանք էր տաձում, թե օսմանների հովանավորության շնորհիվ կկարողանա պահպանել իր հողային սեփականությունը: Նրանց ընդդեմ բոլշևիկների զինուժ խնդրելու

ծրագիր էր մշակում: Եվ գործն իրեն սպասել չսովեց, քանզի լիովին համապատասխանում էր թուրք զավթիչների ծավալապաշտական նկրտումներին: Նրանք արդեն որոշել էին գորք ուղարկել Արխագիան զավթելու նպատակով: Այդ վտանգը ստիպեց վրացական կողմին թուրքերից մեկ քայլ առաջ ընկնել և շուտափույթ գրավել Մուխումը:

1918թ. հունիս-օգոստոս ամիսներին Արխագիայի Կողո-րիի գավառում արդեն դիրքավորվել էր ասկյարների մի զորա-խումբ, ինչը մեծ վրդովմունք առաջացրեց Վրաստանի քաղա-քական շրջանակներում և ակտիվ քննարկման առարկա դար-ձավ վրաց-գերմանական և գերմանա-թուրքական բանակցու-թյուններում: Թուրքական կողմը կտրականապես մերժեց Ար-խագիայից իր զորամասի դուրս բերման մասին գերմանացի բանագնացների առաջարկը: Բարեբախտաբար պաշտոնա-կան Թիֆլիսի համար դեսանտն ի վերջո պարտության մատնը-վեց վրաց և գերման զինվորականների, ինչպես նաև վրա հա-սած տեղի մեզրել և հույն աշխարհագորայինների միահամուռ ջանքերի շնորհիվ [5]:

Երրորդ շրջափուլն ընդգրկում է Արխագիայում Վրաս-տանի կառավարության գերակայության հաստատումը և վրաց-արխագական դաշնագրերի կնքումը: 1918թ. մայիսի 26-ին հռչակված Վրաստանի Դեմոկրատական Հանրապետու-թյունը չունեք միջազգայնորեն համաձայնեցված սահմաններ և վրացաբնակ գավառներից բացի հավակնում էր նաև կազ-մալուծված Ռուսական Կայսրության մի շարք հարևան տա-րածքների, այդ թվում՝ Սև ծովի ափին գտնվող Մուխումի, Գագրայի և Սոչիի շրջանների նկատմամբ:

Մինչև խորհրդային կարգերի վերացումը (1918թ. մայիսի 17-ը) Արխագիան համարվում էր Խորհրդային Ռուսաստանի մաս:

Վրաստանի անկախության հռչակման պահին Արխա-գիան կառավարվում էր Թիֆլիսում գտնվող վրաց ազգային խորհրդին ենթակա ռազմական ուժի կողմից, հետևաբար վրացական կառավարությունը փաստացի ձեռք բերեց լուրջ դերակատարություն երկրամասի ապագա կարգավիճակի

որոշման հարցում: Վրացական կառավարությունն, ընդունելով Գերմանիայի հովանավորությունը, նրա պաշտոնական ներկայացուցիչներից ստացավ Աբխազիայի նկատմամբ իր իրավունքի ճանաչում [6]: 1918 թվականի հունիսի 8–11-ին Թիֆլիսում ձեռք բերած պայմանավորվածությունների համաձայն՝ Աբխազական ժողովրդական խորհուրդը մեկ ազգության հասարակաքաղաքական կազմակերպությունից պետք է վերակազմավորվեր երկրամասի կառավարման գերագույն մարմնի, սակայն իրականում ստացավ ներկայացուցչական-խորհրդակցական կառույցի գործառույթ: Վրաց կառավարությունը փաստորեն կոպտորեն խախտեց աբխազ բանագնացների հետ ստորագրված դաշինքի պայմանները: Եվ 1918թ. հունիսի 18-ին նա Սուխումի շրջանը վերածեց իրեն ենթակա զինվորական գեներալ-նահանգապետության: Այսպիսով՝ աբխազներին չհաջողվեց ստեղծել թե՛ ազգային կառավարություն, թե՛ սեփական վարչակազմ:

ԱԺԽ-ի անդամների մի մասը հույս ուներ հրավիրելու երկրամասի Մահմանադիր (Ազգային) ժողով և վերանայելու 1918թ. հունիսի 11-ի դաշնագիրը: Մինչդեռ Վրաստանի կառավարական ներկայացուցիչները վարում էին այդ թույլ չտալու քաղաքականությունը: Նրանք ցանկանում էին Աբխազիայում ստեղծել ներկայացուցչական մի թույլ մարմին և ի լուր աշխարհի հանրաձայնել սույն երկրամասի ազգաբնակչության Վրաստանի կազմում մնալու «ազատ կամքի» մասին: Այլ խոսքով՝ պաշտոնական Թիֆլիսը ցանկանում էր Աբխազիայում տեսնել՝ նրա լիիրավ խորհրդարանի փոխարեն, զեմստվոյի մակարդակի մի մարմին, որը պետք է զբաղվեր բացառապես տեղական ինքնակառավարման խնդիրներով: Այսպիսով՝ վրաց կառավարությունը շուտով մոռացության մատնեց «հունիսի 11-ի դաշնագիրը», որին, սակայն, ընդդիմանում էր ԱԺԽ-ի անդամների նշանավոր մասը:

Անկայուն պահերին աճում էր Սուխումի շրջանի ոչ աբխազական բնակչության նշանակությունը և կարևորվում նրա՝ վրաց իշխանության կողմը գրավելու հեռանկարը: Մարտավարական նկատառումներով վրաց պաշտոնյաները երբեմն

աջակցում էին տեղի հայերին [7] և հույներին՝ ի հակակշիռ անջատամետ արխագների: Արխագիայի քաղաքական պատմության տվյալ շրջափուլի դասավանդման ընթացքում անպայմանորեն պետք է բացատրել, որ վրացական տիրապետության կայացման գործում մեծ դեր է ունեցել սոցիալական խնդիրը, հատկապես հողային բարեփոխման հարցը, որի նշանակությունը կարևորվում էր երկրամասի բնակչության ստվար մասի երկրագործ լինելով: Արխագիայի հողագուրկ, առավելապես մեզրել, հայ և հույն գյուղացիության աջակցությունը շահելու նպատակով վրաց իշխանությունները նրանց սեփական հողամասեր էին խոստանում:

Այսպիսով՝ վրացական գերակայության հաստատմանն Արխագիայում նպաստեցին քաղաքացիական պատերազմը Ռուսաստանում, թուրքական վտանգը և արխագ ազգայնական թևի ոսնձգությունները ոչ արխագ տարրի իրավունքների և ունեցվածքի նկատմամբ: Թեմայի դասավանդման ընթացքում պետք է հատկանշել նաև, որ Վրաստանի հովանու ներքո ինքնուրույն Արխագիայի ստեղծման ծրագրի ձախողման գործին ոչ պակաս չափով նպաստեց Արխագական ժողովրդական խորհրդի թուլությունը: Բանն այն է, որ արխագների միջավայրում եղանակ ստեղծող ԱԺԽ-ն ի վիճակի չէր (հանուն արդարության նշենք, որ նման դժվարին պայմաններում չէր էլ կարող) ճիշտ կողմնորոշվելու և ապահովելու իր հարազատ երկրի համար ավելի նախընտրելի կարգավիճակ՝ հնարավորինս քիչ կախվածություն Վրաստանից: ԱԺԽ-ի պառակտվածությունը, առանձին անդամների ձեռնարկած անխոհեմ քայլերը ակամայից նպաստեցին Արխագիան հետզհետե Վրաստանի վարչական ենթակայության տակ բերելու վրացական գործիչների եռանդուն ջանքերին:

Երրորդ շրջափուլի (1918թ. հոկտեմբեր – 1919թ. փետրվար) մասին խոսելիս պետք է փաստել, որ Արխագիայի կարգավիճակի շուրջ հակասությունների սրումը հանգեցրեց մի իրադարձության, որի վերաբերյալ տեղեկությունները հակասական են: Վրաց հետազոտողների շրջանում այն տեսակետն է իշխում, թե 1918թ. հոկտեմբերի 9-ին «հակավրացական»

թնին պատկանող ԱժԽ-ի մի շարք անդամներ Սուխումում հակապետական հեղաշրջման փորձ են կատարել: Դրա հետևանքով վրաց կառավարությունն իսկույն որոշում է կայացրել ԱժԽ-ի լուծարման մասին: Դրա հետ մեկտեղ վերացել է Աբխազիայի գործերի պատասխանատու նախարարի պաշտոնը, ինչը դարձյալ հակասում էր 1918թ. հունիսի 11-ի դաշնագրի պահանջներին: Այդ ինստիտուտի գործառույթները հանձնարարել էին կատարել Վրաստանի ՆԳՆ-ին: Այլ խոսքով՝ երկրամասում հաստատվել էր պաշտոնական Թիֆլիսի գործակալների անթաքույց կառավարումը: Ի տարբերություն վրաց պատմաբանների [8]՝ աբխազ հետազոտողները ԱժԽ-ի հետագա աշխատանքի կասեցումը մեկնաբանում են իբրև Աբխազիայի և Վրաստանի փոխհարաբերությունների հնարավոր վերանայումը արգելելու քայլ [9]:

Մենք, սակայն, հակված ենք մտածելու, որ ԱժԽ-ի լուծարման բուն պատճառն ընտրական նոր օրենքի շուրջ ծայր առած վեճն էր: Վրացական կողմը պահանջում էր համընդհանուր, հավասար, ուղղակի ու գաղտնի քվեարկությամբ վերընտրել ԱժԽ-ի կազմը և համալրել այդ կառույցը համամասնական ներկայացուցչությամբ: Առաջին հայացքից դա ժողովրդավարական էր և արդարացի: Աբխազական կողմը, սակայն, դեմ դուրս եկավ դրան, քանզի այդ պարագայում ընտրելու և ընտրվելու իրավունք էր ստանում Աբխազիայի եկվոր ազգաբնակչությունը: Այսինքն՝ «ժողովրդավարական» ընտրությունների պարագայում աբխազները, կամա թե ակամա, ԱժԽ-ում կորցնում էին ճնշող մեծամասնությունը:

Այս առումով կարևորվում է աբխազների թվաքանակի հարցը, որի մասին 1910-ական թվականների համար ճշգրիտ տեղեկություններ, ցավոք, չկան: Գաղտնիք չէ, որ խնդրի կապակցությամբ աբխազական և վրացական գիտական ու քաղաքական շրջանակների մոտեցումներն իրարամերժ են: Աբխազները պնդում են, որ իրենց հայրենիքում ազգային այլ տարրերը (հատկապես վրացիները) տվյալ ժամանակաշրջանում կազմել են ազգաբնակչության ոչ էական հատվածը, և նրանց թվաքանակի զգալի աճը վերագրում են առանձնապես

խորհրդային իշխանության տարիներին տեղի ունեցած նպատակասլաց վերաբնակեցմանը: Մակայն փաստերը ներկայացնում են փոքր-ինչ այլ պատկեր. տվյալ ժամանակահատվածում արխագ բնակչությունը երկրամասի (լավագույն պարագայում) միայն հարաբերական մեծամասնություն էր կազմում [10]: ԱԺԽ-ն համալրված էր գերազանցապես արխագներով՝ լիազորված ազգակից տղամարդկանց հավաքներում բաց քվեարկությամբ, ինչը վրաց կառավարական շրջանակները «հակադեմոկրատական» էին համարում: Հիշյալ կառույցում հայկական, ռուսական, վրացական ու հունական ազգային տեղի խորհուրդների սակավաթիվ ներկայացուցիչները եղանակ չէին ստեղծում: Այս կապակցությամբ հարկ է ուսանողի ուշադրությունը սևեռել ոչ պակաս կարևոր ևս մի փաստի վրա: Ցանկանալով եկվոր բնակչությունն օժտել ընտրելու իրավունքով (առաջին հերթին մեզբել-վրացիներին)՝ պաշտոնական թիֆլիսը հույս էր փայփայում, որ այդ միջոցով կարող է Արխագիայում ստեղծել մի վերահսկելի ներկայացուցչական մարմին, որն այլևս իր ձայնը չի բարձրացնի սույն երկրամասի ինքնորոշման օգտին: Չնայած բուռն քննարկումներին՝ 1917–1918 թվականներին այդպես էլ չհաջողվեց գումարել որևէ լիազոր մարմին, որն իրավասու կլիներ խոսելու երկրամասի բազմազգ բնակչության անունից: Արխագիայի կարգավիճակը տակավին մնում էր անորոշ:

Բոլոր վայրիվերումները, որոնք տեղի էին ունենում Արխագիայի հիմնահարցի շուրջ, բերում էին խառնաշփոթի նրա կառավարման ասպարեզում: Այս երևույթն ուներ և՛ օբյեկտիվ, և՛ սուբյեկտիվ պատճառներ: Երկրամասն արխագական ազգային ինքնավարության վերածելը դիմադրություն էր հանդիպում նրա բազմազգ լինելու պատճառով: Արխագիայի ինքնավարության հայտատարական բնույթը պայմանավորված էր նաև վրաց քաղաքական շրջանակներում տարածված միտումով, թե երկրամասին իրական ինքնավարության տրամադրումը կհանգեցնի դրա տարանջատմանը: Արխագիայի ինքնավարության անքակտելիության մասին Վրաստանի կառավարության հայտարարական հավաստիացումները հեռու

էին իրականությունից: Այսպիսով՝ 1918 թվականի հունիսին ձեռք բերված վրաց-աբխազական պայմանավորվածությունները չունեցան որևէ գործնական և իրավական շարունակություն Վրաստանի կազմում Աբխազիայի կարգավիճակի կարգավորման հարցում:

Անդրադառնալով *չորրորդ* շրջափուլի (1919թ. մարտ – 1921թ. փետրվար) իրադարձությունների լուսաբանմանը՝ հարկավոր է փաստել հետևյալը. 1919թ. փետրվարին ընտրված Աբխազիայի ժողովրդական խորհուրդը (ԱԺԽ) ենթադրվում էր որպես օրենսդիր մարմին, սակայն մինչև Աբխազիայի սահմանադրության հաստատումը նրա իրավունքների շրջանը և պատասխանատվության ծավալը դեռ հստակ չէր որոշված: Այդ իսկ պատճառով նա ուներ լոկ ներկայացուցչական դատարկ գործառույթ: ԱԺԽ-ի և նրա կողմից այնուհետև ձևավորված տարածքային գործադիր իշխանության՝ «Կոմիսարիատի» լիազորությունները, ժամանակի ականատեսների վկայությամբ, ձևական էին. իշխանական իրական լծակները դարձյալ վրացական զինվորական հրամանատարության ձեռքում էին: Ուսանողների ուշադրությունը պետք է ևս սևեռել այն կարևոր հանգամանքի վրա, որ աբխազական երկրամասի կառավարման գործում զինվորականների չափազանց մեծ դերը ակամայից ճանաչում են նաև վրաց պատմաբանները [8, էջ 82]:

Ի նկատի ունենալով վերը շարադրածը, դասախոսության ունկնդիրներին փաստելով՝ հարկավոր է բացահայտել, թե ինչու 1919թ. մարտ ամսից Աբխազիայի «ինքնավար» մարմինները դիտվում էին իբրև զեմստվոյական: Առանձնապես պետք է շեշտվի, որ ի համեմատ 1918թ. կնքված դաշնագրերի պահանջների՝ հիշյալ հանգամանքը բերեց դրանց կարգավիճակի զգալի նվազեցմանը: Նորընտիր ԱԺԽ-ի բացման նախօրյակին վրաց կառավարությունը, երկյուղելով ռուսական «սպիտակ» զորքերի վտանգից, շտապեց հայտարարել, թե Աբխազիան իր բոլոր ներքին գործերում ինքնավար է: ԱԺԽ-ին իրավունք էր տրվում իր ձեռքը վերցնելու վարչական կառավարման դեկը՝ ներառյալ զեմստվոյի ղեկավարման գործառույթը: Միաժամանակ շեշտվում էր, որ Աբխազիայի ինքնավար մարմինների

լիազորությունները կհատակեցվեն ավելի հանգամանորեն ապագա սահմանադրությամբ [11]: Ընդամին, մութ և անհասկանալի էր մնում, որ սահմանադրությամբ՝ Վրաստանի, թե Աբխազիայի: Եվ պատահական չէ, որ դա շուտով տեղիք տվեց լուրջ տարաձայնությունների: Լուսաբանելով սույն իրադարձությունների և դեպքերի հետագա ընթացքը՝ պետք է ցույց տալ, որ ինքնավար կառավարման մեխանիզմը կարգավորող օրենսդրության բացակայության պարագայում պաշտոնական Թիֆլիսի կողմից Աբխազիայի ինքնավարության սկզբունքի վերահաստատումը հանգեցրեց հակասական հետևանքների:

«Կոմիսարիատի» վերահսկման ներքո պետք է գործեին տեղական ինքնակառավարման մարմինները: Սակայն այդ վերադաս մարմինը չունեւ իրավունքների, պարտականությունների սահմանված չափ՝ ոչ միայն կենտրոնական հիմնարկների, այլ նաև տեղական ստորադաս վարչակազմի նկատմամբ: Հետզհետե երկրամասում գավառական զեմստվոների առաջացման հետևանքով տեղական վարչությունը նեղություն էր զգում իրենց և կենտրոնական կառավարության միջև ևս մի լրացուցիչ օղակի՝ ԱԺԽ-ի և «Կոմիսարիատի» առկայության հետևանքով: Աբխազիայի զեմստվոները դժգոհ էին, քանի որ «Կոմիսարիատը» վերցրել էր իր վրա սույն երկրամասի բարձրագույն զեմստվոյական մարմնի գործառույթը՝ այն էլ աշխատելով շատ լայն մեկնաբանել իր լիազորությունները տեղական ինքնակառավարման մարմինների նկատմամբ: Զեմստվոների բոլոր որոշումները հաստատման համար պարտադիր վերաքննվում էին «Կոմիսարիատի» կողմից: Սակայն տեղի զեմստվոների «ըմբոստությունը» անհիմն չէր: Բանն այն էր, որ Վրաստանի պետական կարգը՝ հաստատված 1919 թվականի մարտին հրավիրված իր Սահմանադիր ժողովի կողմից, «ունիտար (միահեծան) դեմոկրատական հանրապետություն» էր: Տեղական կառավարման հիմնական օղակը գավառական զեմստվոներն էին (վրացերեն՝ «երոբա»)՝ օժտված ինքնավար լիազորություններով: Հետևաբար յուրաքանչյուր գավառ վերածվում էր տեղական (վարչատարած-

քային) ինքնավարության: «Ինքնավար» ԱԺԽ-ի և «Կոմիսարիատի» գոյության փաստն ակամայից խլում էր արխագական երկրամասի գավառական վարչակազմից նրա լիազորությունների նշանակալի մասը, որի հետևանքով այդ օղակների փաստացի կարգավիճակը, ըստ էության, նույնական չէր Վրաստանի այլ գավառների գեմստվոններին: Եվ մեզրելաբնակ Սամուրգականի գավառի առաջին իսկ գեմստվոյական ժողովը միաձայն որոշում ընդունեց՝ պահանջելով անմիջական կապ Թիֆլիսի հետ առանց «սուխումյան իշխանությունների» միջնորդության [12]: Մինչդեռ Մահմանադիր ժողովում քննարկվում էր «Զեմստվոնների միության մասին» համապատասխան օրինագիծը, Աբխազիայի գեմստվոնները անցնելով առաջ շտապեցին ձևավորել նախ իրենց միությունը: 1920 թվականից արդեն գոյություն ունեւ Սուխումի շրջանի գավառական գեմստվոնների «կենտրոնական» վարչությունը: Ենթադրվում էր, թէ «Կոմիսարիատի» բոլոր լիազորությունները կանցնեն այդ կառույցին: Աբխազիայում չկար ոչ մի լիազոր մարմին, ոչ էլ մի տեղական հիմնարկություն, որն առօրյա աշխատանքը կատարելիս իր հայացքը չնետեր դեպի Թիֆլիս [13]:

ԱԺԽ-ի շրջանակներում գործող արխագական ընդդիմությունը պահանջում էր իր երկրի համար պետական բնույթ կրող ինքնավարություն: Այդ պահանջը ամբողջական դարձնելու համար հարկ էր ԱԺԽ-ն օժտել օրենսդիր, իսկ «Կոմիսարիատը»՝ լիիրավ պետական իշխանությամբ: Սակայն պաշտոնական Թիֆլիսը համաձայն չէր դրան՝ համարելով, որ դա լրջորեն կվնասի Վրաստանի «ամբողջականությանը և ինքնիշխանությանը»: Եվ ուժը նրա կողմն էր:

Այսպիսով, իրադարձությունների բերումով Աբխազիայի «ինքնավար» մարմինները, ավաղ, հայտնվել էին միանգամայն ավելորդ օղակի դերում: Այս կարևոր հանգամանքը, որն ուներ օբյեկտիվ հիմք, չէին նկատել և հետևաբար չէին լուսաբանել ո՛չ արխագ, ո՛չ վրաց հետազոտողները: Վրաց պատմաբանները, այնուամենայնիվ, համառորեն պնդում են, որ Վրաստանի Դեմոկրատական Հանրապետության շրջանակներում Աբխազիան օգտվում էր ինքնավարությունից: Սակայն նրանք

առհասարակ լուռ են մնում կամ նրբանկատ շրջանցում են այդ ինքնավարության բնույթին որևէ որակ տալու հրամայական պահանջը: Ավելին, արտահայտում են այն թյուր կարծիքը, թե 1919 թվականի մարտ ամսից Արխագիան «հանրապետության» կարգավիճակ է ունեցել [14]։ մի բան, որ չի համապատասխանում իրականությանը: Արխագիան այդ իրավունքը, ինչպես հայտնի է, ձեռք բերեց ուղիղ երկու տարի անց՝ խորհրդայնացումից հետո: Իսկ քննության առարկա ժամանակաշրջանում նա օժտված էր միայն «զեմսովոյական ինքնավարությամբ» [15]:

Հարկ է առանձնակի շեշտել, որ վրացական կողմը միտում ուներ նաև սահմանափակելու արխագ բնակչության իրավական կարգավիճակը ազգային-մշակութային ինքնավարության շրջանակներում: Վրաստանի կառավարական վերահսակի ներկայացուցիչները առանձնակի պատրանք ունեին, թե այս կերպ նա կկարողանա ի չիք դարձնել Արխագիայի քաղաքական լայն ինքնավարության մասին երազանքները:

Սակայն պատմությունն ընթացավ այլ ուղիով: Համընդհանուր սկզբունքով ընտրված Արխագիայի ժողովրդական խորհուրդը 1919թ. մարտի 20-ին ընդունեց «Ինքնավարության մասին ակտը», ըստ որի երկրամասի վերջնական իրավական վիճակը պետք է որոշեր նրա սահմանադրությունը: Արխագիայի «մենշնիկ» սոցիալ-դեմոկրատները, որոնք ԱՃԽ-ում մեծամասնություն էին, հանդես եկան մարզային ինքնակառավարման, իսկ ընդդիմությունը՝ քաղաքական լայն ինքնավարության պահանջով: ԱՃԽ-ի շրջանակներում գործող «անկախ սոցիալիստները», ինչպես նաև հետագայում առաջացած «միջազգայնականների» (ինտերնացիոնալիստների) խմբակցությունը արխագ հասարակության ներսում տարածում էին Խորհրդային Ռուսաստանի հետ մերձեցման գաղափարը: «Հակավրացական» պայքարի դրոշը անցավ արխագ սոցիալիստական տարրերի ձեռքը, ովքեր ակտիվ համագործակցում էին բոլշևիկյան ընդհատակի հետ: Վերջիններս ամեն կերպ ջանում էին ի շահ իրենց ծառայեցնել ընդդիմությունն ԱՃԽ-ում: Ելնելով հայտնի նպատակներից՝ բոլշևիկները ձգտում

էին վարկաբեկել անկախ Վրաստանի կազմում Աբխազիայի ինքնավարության գաղափարը: Ինչ վերաբերում է արխազ ազգային մտավորականությանը, նա առաջ էր քաշում Աբխազիայի և Վրաստանի պետական հավասարության գաղափարը, որի դեպքում նրանց հարաբերությունները պետք է լինեին համադրաշնային:

Սահմանադրության մշակման ընթացքում պարզվեց, որ արխազական ընդդիմության նպատակն է ստեղծել Վրաստանի հետ թույլ և ժամանակավոր դաշինք, որպեսզի հետագայում՝ հարմար պահին, կարողանային խզել կապը նրա հետ և շրջել Աբխազիան դեպի այլ քաղաքական կողմնորոշում: Ըստ վրաց պատմաբանների, իրազեկ լինելով այդ նպատակների՝ պաշտոնական Թիֆլիսը գրավել էր զգուշավոր դիրք և ամեն կերպ ջանում էր հետաձգել Աբխազիայի սահմանադրության վավերացումը [8, էջ 112]:

Աբխազական երկրամասի սահմանադրության նախագիծը քննարկվել է 1919թ. սեպտեմբերից մինչև 1920թ. նոյեմբերը Թիֆլիսում արխազական պատվիրակությունների մասնակցությամբ: Վրացական պետական և քաղաքական շրջանակները ձախողում էին համատեղ աշխատանքն այն պատրվակով, թե Աբխազիայի սահմանադրության մշակումը վաղաժամ քայլ է: Ըստ նրանց՝ արխազական երկրամասի վերջնական իրավական վիճակը պետք է որոշել միմիայն Վրաստանի համապետական սահմանադրությունն ընդունելուց հետո:

Աբխազ հասարակական կարծիքը մերժողական էր տրամադրված Վրաստանի կազմում իր հայրենիքի իրական կացության նկատմամբ: Այդ մտորումները արտացոլում էր Թիֆլիսում լույս տեսնող մամուլը, որի էջերում արձանագրված էր, թե «Աբխազիայի ինքնավարությունը, որպես իրողություն, դեռևս գոյություն չունի և պետք է ստեղծվի» [13]: ԱԺԽ-ի լիազոր պատվիրակության կարծիքով, որը 1920թ. նոյեմբերին Թիֆլիսում կազմել էր Վրաստանի կառավարությանը հասցեագրված հայտարարություն, այդ պահին Վրաստանի և Աբխազիայի հարաբերությունները օրինական չձևակերպվեցին,

հետևաբար, իրավաբանորեն պարտադիր չէին կողմերի համար [16]:

1921 թվականի փետրվարին Խորհրդային Ռուսաստանի բանակի ներխուժման պայմաններում Վրաստանի Սահմանադիր ժողովը հավանություն տվեց «Ինքնավար Արխագիայի կառավարման մասին ժամանակավոր կանոնադրությանը»: Ե՛վ վրաց, և՛ արխագ պատմաբանները միասնական են այն հարցում, որ ուշացած այս որոշումը այլևս ոչ մի նշանակություն չունեք:

Այսպիսով, շարադրած նյութի դասավանդման կարևոր նպատակը պետք է լինի պատմահամեմատական մեթոդի կիրառման ունակության ամրապնդումը կովկասագիտության ասպարեզն ընտրած ունկնդիրների շրջանում: Արխագ ժողովրդի ինքորոշման խնդիրների հետ համեմատումները կնպաստեն ուսանողների գիտական մտահորիզոնի, մասնագիտական վարպետության ու կարողությունների ընդլայնմանը: Կարծում ենք, որ մեր օրերում կատարվող պատմական կարևոր գործընթացին վերաբերող այս թեման պետք է իր ուրույն տեղը գրավի ուսանողների պատմական մտածողության և պատմահայեցողության ձևավորման գործում:

Դասընթացը կարող է օգտակար լինել կովկասյան տարածաշրջանի նորագույն պատմությունը հետազոտողների համար: Նրա գործնական նշանակությունը մեր տեսակետից կայանում է նաև նրանում, որ հետազոտված հարցերի լուսաբանումն աջակցելու է արդի ռեզիոնագետներին և այլ հասարակագիտական մասնագիտությունների ներկայացուցիչներին ավելի դյուրին ուսումնասիրել տարածաշրջանում գոյություն ունեցող և ազգամիջյան հարաբերությունների հետ փոխկապակցված հիմնահարցերը հատկապես Արխագիայի պարագայում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. *Дзидзария Г.А.* Очерки истории Абхазии (1910–1921гг.). Тбилиси. 1963г. История Абхазской АССР (1917–1937гг.) // Под ред. Г.А. Дзидзария. Сухуми, 1983. *Лакоба С.З.* Очерки политической истории Абха-

- зии. Сухуми, 1990г. *Նվլյնհ*՝ Столетняя война Грузии против Абхазии. Гагра, 1993г. *Նվլյնհ*՝ Абхазия после двух империй (XIX–XXI вв.), очерки (Славяно-Евразийские исследования, Вып. 2), (Slavic Research Senter, Hokkaido University, Sapporo 2004г.), М. 2004г. *Նվլյնհ*՝ *Օտեւորիկաւ մաւ Եւիլիսի*. Տսւում, 2001գ. *Լորդկիանիդե Մ*. Абхазия и Абхазы. Тбилиси, 1990г. (на груз., русск. и англ. яз). *Մենտешауиւի Ա*. Из истории взаимоотношений грузинского, абхазского и осетинского народов (1918–1921 гг.). Тбилиси, 1990г. *Նվլյնհ*՝ Грузино-абхазские отношения в первой четверти XX века // Разыскания по истории Абхазии/Грузия. Тбилиси, 1999г. *Մարыսуба И.Ր*. Об Абхазии и Абхазах (историческая справка), второе, дополненное издание. Сухум, 1993г. (на русск. и англ. яз). *Ասոբա Կ.Ա*. Этническая история абхазов XIX–XX вв. (Этнополитические и миграционные аспекты). Сухум, 2010г. *Մամբա Կ.Մ., Ներսիսի Ա.Յու*. Абхазия: Правовые основы государственности и суверенитета, изд. 2-е, переработанное. М. 2004г. *Ջորջոլիանի Գ*. и др., Исторические и политико-правовые аспекты конфликта в Абхазии. Тбилиси, 1995г. *Անսабադե 3.Յ*. *Օսերկ этнической истории абхазского народа*. Տսւում, 1976г. *Տагария Б.Е*. *Օ белых и черных пятнах в истории Абхазии*. Гагра, 1993. *Նվլյնհ*՝ *Օ трагических страницах в истории Абхазии*. Տսւում. 1995г. *Նվլյնհ*՝ *Կ ասոբոս о границах Абхазии с Грузией в 1917–1921 гг*. Տսւում, 2008г. *Տалакая С.Մ*. Вопросы истории Абхазии XIX–начала XX века в абхазской советской историографии. Сухум, 2009г. *Գамахария Дж.* и др., Очерки из истории Грузии: Абхазия с древнейших времен до наших дней. Тбилиси, 2009г.
2. По Кавказу: Абхазия // «Борьба» (газета, Тифлис), 21. 05. 1917.
 3. Արխազիայի ինքնավարութեան շուրջը // «Աշխատանք» (օրաթերթ, Թիֆլիս), 27.11. 1920.
 4. *Գатаգոա Լ.Տ*. Революция 1917г. и этнополитическая ситуация на Кавказе // История народов России в исследованиях и документах. М., 2004. С. 156.
 5. *Մախչյան Բ.Վ*. Արխազիայի կարգավիճակի ինֆահարցը 1917–1921թթ.: Եր., 2008, է ց 67–78:
 6. *Աвалов 3.Ը*. Независимость Грузии в международной политике 1918–1921гг. Париж, 1924. СС. 68–69.
 7. *Մախչյան Բ.Վ*. Արխազիայի հայ գաղութի պատմությունից (1918–1920թթ.) // Մերձավոր և Միջին Արևելքի երկրներ և ժողովուրդներ, հ. XXVII: Եր., 2009, է ց 111–122:
 8. *Գамахария Дж., Гогия Б*. Абхазия – историческая область Грузии (исторические документы, материалы, комментарии с древнейших времен до 30-х годов XX века). Тбилиси, 1997. СС. 85–86.

9. История Абхазии // Под ред. *Лакоба С.З.* Гудаута, 1993. СС. 305–306.
10. *Гурко-Кряжин В.А.* Абхазия (изд. Научной Ассоциации Востоковедения при ЦИК СССР). М. 1926. СС. 8–9.
11. Местная жизнь: автономия Абхазии // «Грузия» (газета, Тифлис), 21.03. 1919г.
12. Земская жизнь // «Борьба», 26.06.1919г.
13. Абхазия // «Слово» (газета, Тифлис), 20.08.1920г.
14. *Silogava V., Shengelia K.* History of Georgia: from the ancient times through the «Roserevolution». Tbilisi, 2007. P. 214.
15. *Маилян Б.В.* К вопросу о политическом статусе Абхазии (март 1917-февраль 1921 гг.) // Вестник Российско-Армянского университета (Гуманитарные и общественные науки), 2009, № 2 (8). СС. 27–43.
16. Արխագիւի ժողովրդական խորհրդի հուշագիրը Վրաստանի կառավարության // «Աշխատանք», 26. 11. 1920:

ЗАДАЧИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ИСТОРИИ АБХАЗИИ 1917–1921 ГОДОВ В ВУЗОВСКОМ КУРСЕ «РЕГИОНОВЕДЕНИЕ»

АННОТАЦИЯ

Научно-методическая статья предназначена для преподавателей-регионоведов и является максимально адаптированной для аудиторных занятий учебным материалом. Она содержит перечень исторических событий и явлений, изучение которых не менее важно для подготовки знающих и толковых регионоведов. С учетом специфики основных этапов политической истории Абхазии XX века, в статье дается представление об основных теоретических концепциях, изложены причинно-следственные факторы и базовые понятия, содержатся исходные данные для тематического плана. Исследование имеет прикладной характер и содержит практические рекомендации, которые не только раскрывают содержание тем, но и определяют наиболее рациональные варианты их распределения. Каждый раздел статьи содержит краткие выводы, которые позволяют логически перейти к решению последующей учебной задачи. Каждая задача излагается с учетом требований современных педагогических принципов обучения. Автор статьи дает необходимые рекомендации и указания относительно правильного освещения тех или иных важных событий и явлений в рамках данного экскурса. Каждое теоретическое положение статьи обосновано с применением наиболее

целесообразных методических приемов. При изложении проблемных вопросов анализируются современные взгляды на пути их решения. Данную статью, при желании, можно использовать как конспект или составную часть для более развернутого курса лекций по указанному направлению. Статья опирается на ряд научных исследований и публикаций, которые одновременно выступают в качестве рекомендуемой литературы для изучения как преподавателями, так и студентами-регионоведами.

Ключевые слова: Абхазия, история, политика, самоопределение, независимость, автономия, конституция.

OBJECTIVES OF TEACHING POLITICAL HISTORY OF ABKHAZIA IN THE YEARS 1917–1921 WITHIN REGIONAL STUDIES UNIVERSITY COURSE

SUMMARY

The research paper is intended for teachers of regional studies and is largely adapted for classroom teaching. It contains a list of historical events and phenomena, the study of which is not less important for the training of knowledgeable and smart regional experts. Given the specifics of the main stages of the political history of Abkhazia in the XX century, the article outlines the idea of the basic theoretical concepts pointing out causal factors, while the basic concepts are database for the curriculum. The study contains thoroughly applied practical recommendations that will not only reveal the content of those, but also determine the most rational options for their distribution. Each section of the paper contains a brief conclusion that enables to logically proceed to the subsequent decision of the task in question. Each problem is presented with regard to the requirements of modern pedagogical principles of teaching. The author of the article provides the necessary tips and guidance regarding the proper illumination of various important events and developments in the framework of this excursion. Each theoretical position of the article is supported by using the most appropriate instructional techniques. While presenting the problematic issues modern views on possible solutions are analyzed. If necessary, the paper can be used as a synopsis or a component for a full-scale lecture course in the direction indicated. The article is based on a number of research studies and publications that are at the same time a recommended reading material to be studied by both teachers and students of regional studies.

Keywords: Abkhazia, history, politics, self-determination, independence, autonomy, constitution.

ТРЕНДЫ НА ГЛОБАЛЬНОМ МЕДИАРЫНКЕ

Н.Р. Маркосян

Введение

В цифровом мире наступает новый этап перемен, предполагающий демократизацию средств массовой информации, использование пиринговых сетей, средств для совместной работы, программного обеспечения для социального взаимодействия и повсеместный компьютеринг телефонов с фотокамерами, мобильных устройств и дешевых крошечных чипов, встроенных в наши вещи. Исход этого этапа бурного развития Интернета вовсе не очевиден, ведь теперь разгорелась борьба с социальными, экономическими и политическими системами, существование которых стало возможным благодаря новым технологиям. Новые технологии изменили наши представления о медиа-продукции. Мы стали иначе относиться к тому, как интерпретируем ее, как работаем с ней и чем платим взамен. Сегодняшние пользователи смотрят на то, что они делают в Сети, как на совместную работу, общение и самовыражение. Этика и нравы нашего общества адаптируются к крутой кривой развития технологий.

1.1 Общие тренды

Основную тенденцию развития медиа на сегодняшний день можно определить как уход от локальных медиа и переход к международным медиа, то есть процесс глобализации. Мир – это «глобальная деревня». Наша эпоха называется эрой глобализации, технологической революции и демократии. «Постиндустриализм неотделим от глобализации. Ей в последнее время уделяют намного больше внимания, чем собственно «экономике знаний». Глобализация пришла в дом каждого человека – с гамбургерами, гаджетами и голливудскими боевиками. Она определяет повседневную жизнь сотен миллионов людей во всем мире. Этот процесс подчиняет себе национальные государства, ломает привычный образ жизни, растворяет казавшиеся незыблемыми традиции и уклады жизни целых народов. Тенденции нашей эпо-

хи можно сгруппировать в следующие шесть концептуальных блоков и в следующей логической последовательности:

человек – общество – экономика – государство – мировое сообщество – идеология.

Человек. Каким будет человек XXI века и как будет складываться его жизнь?

В прошлом жизнь человека состояла из трех этапов: становление – семейная трудовая жизнь – старость. Очевидно, что только второй этап мог представлять интерес в плане оформления социально ориентированной личности, а первая и последняя части были своего рода «довесками»: становление завершалось где-то в 15–16 лет, а старость занимала примерно последние десять лет жизни. Ныне это соотношение полностью изменилось. Становление затянулось вплоть до 25, а то и до 30 лет. Заключительный период жизни, когда семья и дети перестают быть ведущим фактором, тоже увеличивается до 25–30 лет. Период, когда человек трудится во имя семьи и детей, становится всего лишь одним из этапов жизни. Человек семейный дополняется человеком обучающимся, а также человеком отдыхающим, человек лечащийся. Очевидно, что именно с учетом этих факторов в дальнейшем будут формироваться целые отрасли экономики, что приведет к изменению социальной структуры общества и политической ситуации в целом.

Наступающая эпоха по-новому усиливает несвободу и зависимость человека. Раньше основой свободы были собственность и деньги. Свободу и независимость человека обеспечивали достижение справедливой оплаты его труда и гарантии сохранения его собственности. Наш современник связан тысячами новых нитей. Телевидение предопределяет его информационную зависимость. Образ жизни делает человека зависимым от подачи электричества, газа, воды, от транспорта, получения лекарств и др., а специальность и тип его образования делают его жестко зависимым от определенных типов производств и сфер деятельности. В новых условиях на первый план для человека выдвигается проблема сопротивления зависимости и обеспечения своей самостоятельности и своих свобод. При этом, собственность и деньги окажутся всего лишь необходимым фактором, требующим существенных «усилителей». Проблема таких «усилителей» станет одной из главных для стремящегося к подлинной свободе челове-

ка. Вполне возможно, что самообеспечение средствами питания, источниками энергии, лекарственными средствами, станет одним из путей к свободе.

Общество. Во второй половине XX века начали кардинально изменяться принципы дифференциации общества. Наряду с собственностью, как главной основой, появляется много других факторов дифференциации. Например, по месту в бюрократической иерархии. Объединения врачей, журналистов, актеров, инженеров, финансистов, сообщества с национальной и религиозной окраской, спортивные, женские и ветеранские союзы, союзы книголюбов, наконец, преступные структуры будут характеризовать общество. Создается совершенно новая ситуация во всей общественной жизни: экономической, политической.

Экономическая жизнь общества. Как отмечал еще Тоффлер [7], роботизация в производстве создаст базу для такого роста эффективности семейных предприятий во многих отраслях экономики (своего рода ферм), которого не дают крупные и средние предприятия.

Семейное производство, легко ориентирующееся на потребительский спрос и способное учесть все оттенки этого спроса, в условиях робототехники становится конкурентоспособным. А отмеченное выше стремление человека XXI века сократить свою зависимость от внешнего мира создает дополнительные стимулы для перехода к системе семейных «ферм» не только в сельском хозяйстве, но и во многих отраслях сферы услуг и т.д. Нас ждет эпоха, похожая на ту, когда семейное крестьянское хозяйство на несколько веков стало основой экономической жизни общества. Такое изменение типа экономики принесет фундаментальные изменения и в общественную жизнь, и в государственный механизм. В экономике резко выделятся своего рода элитные отрасли. Это – отрасли, где будет закладываться фундамент научно-технического прогресса: фундаментальные исследования, программное обеспечение, разработка новых лекарственных препаратов, производство «чистых» продуктов питания без каких-либо химических добавок и генетических стимуляторов. Сюда же будет относиться освоение космоса и разработка новых видов оружия, включая генетические и парапсихологические разработки. Страны, которые сумеют сосредоточить у себя элитные отрасли, займут в мире такое же ведущее положение, какое в свое время

занимали «промышленные» мастерские мира. Мировая держава XXI века – это страна элитных отраслей.

Кроме этого, усилится наблюдающаяся сейчас тенденция возбуждения искусственных потребностей и соответствующего им спроса на те или иные товары и услуги. Это обусловлено усиливающейся борьбой за рынки сбыта. А, так как, при этом, никуда не деться от ограниченности объемов желудка человека и его потребности в одежде, то главным на рынке будет не столько задача удовлетворения спроса, сколько меры по его созданию. Зато удельный вес этого искусственного, нередко мнимого спроса будет велик, так как его рост ничем не ограничен.

Государство. С ростом общего контингента голосующих, которым завершилась многолетняя борьба за равные избирательные права всех граждан, выявились три тенденции.

Во-первых, все более популистский характер процесса выборов.

Чем больше рядовых граждан вовлечено в выборы, тем примитивнее становятся предвыборные лозунги и платформы. В итоге демократия, призванная выявить мнение народа по главным проблемам развития, выявляет мнение избирателей не по существу этих проблем, а по их популистским, примитивизированным интерпретациям. Популистская демократия перестает быть механизмом, адекватным сложности жизни человека и общества.

Во-вторых, голосование большинством ставит в неравное положение регионы и нации страны. Регионы с меньшим числом избирателей все больше опасаются голосований в масштабе страны. Особенно остро этот фактор ощущают национально ориентированные регионы. Результат: демократия в современном виде становится угрозой для сохранения малых наций.

В-третьих, растет осознание того, что в ходе выборов фигурирует не сама проблема, а какое-то ее превращенное отражение, или что голосование не учитывает интересов региона. Это отчуждает от выборов тех, кто видит подлинные проблемы. Итогом становится массовое неучастие в выборах и победителями становятся те, кто набрал 10% или того меньше от общего числа избирателей. Следует отметить, что многие тоталитарные режимы имеют механизмы, обеспечивающие больший процент. Естественно, это приводит к кризису центральной власти, что автоматически принижает ее роль в государственном масштабе. К

уменьшению же роли исполнительной власти приводит ее стремление к растущему участию в крупных экономических проектах в разнообразных сферах, как: энергетика, экология, культура, наука и т.д. Это приводит к росту коррупции, так как часто значительными ресурсами распоряжаются чиновники, не имеющие никакого личного интереса к выбору более эффективных вариантов, и, к сожалению, часто даже необходимых навыков. Тогда выбор варианта использования средств общества, региона или города «определяется» тем, кто окажет более стимулирующее воздействие на бюрократию. Это печальное явление особенно хорошо известно всем постсоветским странам.

Четвертая власть. Значение средств массовой информации, особенно телевидения, в системе власти существенно возросло. Однако до сих пор общество не научилось формировать четвертую власть именно как особую ветвь власти. Как правило, ее формирует одна из существенных ветвей власти, что резко усиливает роль этой ветви власти.

Рост значения вневластных структур. Существующий до становления постиндустриального общества своего рода разрыв между формальной властью и реальными центрами принятия решений всегда обеспечивал сдвиг в соотношении власти и стоящих вне ее структур в пользу власти. Но в конце XX века вневластные структуры становятся носителями долгосрочных интересов общества, страны и государства в процессе периодической смены в ходе выборов властей. Начавшийся рост влияния вневластных структур в конце концов получит закрепление в конституциях и законодательстве. И скоро роль конфедерации предпринимателей или союза учителей, врачей, адвокатов будет не меньше, чем роль соответствующих министерств.

Мировое сообщество. Глобализация несет стандартизацию жизненных установок, норм поведения и социальных ориентаций. Она предполагает американизацию всего мира, деградацию, а затем и полное исчезновение систем ценностей, культурных традиций, моделей поведения, свойственных различным цивилизациям Земли. Она разрушает национальные уклады жизни, цивилизационные образы мира, народные традиции и обычаи, устойчивые этнокультурные программы поведения.

Глобализация унифицирует и стандартизует национальные и цивилизационные системы. Благодаря массовому преобразова-

нию машинной технологии в интеллектуальную происходят изменения и в политической системе. С этими процессами связаны и тенденции превращения экономической системы в «постиндустриальное общество, где центр тяжести перемещается в сферу услуг, а источники новаторства сосредотачиваются в интеллектуальных институтах, в основном в университетах и научно-исследовательских учреждениях, а не в индустриальных корпорациях...»

Кроме этого, прогнозируется глобальное распространение «ощущаемого искусства», ориентированного не на идею и интеллектуальную содержательность, а на спонтанно-чувственное отношение индивидуумов к окружающей среде. Концептуальные положения «ощущаемого искусства» послужили основой для разработки концепции «мозаичной культуры» как противовеса «униформированной гомогенной культуре». ... Мозаичная культура имеет тенденцию к глобальному распространению не только благодаря средствам массовой информации, но и потому, что ее базисом становятся транснациональные корпорации постиндустриального общества, которым Г. Кан и Б. Брюс-Бриггс [6] отводят роль «главной движущей силы мировой экономики, мировой культуры и общества...»

Технотронная революция носит не локально-территориальный, а глобальный характер, постепенно охватывая весь мир

Электронные слуховизуальные средства связи создают новое видение мира и новый путь к равенству – через деидеологизацию, означающую освобождение от всех организованных форм веры и предлагающую избирать стили жизни, опираясь на свои чувства и потребности, а не на цели, лежащие в основе политических программ и движений. Эта новая революция, отмечает Бжезинский [6], почти одновременно оказывает воздействие на всю планету, и в итоге все новации и причуды в формах поведения быстро перемещаются от одного общества к другому».

1.2 Тренды на медиарынке

СМИ как социальный институт возникли и существуют на основе потребности людей в актуальной информации о текущих событиях различных сторон общественной жизни. Медиасфера, представляющая собой частный случай социальной сферы, свя-

зана с функционированием системы СМИ и служит для медиарынка:

1. проводником данной потребности, образующей спрос;
2. источником ресурсов, необходимых для удовлетворения упомянутой потребности;
3. средой формирования и воспроизводства эталонов и норм профессиональной культуры.

Фактически, медиасфера представляет собой совокупность условий функционирования медиарынка. А медиaprостранство и представляет собой не что иное, как совокупный продукт, произведенный СМИ и востребованный обществом, отвечающий на его потребность в общественно значимой информации и реализуемый на медиарынке.

На медиарынке информация является товаром, удовлетворяющим потребности людей в информации о происходящих вокруг них событиях, о разнообразных явлениях и тенденциях всех сфер жизнедеятельности. Однако, у данного товара есть ещё одна важнейшая особенность – способность информации влиять на получателя: на его мнения, конкретные действия, поведение, образ мыслей, картину мира и самоидентификацию. Это влияние может осуществляться в чьих-либо интересах, оно может быть управляемым, нацеленным на заранее задуманный результат и приводящим к нему. Влияние осуществляется в интересах заказчика, в качестве которого выступают бизнес-группы, в лице конкретных предприятий и предпринимателей, политические группы и сообщества, общественные движения самого разного толка и профиля, государственные органы. Критерии сегментации медиарынка выбираются с учетом этих свойств. В качестве ее итога мы получаем, соответственно, два принципиально отличных друг от друга сегмента – один сегмент покупает информацию в том виде, в каком она присутствует в СМИ, другой – услуги по оказанию влияния на определенные социальные группы.

На рубеже XX–XXI веков монополизация становится ключевым элементом современного неолиберального сценария. Это необходимо для решения задачи тотального доминирования средств массовой коммуникации: телевидения и радио, издательских домов, производства кинопродукции, аудио- и видеопроизводства, полиграфической продукции, самых разнообразных технологических платформ, компьютерных сетей и программ. Особо

следует обратить внимание на такие новые достижения цифровой культуры, как частный медиа-контент, культура взаимодействия, изменение формата, Edge TV, открытые медиа, цифровые права и даркнет. Очевидно, что логика монополизации диктуется необходимостью установления контроля над перечисленными звеньями с целью маргинализации оппозиционных мнений

«Сбылось предсказание о превращении знаний в решающий фактор производства в основной источник богатства и могущества. Но сбылось оно совершенно не так, как того ожидали предсказатели! Главными героями сегодняшнего общества стали не университеты, а медиа-империи. Не ученые стали элитой, а телеведущие и работники СМИ. Не теоретические науки и здоровая логика развития техносферы правят бал в постиндустриальном порядке, а конкретные технические решения в сфере телекоммуникаций. Все эти выверты и задают мегатренды (главные течения) современного мира» [4].

По оценкам специалистов, мировой рынок медиа представляет собой своеобразную трехъярусную структуру [5].

Первый ярус составляют мощнейшие вертикально интегрированные конгломераты. Это десять ведущих кампаний в области индустрии развлечения и соответствующей программной продукции, владеющих также глобальными сетями распространения: News Corporation, Time Warner, Disney, Bertelsmann, Viacom, TCI. В эту группу также входят Poligram (принадлежит Philips), NBC (принадлежит General Electric), Universal (принадлежит Seagram) и Sony. Важно, что последние представляют конгломераты с приоритетными интересами вне сферы медиа. В целом кампании первой группы входят по величине годового оборота продаж в пятьсот крупнейших мировых кампаний.

Ко второму ярусу относятся порядка 30 больших кампаний, в 2–5 раз уступающие по своей величине кампаниям первой группы. Их активность сосредоточена в основном на региональных или специализированных медиа рынках. Показательно, что все из них осуществляют свою деятельность в кооперации с кампаниями первого яруса. Большая часть кампаний этого типа входит в первую тысячу ведущих мировых кампаний.

Третий ярус образуют тысячи относительно небольших национальных производителей, предоставляющих услуги для кампаний первого и второго ярусов.

Наиболее развитыми зонами мирового медиа рынка являются рынки звукозаписи, производства фильмов и книгоиздания. Мировой рынок звукозаписи характеризуется наиболее высоким уровнем концентрации – контролируется ограниченным числом игроков: PolyGram (19%), Time Warner (18%), Sony (17%), EMI (15%), Bertelsman (13%), Universal (9%) [4]. Практически все из этих компаний являются составными частями ведущих мировых медиа конгломератов. То же относится к мировой киноиндустрии, где доминировали такие игроки, как: Disney, Time Warner, Viacom, Universal, Sony, PolyGram, MGM, News Corporation. Книгоиздание в силу специфики издательского дела, а также национальных, языковых и региональных особенностей характеризуется меньшим уровнем концентрации и монополизации. Таким образом, транснациональные медиакорпорации с американским доминированием не просто создают “full service network” (полную сеть услуг) – работая синхронизированно, они порождают некую виртуальную модель, которой должен следовать их клиент. Это сводит набор человеческих желаний к технологическим, формирует чисто потребительские установки.

Информационная парадигма предполагает изменение традиционной структуры международного бизнеса. Требуются новые принципы ее построения. Интернет интегрирует всех участников международного бизнеса – от потребителей, розничных торговцев и поставщиков вплоть до производителей – в единый процесс. Формируется сетевая структура международного бизнеса.

Как отмечал Маршалл Маклюэн, «офисные копировальные машины позволили каждому стать издателем» [3]. Сейчас можно лишь добавить, что Интернет позволяет каждому стать телеведущим. Развитие частного «медиа-контента» ставит под сомнение незыблемость старых норм, цифровые технологии кардинально меняют медиасреду, традиционные платформы и каналы распространения информации, издательские бизнес-стратегии. И эта глобальная тенденция, несомненно, сохранится. Парадигма «Веб 2.0», в частности, включающая большее количество пользователей в управление контентом, дала мощный импульс конвергенции коммуникационных сфер. Сегодня слияние различных форматов подачи информации на одном ресурсе позволяет получать наиболее полную картину. Конвергенцию можно рассматривать:

1. Как некое *технологическое* слияние, которое позволяет техническим носителям доставлять информацию пользователю. В основе технологического подхода к изучению процесса конвергенции лежит процесс дигитализации, который позволяет соединять печатное слово, аудио и видео подкасты. Оцифрованную информацию возможно легко и быстро передать в пространстве и времени. Технологическая конвергенция предполагает также, что интерактивность становится одной из важнейших составляющих современной коммуникации.

2. Как слияние прежде различных медиа – передача функций одних СМИ другим, сближение различных СМИ, появление общих для разных каналов содержательных продуктов ведет к рождению новых интегрированных жанров.

3. *С экономической точки зрения*, как слияние рынков.

Развитие процесса конвергенции изменяет роль аудитории. Из пассивных пользователей потребители информации объединяются в конкретные группы – социальные сети. Интерактивность новых медиа предоставляет традиционному потребителю СМИ безграничные возможности выбора содержания. Пользователь имеет возможность редактировать информацию, добавлять новую, моделировать виртуальную реальность в Интернете. Таким образом, конвергенция играет определяющую роль в формировании современных медиа, так как именно она как процесс слияния дает возможность появления инновационных подходов в решении проблемы взаимосвязи потребителя и производителя информации. Цифровые инструменты позволяют людям, подключенным к Сети, создавать высококачественные материалы, многократно копировать их и распространять по всему миру. Сотни миллионов людей стремятся выйти в Сеть не потому, что информация, которую можно там найти, более надежна (хотя это может оказаться правдой), а потому, что нас привлекают средства, которые позволяют обычным людям высказать свое мнение. Сложившаяся инфраструктура информационного рынка как никогда способствует развязыванию информационных войн. Телевидение, а не газеты, активно использует стиль Интернета, информационное поле которого все больше напоминает минное. Отмеченные выше тенденции позволяют сделать общий вывод: сложность будущей эпохи будет гораздо большей, чем-то, с чем сталкивалось человечество в период противостояния двух мировых систем.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Лебон Г.* Психология народов и масс. С-Пб: Изд-во Макет, 1995.
2. *Тангейт М.* Медиагиганты. М.: Изд-во Альпина бизнес. 2006.
3. *Маршалл М.* Понимание MEDIA. М.: Изд-во КАНОН-пресс-Ц. 2003.
4. *Вартанова Е.Л.* Медиаэкономика зарубежных стран. М.: Аспект Пресс, 2003.
5. *Бек У.* Что такое глобализация? М.: Прогресс – Традиция. 2001.
6. *Тоффлер Э.* Шок будущего. М.: ООО «Издательство АСТ». 2002.
7. http://www.pwc.ru/en_RU/ru/entertainment-media

МОТОРИКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ПРОЯВЛЕНИЕ ПОЛОВОГО ДИМОРФИЗМА

А.В. Мартиросян

Ключевые слова: моторика, половой диморфизм, двигательные способности, физическое воспитание, тендер, половые особенности.

Актуальность: Известно, что примерно 150 лет назад антропологи стали изучать уровень развития различных моторных проявлений человека. Впервые стали измерять силу мышц человека, длину и вес тела (А. Quetelef, 1869). В историческом срезе подобные исследования продолжаются и сегодня. Во всех подобных работах были выявлены заметные различия в моторике лиц обоего пола. Впервые подобное несходство в моторном развитии мужчин и женщин обосновал Г. Гейманс (1911). Он отметил, что мальчики более подвижны, любят прогулки, езду на велосипеде, бильярд, а девочки менее активны в своей моторике, движения их более спокойны. Позже было показано, что мальчики опережают девочек по скорости движений (Б.Г. Ананьев, 1968), а девочки по освоению различных моторных движений опережают мальчиков (В.С. Фарфель, 1975). Установлено также, что в проявлении моторных различий присутствуют и биологические факторы (Н.Н. Данилова, 1998; N. Kumar, 2001). Сегодня в аспекте возрастно-половых особенностей существует огромный массив литературных источников (И.А. Аршавский, 1982; &Q. Iiuqiujiuu, 2007; 4.Q. ЦЦтид, 1993 и мн. другие). В итоге, обобщения существующих материалов следует отметить, что в своем большинстве здесь не всегда четко учитывается половая принадлежность учащихся (И.М. Янкаускас, 1984; Н.В. Доронина, 2001 и др.). По всей видимости, такой подход не всегда правомерен и даже небезвреден.

В то же время в педагогической литературе все усреднено, нет специальных программ и методик отдельно взятых для разнополых детей. Система образования, зачастую, игнорирует половые особенности, обучая и воспитывая детей без учета фундаментального закона природы и общества «полового диморфизма» (Е.П. Ильин, 2007).

Между тем, изучение признаков полового диморфизма может дать качественно новую информацию о колебаниях двигательной нормы у детей обоего пола.

В этой связи объективные научные сведения о наличии полового диморфизма, или наоборот – его отсутствии, самым существенным образом могут влиять на стратегию и тактику физического воспитания младших школьников.

Задачи и методы. Перед данным исследованием стояла задача – изучить феномен полового диморфизма в проявлении моторики детей младшего школьного возраста. Использованы методы сопоставительного анализа по изучаемой проблеме, педагогического тестирования и статистического анализа. Изучались моторные проявления в быстроте движений (бег на месте, спортивная ходьба), прыгучести (прыжки в длину с места), мышечной силе (динамометрия кисти) и умении сохранять вертикальное статическое равновесие (тест «фламинго»). В международной литературе существуют различные методы определения коэффициента полового диморфизма – *t*-различия, процентные выражения, шкалы оценок и т.п. Но, к сожалению, эти методики призваны изучать преимущественно психологические характеристики личности (Ш. Берн, 2001; Т.В. Бендас, 2005). В наших исследованиях мы использовали рекомендации польского ученого Й. Барнца (I. Bartz, 1987). Обследованы мальчики и девочки, обучающиеся в 1–4-х классах школ № 4, 52, 76 и 132 г. Еревана, в каждой возрастной и половой группе – более 200 детей. Проведено 6020 измерений.

Результаты и их обсуждение. В таблице представлены полученные данные экспериментального исследования, где WD – коэффициент полового диморфизма. Отсюда видно, что в младшем школьном возрасте улучшаются все движения, характеризующие моторику учащихся обоего пола. Однако это улучшение происходит неравномерно и неодинаково как по абсолютным значениям, так и в возрастно-половом срезе. Последнее отражает известные закономерности возрастного развития организма (И.А. Аршавский, 1982; Л.А. Фарбер, 2009 и др.).

Анализ показателей полового диморфизма свидетельствует о том, что эти величины проявляются в виде триады: в исходном уровне развития той или иной двигательной способности, в темпах возрастного развития и в гетерохронности. Из представленного материала видно, что динамика значений WD имеет значи-

тельные отличия с положительными и отрицательными знаками. Отрицательные значения коэффициента полового диморфизма свидетельствуют о превалировании абсолютных показателей моторики у девочек. Можно утверждать, что половые различия в моторике начинают проявляться, начиная со 2-го класса, которые далее увеличиваются. Резкое увеличение WD уже отмечается в 3–4-х классах. Следовательно, пики развития различных проявлений моторики у мальчиков и девочек не совпадают. Таким образом, более углубленное изучение феномена полового диморфизма имеет важное значение для практики физического воспитания младших школьников.

Коэффициент полового диморфизма (WD)

Показатели моторики	К л а с с ы			
	1	2	3	4
Быстрота движений	0.92	-0.57	-0.35	-0.29
Прыгучесть	0.43	0.92	0.18	1.06
Сила мышц	0.51	-0.06	0.29	-0.01
Умение охранять равновесия	-0.06	0.04	-0.16	0.5

Заключение. Впервые на примере армянских школьников получены данные о половом диморфизме при проявлении различных моторных действий, определяющих двигательную подготовленность. Выявленные половые особенности должны стать предпосылкой для более совершенного построения процесса физического воспитания младших школьников обоего пола.

Продуманный, дифференцированный и предметно направленный подход при определении стратегии организации и проведения уроков физической культуры со строгим учетом половых особенностей, естественно, предполагает подбор соответствующих физических упражнений, методов их выполнения, правиль-

ное дозирование нагрузки и врачебно-педагогический контроль в ходе учебного процесса.

Исследования в этом направлении продолжаются.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. Л.: ЛГУ. 1968. 339с.
2. *Аршавский И.А.* Очерки по возрастной физиологии. М.: Медицина. 1982. 476с.
3. *Бендас Т.В.* Тендерная психология. С-Пб. Питер. 2005. 431с.
4. *Берн Ш.* Тендерная психология. С-Пб. ЕВРОЗНАК. 2001. 320с.
5. *Гейманс Г.* Психология женщины (пер. с голл.). С-Пб: 1911. 133с.
6. *Данилова Н.Н.* Психофизиология: учебник для вузов. М.: Просвещение. 1998. 203с.
7. *Доронина Н.В.* Физическая подготовка школьников первого-шестого классов на основе учета полового диморфизма. Автореф. дисс. кп. н, Майкоп. 2001. 17с.

СОВРЕМЕННАЯ ТЕНДЕНЦИЯ В РЕФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ЕЕ АКТУАЛЬНОСТЬ ДЛЯ АРМЕНИИ

Г.Г. Оганезова

АННОТАЦИЯ

В данной статье обсуждается проблема машинного дистанционного образования как способа обеспечения доступного образования для всех. Указывается, что новый метод в условиях Армении может быть использован только в качестве дополнительного к традиционному методу непосредственного контакта ученика и учителя, иначе можно потерять важную часть связи поколений.

Ключевые слова: машинное обучение, Армения.

Введение

В настоящее время происходит очередное, очень важное преобразование в культуре образования. Оно всегда было важнейшей стороной связи поколений человечества. В глубокой древности эта связь была непосредственной – знания передавались из уст одного поколения другому. Учебники, учебные пособия – более поздняя инновация, дополнившая устное общение и в какой-то степени дистанцирующая учителя и ученика, но позволившая увеличить круг обучаемой молодежи. Данная методика пока является основным способом обучения, но очень быстро развивается тенденция перехода на машинное обучение, когда образовательные курсы, доступные практически везде, где есть Интернет, становятся или объявляются приоритетными. Иногда они дополнены непосредственным или опосредованным (через Интернет) общением преподавателя с учениками, иногда же полностью дистанцируют их друг от друга.

Причин такого резкого изменения процесса обучения несколько. Прежде всего – это возможности глобальной электронной сети, которая при определенном уровне технического оснащения повсеместно доступна. Второй причиной, выделенной в Специальном репортаже журнала «В мире науки» [6], является,

отмеченное для некоторых развитых стран, внешнее давление на современные школы и вузы. Например, в США все больше студентов стремятся получить хорошее образование, в то время как стесненные бюджетными средствами учебные заведения не могут позволить себе нанимать преподавателей необходимой квалификации. В развивающихся странах современный уровень образования недоступен очень значительной массе молодых людей по целому ряду причин. Это: отдаленность от рейтинговых вузов, высокая стоимость образования, недостаточная подготовленность абитуриентов. В то же время работодатели, как это отмечается в Специальном репортаже журнала «В мире науки» повсеместно поднимают стандарты знаний, необходимых для приема на работу. Выходом из этой ситуации многим видится в развитии обучающих технологий. В качестве положительного примера такого подхода приводится программа “*Kepler*”, которая бесплатно осуществляется в Руанде (Африка) некоммерческой организацией “*Generation Rwanda*” в виде on-line курсов [2]. Все студенты, прошедшие эти курсы, после успешного тестирования получают степень кандидата в бакалавры с уклоном на бизнес. Диплом будет выдаваться Нью-гемпширским университетом, где есть новаторская методика тестирования, позволяющая определять реальную компетентность выпускника.

В настоящее время в США есть бизнес-компании, соучредителями которых являются известные вузы: Стэндфордский, Гарвардский университеты, Массачусетский технологический институт, которые заявляют о своем намерении разрушить классовые и географические барьеры в области высшего и среднего специального образования и даже заявляют о преобразовании мира с помощью метода дистанционного обучения.

Такого рода заявления не всеми воспринимаются как единственно действенный способ решения сложностей современного человеческого общества, разделенного на благополучные и неблагополучные страны и социальные группы. Аргументы, приводимые скептиками этого эксперимента, очень весомы: во многих развивающихся странах Интернет труднодоступен; уровень и мотивация, которые необходимы для такого рода обучения, характеризуют лишь незначительную часть молодежи этих стран. Но главное, что отмечают оппоненты этого метода, мыслить кри-

тически, породить собственные идеи – этому невозможно обучать без личного контакта с преподавателями.

Обсуждение вопроса машинного обучения для нашей страны не является абстрактным. Такого рода практика уже входит в действительность армянского образовательного пространства, и не всегда с положительным знаком. Минимальное использование компьютерных технологий для проверки знаний студентов показало, что студенчество Армении в своей массе ориентировано не на получение знаний, а на получение удовлетворительной оценки, особенно в случае непрофильных дисциплин. Использование интернет-ресурсов во время контрольных работ, наряду с попытками использования чужих знаний – повсеместная практика наших студентов.

Считается, что on-line-лекции позволяют повысить уровень индивидуальной работы студента, так как в этом случае он имеет возможность тратить на осмысление материала нужное ему время, не ограниченное учебными часами. Ознакомление с материалами очередной лекции до общения с преподавателем позволяет вместо традиционных лекций проводить дискуссию вокруг плановой темы, то есть сделать контакт со студентами менее пассивным. Активность студента – актуальная проблема любого образовательного метода. Вопрос в другом – готово ли наше студенчество к такому контакту, готовы ли мы к новой форме обучения, готовы ли перейти к ней наши вузы? Насколько все эти инновации актуальны для Армении?

Из вышеназванных причин, которые ориентируют учебные заведения на машинное обучение, для Армении характерны только некоторые. У нас нет значимого притока студенчества, тогда как отмечен переизбыток вузов, предлагающих свои услуги для людей с различными финансовыми возможностями. Мотивации поступающих в вузы не всегда подкреплены жаждой знаний. В ряде случаев мотивацией является желание обладать соответствующим дипломом, так как спрос на высококвалифицированных специалистов в стране, где пока мало развита промышленная инфраструктура, недостаточен. Несмотря на это, в Армении отмечены попытки внедрения методики дистанционного машинного обучения, которое сродни заочному, но технически более усовершенствовано.

В настоящее время проводится работа по созданию on-line-курсов для ряда дисциплин. Знакомство с этими опытами показало, что уже на стадии формирования on-line-курсов многое можно оспорить. Так, например, предлагаемая программа и содержание курса не проходят предварительного согласования и обсуждения с коллективами тех вузов, которым их предлагают опробовать. С другой стороны, не ясной осталась аппликативная часть такого опыта, а именно – технически каким образом и в какое время должен осуществляться предусмотренный методом контакт студентов с преподавателем, как это будет отражено в нагрузке преподавателя? Последнее – наиболее актуальный вопрос для всех вузов Армении. Метод предусматривает машинную оценку знаний студентов. Однако, как показывает международный опыт [7], машину можно «обмануть». Студенты умеют быстро учиться писать то, что «нравится» машине и получить удовлетворительную оценку.

Главное же заключается в другом – это очень жесткий способ стандартизации преподавания. Творчество, которое есть в каждой устной лекции, дополняющее те стандарты, которые уже есть в учебных пособиях, уходит. Практически из всего процесса преподавания уменьшается возможность дискуссии преподавателя со студентом. Для гуманитарных и мировоззренческих наук это особенно чувствительно. В восточной традиции связь «учитель-ученик» выделялась в качестве более высокой, чем связь родитель и его ребенок. Если родители дают ребенку жизнь, то учителя – способ существования в сложном сообществе людей. В жизни каждого человека есть свой учитель или учителя, которые очень много значат. В качестве примера приведем напечатанный давно, еще в 1988 году выпуск сборника «Восток-Запад. Исследования, переводы, публикации». В этом издании напечатаны воспоминания о Н.Я. Марре, с именем которого связан очень важный пласт изучения культуры Кавказа. У него были свои своеобразные представления о происхождении языков, которые ныне не принимаются, но многое из его наследия является непреходящей ценностью. В одной из этих публикаций [3] автор сравнивает высказывание современника Марра В.М. Алексеева [1] с высказываниями его учеников И.А. Орбели и О.М. Фрейдеберг [9], указывая на удивительное сходство характеристик образа этого непростого человека, которую дали эти очень разные люди.

Таких примеров важной связи между поколениями учителей и учеников можно привести великое множество. Мы не можем лишить новое поколение такого богатства, как контакт учителя и ученика, ведь в армянской традиции есть одна из высших точек такого контакта – Маштоц и Корюн.

Безусловно, машинное обучение, так или иначе, войдет в практику преподавания образовательных учреждений Армении, но оно не должно быть частью бизнеса, как это уже имеет место [8] в западной цивилизации и даже приобретает форму прессинга на учебные заведения. Сходная тенденция намечается и в Армении. Компьютерное обучение должно быть дополнительным средством процесса образования, каким в свое время стали учебники и учебные пособия [4, 5]. Только таким способом можно избежать потерь в культуре преподавания и в культуре в целом, дегуманизации образовательной системы.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексеев В.М.* Наука о Востоке. Статьи и документы. М.: Наука, 1982. СС. 30–43.
2. *Бартолет Дж.* Гордость и надежда // В мире науки. № 10, 2013. СС. 73–82.
3. *Дьяконов И.М.* По поводу воспоминаний О.М. Фрейдеберг о Н.Я. Марре // Восток-Запад. Исследования, переводы, публикации. М.: Наука, 1988. СС. 178–181.
4. *Лью Р.* Все дело в эксперименте // В мире науки. № 10, 2013. СС. 80–81.
5. *Норвиг П.* Всем и каждому // В мире науки. № 10, 2013. С. 75.
6. *Специальный репортаж* // В мире науки. №10, 2013. СС. 71–95.
7. *Равич Д.* Обещания и риски. Новая технология – стимул к творчеству или дегуманизация обучения // В мире науки. №10, 2013. С. 87.
8. *Флетчер С.* Машинное обучение // В мире науки. № 10, 2013. СС. 83–89.
9. *Фрейдеберг О. М.* Воспоминания о Н.Я Марре. Восток-Запад. Исследования, переводы, публикации. М.: Наука, 1988. СС. 181–204.

MODERN TENDENCIES OF EDUCATION REFORM AND THEIR ACTUALITY FOR ARMENIA

G. Oganezova

SUMMARY

At present computer education is much discussed as a method available for everybody. I think it is possible to use this new method in Armenia in addition to traditional education. Otherwise we can lose the connection between generations.

Keywords: distance computer education, Armenia.

ՌԻՍՈՒՑՄԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՏԵՆԴԵՆՑՆԵՐԸ ԵՎ ԴՐԱՆՑ ԱՐԴԻԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՄԱՐ

Գ.Ն. Օգանեզովա

ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Այժմ ակտիվորեն քննարկվում է համակարգչային հեռակա ուսուցումը, որպես բոլորի համար հասանելի ուսուցման մեթոդ: Այս մոտեցումը Հայաստանում կարող է օգտագործվել որպես լրացում ավանդական մեթոդին: Հակառակ դեպքում սերունդների միջև կապը ենթակա է խզվելու:

Հիմնաբառեր՝ համակարգչային հեռակա ուսուցում, Հայաստան:

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ТЕМЫ «ПРИРОДА И СУЩНОСТЬ ФИЛОСОФИИ» ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ФИЛОСОФИЯ» ДЛЯ БАКАЛАВРИАТА

С.Г. Оганесян, М.Л. Арутюнян

Преподавание первой темы дисциплины «Философия» имеет свои трудности как в содержательном отношении, так и в методическом. Учитывая, что они взаимосвязаны, в данной статье остановимся на обоих аспектах этой темы.

С трудностями преподаватели сталкиваются уже на первой же лекции по этой дисциплине. Дело в том, что большинство студентов бакалавриата являются выпускниками школ Республики Армения, в которых не проходят предмета «Философия». Он включен в структуру предмета «Обществознание», который изучают далеко не во всех школах РА. Раздел, относящийся к философии, занимает небольшое место и практически дает скудные знания по философии. Фактически, студенты бакалавриата приступают к изучению дисциплины, о которой они практически не имеют представления.

К этому следует добавить и ряд других неблагоприятных факторов, ставящих в трудное положение преподавателя. Как известно, природа философии такова, что для ее усвоения требуется, кроме всего прочего, общая гуманитарная и естественно-научная подготовка, базовые знания по основным фундаментальным дисциплинам, без которых трудно добиться понимания и усвоения науки, что во многом создает у многих старшеклассников и у их сердобольных родителей ложное представление, что следует «натаскать» чадо по тем предметам, которые необходимы им знать для обучения по избранной ими специальности в высшем учебном заведении, вследствие чего большинство из них «сквозь пальцы» смотрят на другие «не востребуемые» предметы.

Положение усугубляет также повальное сокращение количества часов практически во всех вузах. В РАУ положение несколько смягчает то обстоятельство, что в магистратуре предусмотрено прохождение ещё одной философской дисциплины под

названием «Методология научного исследования». Однако от этого трудности с обучением философии в бакалавриате не уменьшаются, ибо практически невозможно за время, отведенное на преподавание основ философии в бакалавриате, ознакомить студентов с основными современными проблемами философии.

Учитывая все вышесказанное, становится понятным, почему мы в нынешних условиях главной целью обучения философии в бакалавриате видим не в изложении основных современных философских проблем, а в объяснении понимания философии как своеобразного феномена культуры, а также в формировании и развитии у них способностей к философскому мышлению. Поэтому с самого начала, на первой же лекции преподаватель должен, во-первых, привлечь внимание студентов на невыгодное положение, в которое он и они попадают по сравнению с прохождением ряда других дисциплин, ибо по этим дисциплинам они уже имеют определенный багаж знаний, полученных в школе. Во-вторых, объяснить им, что язык философии имеет свои особенности, отличающиеся не только от языка каждой науки, взятой в отдельности, но и от языка науки вообще. И дело не только в том, что в ней пользуются предельно абстрактными понятиями, на что, к сожалению, в первую очередь, обращают внимание авторы работ об особенностях языка философии (в языке математики тоже используются предельно абстрактные понятия), а и в том, что на языке философии слова естественного языка, которыми часто философы пользуются для обозначения содержания философских понятий, приобретают смысл, отличный от того значения, которые они имеют как слова естественного языка. А незнания этого факта вводит в заблуждение многих студентов, начинающих изучать философию, если их не проконсультировали перед этим специалисты-философы.

Студентов с самого начала следует подготовить к тому, что они вступают в неизведанную для них область знания, и это потребует от них с самого начала быть предельно внимательными, если они хотят усвоить материал по этой дисциплине.

Курс философии состоит из трех разделов. В первом разделе главная задача преподавателя заключается в том, чтобы дать студентам предварительные знания о философии, ее возникновении, понимании природы и особенности философии. При этом, пока речь идет о разъяснении природы философии чисто «теоретичес-

ки», т.е. без привлечения в качестве иллюстрации конкретного материала в виде подробного изложения философских проблем. Это нужно изложить уже в последующих двух разделах курса.

Приступая к изложению курса философии, преподаватель должен помнить, что он объясняет слушателям природу такого явления духовной культуры, о котором они не только не имеют ясного представления, но и не знают истинного содержания многих общенаучных, употребительных понятий, терминов, необходимых для понимания многих базовых философских положений. Для того чтобы убедиться в этом, преподавателю достаточно обратиться к студентам с простыми вопросами, например, попросить их дать определение таким простым понятиям как: «абстракция», «мышление», «идея», «обоснование» и т.п., о которых студенты слышали, даже употребляли в речи, но ясно не представляют их смысл. А в философии без ясного представления смысла этих понятий, понять суть практически невозможно.

Что касается сугубо философских понятий («первичное», «опыт», «рациональное», «действительность», «эмпирическое» и т.п.), т.е. тех философских понятий, без которых невозможно составить представление о философии, то преподаватель обязан уже на первых лекциях дать предварительное объяснение этих понятий и разъяснить, что в философии, все сугубо философские понятия употребляются в несколько ином смысле, чем в естественном языке и в науке. Не следует забывать, что этот раздел закладывает основу для понимания последующих разделов курса. Поэтому весьма важно, чтобы с самого начала у студентов было бы правильное представление об основных понятиях философии.

Мы предлагаем в процессе прохождения этого раздела остановиться на следующих темах: «Природа и сущность философии, возникновение и становление философии», «Специфика философского знания, основные функции философии». Большинство преподавателей начинают чтение курса с темы, которую можно озаглавить по-разному, но, на наш взгляд, предпочтительно назвать «Природа и сущность философии». Преподаватель должен знать, что «судьба» последующих лекций во многом зависит от того, как он прочтет лекцию по этой теме.

Философия – само по себе явление, привлекающее людей не тем, что в нем имеются рецепты для решения практических задач, и она имеет утилитарное значение, а иными своими качест-

вами, в том числе и как средство, доставляющее интеллектуальное удовлетворение. В этом ее сходство с искусством, но с той разницей, что искусство доставляет людям, в первую очередь, эстетическое удовлетворение, а философия – интеллектуальное. Поэтому с самого начала прохождения курса преподаватель должен привить студентам вкус к философствованию, а для этого он должен заинтересовать их в философской проблематике. Студенты, в большинстве своем, люди, склонные к интеллектуальной деятельности, поэтому интересные проблемы и каверзные вопросы, требующие творческой работы ума, могут вызвать у них интерес. А философия относится именно к той сфере духовной жизни, которая «напичкана» такими проблемами и вопросами. Нужно только уметь доступно преподнести. Для приступающего к изучению философии студента она должна выглядеть как нечто напоминающее кроссворд, причем кроссворд такого типа, где ответы больше рассчитаны на интеллектуальную сообразительность, чем на информированность читателя.

Важно также в первой теме довести до сознания студентов, что философия рассматривает такие проблемы и вопросы, которые не рассматриваются и не могут рассматриваться в других формах духовной культуры, в том числе и в науке, и их нельзя решать научными средствами и методами.

Мы начинаем чтение лекций по этой теме с объяснения студентам, почему невозможно приступить к изучению философии с ее определения, посредством указания на предмет ее исследования, как это обычно практикуется при чтении лекций по другим наукам, в частности, по содержательным наукам: естественным и социальным. Студенты лучше поймут преподавателя, если он обратит их внимание на то, что и при попытке дать определение понятиям «религия», «искусство», «миф» мы сталкиваемся с такими же трудностями, и поэтому философия в этом отношении не является исключением. Тем не менее, мы о каждом из них имеем более или менее ясное представление, и трудности с их определением не являются непреодолимыми. Вообще апелляция к другим формам духовной культуры, с которыми студенты лучше знакомы, не только способствует пониманию самой философии, но и помогает им понять, что те критерии, по которым мы оцениваем ценность науки, не работают, когда мы оцениваем другие формы духовной культуры, в том числе и философию, ибо

они по своей природе иные, чем науки. Этим мы ломаем тот стереотип мышления, который бытует в определенных научных кругах и часто проникает и в студенческую среду, согласно которому ценность философии следует определить теми же критериями, что и ценность наук (по эмпирической проверяемости, практической пригодности, однозначности окончательных ответов и т.п.).

Следующий шаг, который следует сделать, – это объяснить студентам содержание понятий: «субъект познания», «объект познания» и «идеальный объект». Объясняя смысл понятия «субъект познания», следует разъяснить студентам, что хотя субъектом познания может быть только человек, понятия «субъект познания», «человек» – не тождественные понятия, и что понятие «субъект» не означает обязательно, что речь идет о субъекте познания, ибо понятие «субъект» может употребляться в ряде наук в другом смысле, например, «субъект права», «субъект действия» и т.п., а также в обыденной речи, «что это за субъект».

Студент должен понять: что, согласно обыденному представлению, науки все существуют сами по себе, независимо от познающего и вне него (будь то физический или мысленный объект), может стать объектом познания. Однако объектом познания он становится в самом процессе познания. После этого следует объяснить студенту, что познать объект сразу, целиком, невозможно, и поэтому для того чтобы познать объект, наука подвергает ее мысленному расчленению на части (срезы, свойства, качества), каждая из которых становится предметом исследования отдельных наук. Когда же субъект познания в лице ученого определенными мысленными процедурами «овладевает» предметом познания, то он в «голове» ученого принимает форму идеального, и обозначается понятием «идеальный объект» (или «идеальное образование»).

Однако содержание идеального объекта не сводится только к тем свойствам, приобретенными в процессе познания у объекта познания. В содержании идеального объекта (сознает это познающий или нет) всегда привносится и нечто от субъекта познания не только в виде погрешностей, обусловленных аппаратом познания субъекта или иными нежелательными субъективными обстоятельствами, но и посредством его воображения, без которых невозможно было бы существование ни одной из форм духовной культуры. Хотя составная, полученная посредством воображения

и введенная в содержание идеальных объектов, имеет неодинаковый вес в каждой из них.

Когда мы рассматриваем научную познавательную деятельность, то видим, что ученый всегда стремится к формированию таких идеальных объектов, в которых было бы как можно меньше привносимого от него, и чем лучше это ему удастся, тем ценнее созданный им идеальный объект. И это же обстоятельство делает возможным определение содержательных наук посредством указания на предмет познания.

Иначе обстоит дело в других формах духовной культуры, в том числе и в философии. Здесь весьма важную и ценную роль играют привносимые от субъекта посредством воображения в идеальный объект элементы. В этих формах духовной культуры привносимые элементы рассматриваются как наиболее ценные, и ими обусловлена сущностная природа и отличительная черта каждой из них. Поэтому их, в том числе и философию, нельзя определять путем показа предметов и их свойств, существующих вне идеальных объектов этих форм духовной культуры.

Сталкиваясь с трудностью при определении философии, многие преподаватели и авторы учебников по философии пытаются определить философию посредством родового понятия «мировоззрение». Такой способ определения философии, на наш взгляд, неэффективен. Дело в том, что само понятие «мировоззрение», более или менее известное студентам, все же нуждается в дополнении. На наш взгляд, преподаватель в этом случае даже усложняет свою задачу, ибо ему приходится сперва тратить усилия для объяснения точного содержания понятия «мировоззрение», что не менее трудно, чем объяснение самого понятия «философия», а затем тратить усилия уже на то, чтобы объяснить, в чем специфическое видовое отличие философии, как от самого понятия «мировоззрение», так и от других видов мировоззрения.

Мы предлагаем другой метод объяснения природы философии, руководствуясь тем принципом, что нельзя научить человека плавать, находясь на берегу моря и слушая теоретические объяснения тренера, как нужно вести себя в воде, чтобы не утонуть, а надо вместе с тренером войти в воду и самому, с помощью тренера, начать учиться держаться на поверхности воды. Кстати, аналогичным образом поступают многие музыковеды, когда они хотят объяснить не понимающим симфоническую музыку людям,

что это такое и привить у них вкус к симфонии. Для этого вместо теоретических объяснений, что это такое, они предпочитают повести своих подопечных на прослушивание симфонической музыки, и только потом приступают к разъяснению природы услышанного симфонического произведения.

Но куда повести студентов, чтобы они прослушали бы симфонию философии? Напрашивается простой ответ – прочесть им отрывки сравнительно простых философских текстов и затем попытаться объяснить им тонкости и нюансы содержания философского текста. Это, конечно, приемлемый вариант, используемый многими преподавателями и авторами, в частности на Западе. Но возможен и другой вариант. Преподаватель предлагает студентам самим подумать и назвать такие проблемы и вопросы, которые им известны и которые невозможно решить, опираясь на данные опыта, на не вызывающие у них сомнения, известные им обыденные или научные знания. Затем следует обратить внимание студентов на то, что эти проблемы не имеют ни практического, ни утилитарного значения, их истинность или ложность невозможно ни подтвердить, ни опровергнуть опытным путем. Разные люди дают неоднозначные ответы на эти вопросы и, тем не менее, эти проблемы ценны и интересны для всех.

Преимущество этого варианта, по сравнению с вариантом, основанном на использовании отрывков из работ классиков философии, в том, что слушателями ценность и нужность изложенного в текстах философов не воспринимаются как чужая точка зрения, а как их собственная. Здесь определенную роль играет психологический момент: «свое», предложенное (они сами плавают, а не смотрят на других плавающих), всеми людьми воспринимается лучше, чем чужое. Известно, что любое решение, к которому человек приходит сам, для него более ценно и приемлемо, чем то, которое навязывается ему со стороны. Для их признания как ценных, нужно приложить больше мысленных усилий. Кроме того, надо учесть, что они не всегда могут быть приемлемы для студентов из-за сравнительной сложности проблем и задач, изложенных в философских работах

К таким простым проблемам относятся проблема смысла жизни, проблема конечности или бесконечности мира, сотворимости мира или его вечности, необходимости или случайности тех или иных событий, которые имели место в их жизни или в

истории общества, наконец, само существование или несуществование Бога. После этого можно предложить студентам поразмыслить о том, почему такие проблемы волнуют людей, может ли человек игнорировать их из-за непригодности, с их помощью решать свои повседневные практические жизненные вопросы.

При этом важно, чтобы преподаватель умел создать у студентов впечатление, чтобы студенты сами открывали для себя природу философии.

Здесь также имеется одна опасность. У студентов может создаться впечатление, что все эти вопросы и проблемы являются философскими, и им удалось решить философские проблемы. Этому способствует также и то, что во многих учебниках по философии материал преподносится так, что у читателей создается такое впечатление. Но это очень опасно для понимания истинной природы философии, ибо у них может возникнуть иллюзия, что и без знания философии, на основе обыденных знаний и известных им научных знаний они запросто могут решить философские проблемы не хуже профессиональных философов. Поэтому следует обязательно объяснить им, что приведенные примеры являются более простыми и известные им аналогичные случаи, но далеко не сами философские проблемы, понять которые не так-то просто без базовых знаний философии.

После этого следует сделать и другой шаг – убедить студентов, что такие проблемы невозможно решать научными средствами, и самое главное, почему это невозможно. Это даст возможность в дальнейшем убедить студентов в необходимости философии, без которой решение этих и других более сложных философских проблем невозможно.

Если после такого объяснения преподавателя студенты получают предварительное общее представление о своеобразии философской проблематики и ее отличии от научного, то наиболее «сообразительные» из них обратят внимание и на то, что эти проблемы очень похожи на те, которые рассматриваются в религии и у них, естественно, возникнет вопрос: а чем же отличается философия от религии?

Здесь преподаватель должен суметь кратко объяснить им, что, во-первых, при всей общности проблематики философии и религии, тем не менее, они нетождественны и, во-вторых, они отличаются по способу постановки и решения вопросов и пре-

дельных оснований, из которых они исходят. Правда, есть одно опасение, которое подстерегает особенно неопытных преподавателей: не дать студентам завлечь себя в обсуждение этой проблемы уже на первой лекции, ибо хотя это и очень интересная проблема, она может увести от изложения основной темы лекции – объяснения природы философии и свести ее к рассмотрению природы всех форм духовной культуры. Проблема очень важная для понимания философии и особенно ее отличительных качеств, однако ее следует обсуждать отдельно на последующих лекциях.

В завершении предварительного ознакомления студентов с природой философии следует ввести и объяснить студентам содержание философских понятий «мир, данный нам в опыте» и «мир, не данный нам в опыте». Эти понятия вводятся для того, чтобы «показать» студентам различие идеальных объектов разных форм духовной культуры, а затем суметь объяснить им структуру идеальных объектов философии. Под миром, данным нам в опыте, мы подразумеваем совокупность тех объектов, которые, в принципе, могут быть непосредственно или опосредованно фиксируемы нашими органами чувств (говоря языком философии, даны нам в опыте), и которые отражаются в нашем сознании в виде мысленных конструкций или чувственных представлений. Под миром же, не данным нам в опыте, мы подразумеваем нечто, что имеется в содержании наших идеальных объектов в виде мысленных конструкций или чувственных представлений, которые не даны нам в опыте, ибо объекты, фиксируемые нашими органами чувств, ими не обладают. Качества, отношения, свойства, которые, по убеждению носителей этих идеальных объектов хотя и реально существуют, но в принципе ни непосредственно, ни опосредованно не фиксируемы нашими органами чувств, не существуют в мире, данном нам в опыте.

Если мы сравниваем различные формы духовной культуры в этом отношении, то видим, что наука стремится к созданию таких идеальных объектов, которые в идеале представляют из себя мысленные конструкции или чувственно-наглядные образы свойств, качеств, отношений познаваемого объекта, которые даны нам в опыте. Что касается других форм духовной культуры, то содержание их идеальных объектов конструируется из элементов, отражающих свойства, качества, отношения предметов как мира, данных нам в опыте, так и мира, не данных нам в опыте.

Приступая к описанию структуры идеальных объектов философии, советуем следовать принципу – начинать с простого, наглядного примера. Так, в качестве аналогии мы сравниваем идеальный объект философии с айсбергом, часть которого возвышается над водой, а другая скрыта под водой и не видна невооруженным глазом. В философии возвышающаяся над водой часть – это идеальные образования, отражающие свойства предметов мира, данного нам в опыте, а подводная часть – идеальные образования, созданные нашим мысленным воображением и наделенные свойствами и качествами, которых нет у предметов мира, данного нам в опыте, а они наделены противоположными им свойствами. При этом, следует объяснить студентам, что, хотя с точки зрения обыденного сознания и науки такие объекты в реальности не существуют и созданы нашим воображением, но, с точки зрения носителей этих философий, они столь же реально существуют как и предметы мира, данные нам в опыте.

Подводная часть идеальных образований философии представляет из себя мысленные конструкции в виде системы, которая, как и любая мысленная система, должна иметь привносимую из вне системы принципы в виде утверждений, способных объединить их в единое целостное образование. В философии такого рода утверждения принято называть основоположениями, хотя некоторые авторы предпочитают другие термины, например, философские принципы, но суть не в терминах, а в том, какое содержание вкладывается в них.

Переходя к «надводной» части идеального объекта философии, следует обратить внимание студентов на то обстоятельство, что в «теле» философских систем, а именно: в его надводной части имеются многочисленные утверждения, факты, которые позаимствованы из науки, религии, мифологии, искусства, но это не означает, что они все относятся к самой природе философии. В этой связи весьма важно объяснить студентам, что не все, что имеется в философских работах относится к самой философии и что философия не занимается исследованием свойств предметов и явлений мира, данного нам в опыте, и тем более, не выводит свои утверждения из этих данных, не занимается их обобщением (как об этом иногда пишут авторы некоторых, не совсем удачных учебников или преподносится массовому читателю через Интернет). Студент должен с самого начала изучения философии знать,

что все, находящее в надводной части философии, заимствованно философией из других форм духовной культуры и не является результатом сугубо философского исследования, ибо исследование прерогатива науки и только, но не философии или другой формы духовной культуры. Внимание студентов следует акцентировать на том, что суть философии, философия в своем чистом виде – это подводная часть айсберга, а надводная часть – это то, посредством которой невидимая нами подводная часть становится «видимой» для нас.

Обобщая сказанное, преподаватель должен обрисовать студентам общую схему функционирования философских систем и объяснить им, что независимо от того, философ ставит перед собой задачу создать завершенную целостную философскую систему, истолковывающую мир в целом или ограничивает свою задачу определенным срезом, фрагментом этого мира (скажем, человеком, обществом, процессом познания и т.д.). Все философские системы имеют следующую структуру: в основании философии в открытой или скрытой, в имплицитной или эксплицитной форме положены не выводимые из опыта принципы, а чисто сформулированные мысленным путем привнесения основоположений, опираясь на которые философ строит систему своей философии, в которой он дает истолкование предметов и явлений мира, данного нам в опыте.

Думаем, что в этой части лекции преподаватель должен особое внимание уделить разъяснению понятий «толкование» и «объяснение» для того чтобы студентам стала ясна еще одна очень важная особенность философии – отличие философии от науки. Философия занимается истолкованием, а наука – объяснением мира. Для того чтобы сказанное было ясно, можно предложить студентам проанализировать какое-то событие из обывденной жизни и дать сперва объяснение, как произошло, а затем почему оно так произошло, обратив их внимание на то, что объяснение, если оно правильное, может быть одно, а его истолкование (почему именно так произошло) – различное. Это поможет студентам при прохождении последующих тем легче понять, почему возможно одно истинное объяснение произошедшего явления, но ряд различных, порой противоположных, философских толкований. Для иллюстрации этой мысли можно привести следующую аналогию: механизм многих заказных убийств может быть иден-

тичным (почерк один и тот же) и, соответственно, объяснения как произошло убийство схожими, но мотивы (истолкования) убийства различными и потому ответы на вопрос, почему убили, могут быть в каждом случае иными.

Следует также объяснить студентам, что описываемая «модель» философии есть идеализация оригинала, которого в таком же точном виде нет среди реально существующих философий. Модель философии – это идеализированный объект, который освобожден от всех тех нефилософских наслоений, которые имеются в текстах работ по философии. Для того чтобы сказанное не выглядело странным, можно сослаться на аналогичное положение с теоретическими моделями всех наук, которые, отражая существенные свойства своих объектов, не имеют в реальной действительности своего чистого аналога.

Приступая к завершающей части лекции по этой теме, преподаватель обязательно должен пояснить студентам, что, хотя сама философия не является наукой, это вовсе не означает, что научное исследование философии невозможно, т.е. что нет наук, объектами познания которых является философия, изложенная в трудах профессиональных философов. Ее различные аспекты являются предметом исследования наук о философии, в частности, истории философии, теории философии, социальной философии и т.п. То, что излагается в лекциях и в учебниках о философии, а также в научных монографиях о тех или иных проблемах философии, в которых исследуются свойства и закономерности философии, также обозначается тем же словом «философия», следует различать саму философию от наук о философии. В этом отношении наука о философии сходна с такими науками как: литературоведение, искусствоведение, религиоведение и т.п. Отличие же науки о философии от вышеназванных наук в том, что и науки о философии, и саму философию называют одним и тем же словом – «философия», а в других науках сами науки и исследуемые ими формы духовной культуры обозначаются разными словами (например, искусство – искусствоведение). Это обусловлено рядом обстоятельств, главными из которых являются: во-первых, философия и науки о философии относятся к одному и тому же типу изложения – посредством рациональных средств, а все другие формы духовной культуры излагаются посредством чувственно-наглядных средств, а науки о них рациональными, а,

во-вторых, природа и, соответственно, структура философии такова, что в ее содержание обязательно должно содержаться и не может не содержаться анализ предшествующих подходов и решений, рассматриваемых в данной философии проблем.

В заключении этого раздела преподаватель может дать краткий обзор имеющихся определений философии и высказать свое отношение к ним с обязательным дополнением, что студенты вольны придерживаться того определения философии, к которому они придут в конце обучения курса философии, хорошо сознавая при этом, что общепринятого определения философии, по объективным причинам, по-видимому, невозможно будет достичь никогда.

ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ԱՇԽԱՏԱՆՔԻ ԱՆՀԱՏԱԿԱՆ ԱՑՈՒՄԸ ՊԱՏՄՈՒԹՅԱՆ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ԸՆԹԱՑՔՈՒՄ

Հ. Պապոյան

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում քննարկվում են պատմության դասավանդման ընթացքում սովորողների անհատականացման և խմբային աշխատանքի մի քանի հիմնախնդիրներ: Ներկայացված են զանազան բարդության առաջադրանքների տեսակներ, որոնք նախատեսված են տարբեր ընդունակություններ և կարողություններ ունեցող սովորողների համար: Ներկայացված են մեր կողմից կիրառված մի քանի եղանակներ, մեթոդական հնարներ ու ձևեր: Օրինակներով հիմնավորված են անհատականացման և խմբային աշխատանքի արդյունավետության բարձրացման այն ուղիները, որոնք նպաստում են սովորողների կողմից գիտելիքների ավելի դյուրին ընկալմանն ու ինքնուրույն ճանաչողական գործընթացի զարգացմանը:

Հիմնաբառեր` անհատականացում, խմբային գործունեություն, ուսուցողականություն, անհատական պատրաստվածության աստիճան, մտավոր և վերհիշողական լարվածություն:

Ժամանակակից կրթական բարեփոխումներում մեծ տեղ է հատկացվում յուրաքանչյուր սովորողի անհատական առանձնահատկությունների զարգացման խնդիրներին: Չնայած վերջին շրջանում այս թեմայի վերաբերյալ մի քանի սուղ հրապարակումներին` այն այսօր էլ մնում է արդիական ու նպատակային, քանի որ սովորողների անհատականացման և խմբային աշխատանքի տարրերը անընդհատ նորացվում են ու թարմացվում, առաջ են քաշվում նոր մեթոդներ, եղանակներ ու հնարներ: Սակայն այս բարդ խնդիրների իրականացման գործում կան որոշակի հիմնախնդիրներ, որոնց լուծումը անհնարին է դառնում առանց դրանց պատճառների վերհանման, ուսումնական գործընթացում աշակերտների խմբային և անհատական առանձնահատկությունների և այն մասի բացա-

հայտման, որոնք ունեն ուսումնական որոշակի դժվարություններ:

Պատմության ուսուցիչների մեծագույն մասը շատ հաճախակի հանդիպում է այսպիսի մի իրավիճակի, երբ դասի բացատրությունից և ամրապնդումից հետո պարզվում է, որ մի շարք սովորողներ չեն կարողանում պատասխանել իրենց տրված հարցերին, կարծես թե նրանք դասի ընդհանուր գործընթացին ներկա չեն եղել: Նմանօրինակ իրավիճակները միշտ չէ, որ հաշվի են առնվում շատ ուսուցիչների կողմից: Որպես կանոն, նրանք աշխատում են այն աշակերտների հետ, որոնք մասնակցում են դասի գործընթացին, ակտիվ են և ունեն համապատասխան ընդունակություններ և կարողություններ՝ աչքաթող անելով թույլ և միջին ընդունակություններ ունեցող բազմաթիվ սովորողների: Նման մոտեցումը և՛ գործնական, և՛ մանկավարժական առումներով ճիշտ չէ:

Մինչդեռ անհրաժեշտ է, որ ցանկացած դպրոցական դասի ընթացքում զբաղված լինի ուսումնական որևէ խնդրով, իսկ մտավոր ծանրաբեռնվածությունը լինի հնարավորինս բարձր, այսինքն՝ համապատասխանի նրա կարողություններին, հնարավորություններին և ընկալման ու յուրացման աստիճանին: Սակայն ինչպես ցույց է տվել առաջավոր ուսուցիչների փորձը, այստեղ անգնահատելի դեր է կատարում սովորողների անհատական մոտեցման եղանակը, «որտեղ ձևավորվում է ճանաչողական հետաքրքրությունը, սովորողների ստեղծագործական միտքը, պարապմունքները դառնում են խորիմաստ և հաստատուն, բարձրանում է առաջադրանքների կատարման ինքնուրույնությունը» [5, էջ 173], որը ոչ միայն սովորողներին հանձնարարված տնային աշխատանքն ու առաջադրանքներն են, այլև ուսուցչի և աշակերտների ցանկացած տեսակի ուսումնական գործունեությունը:

Անհատականացումը կախված է մարդու բազմաթիվ մտավոր հատկություններից և մասնավորապես իրադարձությունների, փաստերի, երևույթների, գործընթացների ընկալման և յուրացման աստիճանից, ինքնուրույն մտածողությունից, իմաստավորված հիշողությունից, համասեռ երևույթ-

ների իմաստավորման հմտությունից, կարճ ժամանակամիջոցում առավելագույն արդյունքների հասնելու ցանկությունից: Անհատականացման զարգացման աստիճանը որոշվում է սովորողների ինքնուրույն ճանաչողական հնարավորություններով, որտեղ շատ կարևոր են պատմական գիտելիքները որպես նպատակ, միջոց, որոնք նպաստում են անհատի կատարելագործմանը [7, էջ 7]:

Ինքնուրույն աշխատանք ասելով սովորաբար հասկանում ենք գործունեություն, որն ունի նպատակ՝ որոշակի խնդիրների արտահայտման ձևի ճշգրիտ որոշմամբ և արդյունքների ստուգմամբ, յուրաքանչյուր աշակերտի համար պարտադիր կատարմամբ, որը ստացել է հանձնարարություն [6, էջ 28]:

Առաջադրանքների տիպերը նույնպես կարող են տարբեր լինել՝ կախված սովորողներին ցույց տրվող օգնության աստիճանից, ուսումնական նյութի ծավալից, բարդությունից, նպատակից:

Սովորողների ընդհանուր աշխատանքի ժամանակ գործունեությունը կարող է լինել միատեսակ, բայց ուսումնական գործողությունների կատարման տարբեր աստիճանով: Միայն խմբային գործունեության գործընթացում է ձևավորվում սովորողների ճանաչողական հետաքրքրությունը, ստեղծագործական մտածողությունը, գիտելիքները դառնում են խորը և հիմնավոր, մեծանում է առաջադրանքների կատարման ինքնուրույնությունը և զարգանում է նրանց անհատականությունը:

Խմբային գործունեությունը կարող է տարբեր ձևերով զուգակցվել համադասարանականին և համադպրոցականին. յուրաքանչյուր խումբ կատարում է միևնույն հանձնարարությունը, բայց տարբեր մեթոդներով ու եղանակներով, ամեն մի խումբ կատարում է միմյանց փոխլրացնող հանձնարարություններ, յուրաքանչյուր խմբում սովորողները կատարում են անհատական առաջադրանքներ՝ ելնելով իրենց ինքնուրույն ճանաչողական հնարավորություններից:

Համեմատաբար դժվար է այն շերտավորված ուսուցումը, որտեղ ըստ բովանդակության աստիճանի խմբերին միաժա-

մանակ հանձնարարվում է բարդ նյութ իր ներհատուկ մեթոդներով ու եղանակներով, աշխատանքի միջոցներով և օգնության փոքր ծավալով: Խմբերն առանձնացվում են ելնելով սովորողների անհատական ընդունակություններից, մտավոր հմտությունների, կարողությունների զարգացման աստիճանից, ընկալունակությունից, երբ նրանք կարող են տարբերակել էական հատկանիշները, գտնել պատճառահետևանքային կապերը, համեմատել, դասակարգել, հիմնավորված գնահատել: «Որպես կանոն, սովորաբար ուսուցիչը ներկայացնում է դասանյութի գլխավորը, էականը, որի մեջ մտնում են հենակետային փաստերը, ընդհանրացումները, որոնք բացահայտում են նյութում հասկացություններն ու աշխարհայացքային գաղափարները»՝ [2, էջ 97] մնացածը թողնելով, որ սովորողները կատարեն ինքնուրույն անհատական կամ խմբային աշխատանքի ժամանակ:

Խմբային աշխատանքը արդյունավետ է տեսական բնույթի նյութերի ուսուցման և ուսումնասիրված թեմաների կրկնության ու ընդհանրացման ժամանակ:

Դասագրքի նյութի ընթերցումից հետո սովորողները համեմատում են երևույթների ու գործընթացների առանձնահատկությունները, փաստերի, իրադարձությունների բնույթն ու նշանակությունը, կազմում համեմատական և համաժամանակյա աղյուսակներ կամ դուրս են գրում հենակետային գիտելիքները: Հանձնարարությունները կատարելուց հետո նրանք դասագրքով ստուգում են իրենց տրված առաջադրանքները: Արդյունքները քննարկվում, ճշտվում, ուղղվում են ուսուցչի հետ և նոր լրացվում աշխատանքային տետրերում: Ճիշտ է՝ այս գործընթացը իր մեջ պարունակում է բավականին դժվարություններ և իսկ մյուս կողմից նրանց հնարավորություններին համապատասխան պատմության ուսուցման ձևերի,

Ուսուցման գործընթացում անհատական մոտեցումը պահանջում է մի կողմից յուրաքանչյուր աշակերտի ակտիվ աշխատանք, իսկ մյուս կողմից նրանց հնարավորություններին համապատասխան պատմության ուսուցման ձևերի,

հնարների, եղանակների և մեթոդների կիրառում: Անհատական առաջադրանքները հանձնարարելիս ուսուցիչը պարտադիր կարգով պետք է հաշվի առնի սովորողների պատրաստվածության աստիճանը:

Դպրոցականների անհատական աշխատանքի մակարդակը պարզ է դառնում այն ժամանակ, երբ ուսուցիչը նրանց գործողություններին քիչ թե շատ ինքնուրույնություն է տալիս ուսումնական աշխատանքի դժվարությամբ, նյութի ծավալի բարդությամբ, ինքնուրույն ճանաչողական գործընթացի և այլ գործողությունների ընթացքում:

Բարդությունը յուրացման գործընթացում միշտ սուբյեկտիվ է և կախված է ուսուցողականության աստիճանից, աշակերտների գիտելիքների պաշարից, նրանց հմտություններից ու անձնական որակներից, համապատասխան նյութի բովանդակությունից: Յուրացման բարդությունը տարբեր է սովորողների համար և այն կախված է սովորողների մտավոր տրամաբանական գործունեության հակվածությունից [5, էջ 173]:

Աշակերտների անհատական աշխատանքը կարող է իրականացվել գրավոր կամ բանավոր հարցման, հաղորդումները, ռեֆերատները, զեկուցումները լսելու և քննարկելու, այլ ելույթներ արձանագրելու, բանավեճին մասնակցելու և այլ միջոցներով:

Ուսուցման գործընթացում սովորողների նկատմամբ մոտեցումը կարող է լինել ինչպես կարճ, այնպես էլ համակարգված ու շարունակական: Կարճ անհատական աշխատանքը համապատասխանում է ուսուցման այն դեպքերին, երբ սովորողները նախապես չեն պատրաստվել տվյալ ձևի գործողությունների կատարման համար:

Համակարգված անհատական աշխատանքը կրում է ծրագրավորված բնույթ, երբ ուսուցիչը նախապես որոշում է ուսումնական նյութը, նրա հաղորդման ծավալը, աշխատանքի ձևերն ու միջոցները:

Այսպիսով՝ աշխատանքի անհատականացումը ենթադրում է ներքին և արտաքին ազդեցություն սովորողների վրա, նրանցից յուրաքանչյուրի աշխատանքի կառավարում պատ-

մական գիտելիքների ձեռքբերման և յուրացման ընթացքում՝ ապահովելով մտավոր լարվածությունն ու ուշադրությունը անկախ նյութի բնույթից:

Դասի ներկայացման կամ դպրոցական դասախոսության ժամանակ առաջին հայացքից սովորողների գործունեության անհատականացումը չի կարող շատ տարբեր լինել: Սակայն, ինչպես ցույց են տվել մի շարք առաջավոր ուսուցիչների և մեր կատարած փորձերն ու ուսումնասիրությունները, այդ ընթացքում ոչ բոլոր աշակերտներն են աշխատում չնայած նրան, որ նստած են հանգիստ և թվում է, թե ուշադիր լսում են: Նման դեպքերում ուսուցիչը մենախոսությունից անցում է կատարում երկխոսության՝ զրույցի կամ հարց ու պատասխանի միջոցով դասի գործընթացին է ներգրավում բոլորին. այստեղ գործում են հետևյալ պայմանները.

1) տեղի է ունենում աշակերտների և ուսուցչի հարաբերությունների մերձեցում,

2) ուսուցիչը սովորողների աշխատանքը տանում է իրեն ցանկալի ճիշտ և տրամաբանական ուղղությամբ,

3) կիրառելով պրոբլեմային հարցեր և խնդիրներ՝ նա ապահովում է նրանց մտավոր լարվածությունը, որն էլ իր հերթին ավելի դյուրին է դարձնում գիտելիքների ընկալումն ու յուրացումը:

Երկխոսությունը ավելի պարզ և ընկալելի կազմակերպելու նպատակով ուսուցիչը հարցերը առաջադրում է արդյունավետ ճանաչողական սկզբունքով՝ միանգամից չտալով դրանց պատասխաններն ու եզրակացությունները, այլ թողնում է, որ սովորողները մտածեն և հնարավորինս իրենք հանգեն դրանց:

Ելնելով նյութի բարդության աստիճանից, ճանաչողական դժվարություններից և աշակերտների գիտելիքների մակարդակից՝ ուսուցիչը կազմակերպում է անհատականացված ուսուցում:

Անհատականացումը յուրաքանչյուր սովորողի ինքնուրույն աշխատանքն է՝ կախված նրա ընդունակություններից, ուսումնական հնարավորություններից և առանձնահատկություններից: Համապատասխան այս ամենին ընտրվում են

մեթոդները, ուսուցման արագությունը, ուսուցչի օգնության ծավալը: Հանրակրթական դպրոցում իրական են անհատականացման տարրերը, օրինակ, երբ ուսուցիչը բոլոր սովորողներին հանձնարարում է միննույն բնույթի առաջադրանք, բայց տարբեր բարդության աստիճանի [6, էջ 27]: Օրինակ՝ «Ընչու՞ Ալեքսանդր I-ը Սմոլենսկի ճակատամարտից հետո ռուսական բանակի գլխավոր հրամանատար նշանակեց Մ. Կուտուզովին: Պատասխանը հիմնավորե՞ք ձեզ հայտնի փաստերով» (հարցը նախապատրաստված է ուժեղ ընդունակություններ ունեցող սովորողների համար): «Տվե՞ք Կուտուզովի բնութագրական հատկանիշները՝ որպես ականավոր զորավարի» (հարցը ուղղվում է միջին և թույլ կարողություններ ունեցող սովորողներին):

Առաջադրանքների տեսակները նույնպես կարող են տարբեր լինել՝ կախված սովորողներին ցույց տրվող օգնության նպատակից, ուսումնական նյութի ծավալից, բարդության աստիճանից: Սովորողների ընդհանուր աշխատանքի ժամանակ գործունեությունը կարող է լինել միատեսակ, բայց կատարման ձևերն ու եղանակները տարբեր: Օրինակ՝ ուժեղ աշակերտներին հանձնարարվում է «Եվրոպական երկրները XIV–XV դարերում» համաժամանակյա աղյուսակի կազմումը, իսկ թույլ կարողություններ ունեցող սովորողներին՝ Ֆրանսիայում կամ Անգլիայում տեղի ունեցած իրադարձությունների ժամանակագրական աղյուսակի կազմում:

Միայն աշակերտների գործունեության գործընթացում է ձևավորվում ճանաչողական հետաքրքրություն, ստեղծագործական մտածողություն, գիտելիքները դառնում են խորը և հիմնավոր, մեծանում է առաջադրանքների կատարման հետաքրքրությունը, բարձրանում ինքնուրույնության, ընկալման ու յուրացման աստիճանը:

Յուրացման բարդության աստիճանը տարբեր է սովորողների մոտ, որը մենք բաժանել ենք երկու խմբի.

1) սովորողների հակումը դեպի համակարգված մտավոր տրամաբանական գործունեությանը,

2) սովորողների կողմից ճիշտ մտածելու կարողություն-

ները, հմտություններն ու եզրահանգումների կատարումը և պատմական օրինաչափություններին հանգելը:

Ինչպես ցույց է տվել առաջավոր մանկավարժական փորձը, շատ սովորողներ ուսուցչի մեկանգամյա բացատրությունից հետո հաճախ չեն կարողանում ամբողջությամբ ընկալել որոշ կարևոր հիմնախնդիրներ, որը կախված է նրանց ընկալունակության և անհատականացման աստիճանից: Օրինակ՝ «Փետրվարյան ապստամբությունը Հայաստանում» թեման: Ելնելով դասագրքի հնարավորություններից և ծավալից՝ այնտեղ հնարավոր չէ ամբողջությամբ ներկայացնել «ռազմական կոմունիզմի» քաղաքականությունը, քաղաքական բռնությունները, քաղաքացիական պատերազմի պատճառները, ընթացքը և շատ այլ բարդ հասկացություններ, ուստի դրանք սովորողների մեծ մասի համար մնում են անհասկանալի, և ուսուցիչը ստիպված է հավելյալ ժամանակ ծախսել դրանք նորից բացատրելու համար:

ա) Թվարկե՞ք բոլշևիկների այն միջոցառումները, որոնք երկրում առաջացրեցին տարբեր քաղաքական ուժերի և սոցիալական խմբերի դժգոհությունը,

բ) ինչու՞ «ռազմական կոմունիզմի» քաղաքականությունը Հայաստանում առաջացրեց գյուղացիության արդարացի դժգոհությունը, որը վերջնական արդյունքում հանգեցրեց համաժողովրդական ապստամբության, և ի՞նչ նպատակներ էր հետապնդում դաշնակցություն կուսակցությունը,

գ) ինչու՞ «ռազմական կոմունիզմի» քաղաքականությունը հանգեցրեց քաղաքական բռնությունների,

դ) ինչու՞ բոլշևիկները խախտեցին 1920թ. Երևանի համաձայնագիրը,

ե) ինչու՞ 1918թ. մինչև 1920թ. կեսերը Խորհրդային Ռուսաստանում գյուղացիության զանգվածային դժգոհություններ տեղի չէին ունենում,

զ) ինչու՞ 1921թ. գարնանը Խորհրդային Ռուսաստանում և Հայաստանում «ռազմական կոմունիզմի» քաղաքականությունը վերացվեց,

է) որո՞նք էին 1921թ. ՀԽՍՀ Ժողկոմխորհի կողմից համա-

ներում հայտարարելու պատճառները:

Այս հիմնախնդիրների պատասխանները պարզաբանելուց և աշակերտների կողմից դրանք ընկալվելուց հետո նոր միայն ուսուցիչը պետք է անցնի գիտելիքների ստուգմանն ու գնահատմանը, ապա նոր նյութի հաղորդմանը, քանի որ առանց այս հարցերի յուրացման սովորողների համար անհասկանալի են մնում հետագայում տեղի ունեցած շատ տնտեսական ու քաղաքական գործընթացներ: Թեմայի հարցման ու գնահատման ընթացքում ուսուցիչը չպետք է շտապի համաձայնել առանձին սովորողների պատասխանների հետ, եթե նույնիսկ դրանք ճիշտ են, այլ այնպես է անում, որ իր հետ երկխոսության կամ բանավեճի մտնեն որքան հնարավոր է մեծ թվով սովորողներ:

Դա թույլ է տալիս լարվածության մեջ պահել ամբողջ դասարանը և ապահովել յուրաքանչյուր աշակերտի անհատական մասնակցությունը թեմայի ուսումնասիրությանը:

Երբեմն սկսելով երկխոսությունը՝ ուսուցիչների մի մասը չեն կարողանում մեթոդապես ճիշտ ժամանակին կանգնեցնել այն, որը տանում է հավելյալ ժամանակի կորուստի և սովորողների մոտ հետաքրքրությունների ու ակտիվության անկման՝ իր բոլոր բացասական հետևանքներով հանդերձ:

Դասի ժամանակ երկխոսությունը համարվում է սովորողների աշխատանքի անհատականացման լավագույն ձևերից մեկը: Սակայն դասարանում միշտ էլ կան ծույլ, անուշադիր, դասի գործընթացին չմասնակցող աշակերտներ, իսկ փորձառու ուսուցիչները այն շատ արագ նկատում են: Այդ պատճառով էլ ուսուցիչը, ելնելով սովորողների անհատական առանձնահատկություններից, դասի ընթացքում պետք է իր ուշադրությունը կենտրոնացնի նաև որոշակի սովորողների վրա, անմիջապես դիմի նրանց՝ ցուցաբերելով առանձնահատուկ մոտեցում: Այստեղ շատ կարևոր է փորձել գրավել տվյալ սովորողների ուշադրությունը, ստիպել նրանց մտածել, մասնակցել տվյալ նյութի քննարկմանը: Ինչպես ցույց են տվել մեր հետազոտություններն ու բազմաթիվ առաջավոր ուսուցիչների փորձը, այդ ժամանակ օգտակար են հետևյալ մեթոդա-

կան խորհուրդներն ու հանձնարարականները.

ա) ուսուցիչը հարցերով դիմում է աշակերտներին, հասկապես նրանց, ովքեր միայն ֆիզիկապես են դասարանում և մտքով ուրիշ տեղ են,

բ) ուսուցիչը դիմում է ամենաուժեղ աշակերտներից մեկին, բայց ոչ սովորական հարցով, այլ այնպիսի, որի պատասխանում լինի հիմնախնդիր և նպաստի երկխոսության զարգացմանը՝ ստեղծելով պրոբլեմային իրավիճակ, ու աստիճանաբար տանի դրա լուծմանը,

գ) լավ ճանաչելով իր աշակերտներին՝ ուսուցիչը ոմանց վրա կարող է ազդել հայացքով, ոմանց վրա՝ ձայնի տեմպով, ոմանց՝ խրախուսելով և այլ մեթոդներով, եղանակներով ու հնարներով,

դ) սովորողների անհատական ինքնուրույն նախապատրաստման առաջադրանքները ուսուցիչը պետք է մտածի ոչ միայն դասի վերջում, այլ նաև դրա ընթացքում: Նման պայմաններում սովորողները ավելի հեշտությամբ են ընկալում և յուրացնում տնային հանձնարարություններն ու առաջադրանքները, ավելի ուշադիր են լինում և լսում են ուսուցչի բացատրած ցանկացած նյութը:

Ուսուցման կազմակերպման անհատականացման գործում շատ մեծ տեղ ունեն սեմինար պարապմունքները: Այն մի գործընթաց է, որը նպաստում է սովորողների խոսքի զարգացմանը, սկզբնաղբյուրների հետ աշխատանքում ձևավորում է ինքնուրույնություն [4, էջ 174], ուսուցչին հնարավորություն է տալիս դասը ավելի արդյունավետ կազմակերպելու, որն էլ իր հերթին նպաստում է սովորողների ինքնուրույն ճանաչողության զարգացմանը: Ըստ մեր դիտարկումների՝ աշակերտների 16–20%-ը անպատրաստ է ներկայանում սեմինարին, 45–49%-ը՝ պատրաստված, 20–25%-ը պատրաստ են ամբողջությամբ պատասխանել սեմինարի հիմնական հարցերին, իսկ 13–16%-ը ներկայացնում էին լրացուցիչ տեղեկատվություն և ցուցաբերում թեմայի լիարժեք իմացություն:

Նման դասերի ընթացքում նպատակահարմար է դասի սկզբում անցկացնել թեստային կամ գրավոր ստուգում: Այն

պետք է տևի ոչ ավելի քան 7–9 թույլ, որի ընթացքում յուրաքանչյուր սովորող կարող է ցույց տալ իր գիտելիքները, կատարել ինքնագնահատում, քանի որ նրանց կողմից տրված պատասխանները գնահատվում են անմիջապես և հրապարակային:

Նախընտրելի է, որ աշակերտները թեմայի ուսումնասիրության վերջում արտահայտեն իրենց կարծիքը քննարկվող հիմնախնդիրների վերաբերյալ:

Մանկավարժական փորձը ցույց է տվել, որ թույլ սովորողներին նպատակահարմար է ստուգել թեստային առաջադրանքներով, որոնք պետք է կազմված լինեն պատմական ուսումնական նյութերի բաղադրատարրերից (թվեր, փաստեր, իրադարձություններ, հասկացություններ, սկզբնաղբյուրներ և այլն), ժամանակագրական և քարտեզագիտական հանձնարարություններ, իսկ ուժեղ աշակերտների համար պետք է պատրաստել հիմնախնդրային և ստեղծագործական հանձնարարություններ, թեստեր ազատ պատասխաններով և այլն [3, էջ 60]:

Նմանօրինակ գրավոր և բանավոր աշխատանքները միշտ տալիս են դրական արդյունք և նպաստում են սովորողների ինքնուրույն մտածողության և ճանաչողական խնդիրների լուծմանը, ապահովում որակական բարձր արդյունավետություն: Այստեղ, ըստ մեզ, գլխավոր տարբերությունը կայանում է հետևյալում. թեստային աշխատանքի ժամանակ սովորողները առաջարկված չորս տարբերակներից ընտրում են միակ ճիշտ պատասխանը, իսկ դա հաճախ համընկնում է գուշակության կամ պատահականության հետ: Գրավոր աշխատանքը պահանջում է մտավոր և վերհիշողական լարվածություն, քանի որ այստեղ աշակերտները ստիպված են լինում ցուցադրել իրենց գիտելիքներն ամբողջությամբ:

Խմբային պարապմունքների ընթացքում անհատականացումը կատարվում է սովորողների ռեֆերատների, զեկուցումների, էլույթների կազմակերպման ժամանակ: Նման դեպքում մեկ էլույթ ունեցող աշակերտը աշխատանքի մեջ է ներգրավում բազմաթիվ սովորողների: Ռեֆերատը կամ զեկուցումը քննարկում են մի քանի մարդ, իսկ մի քանիսն էլ, հետա-

քրքրությունից ելնելով, հարցեր են ուղղում զեկուցողին, իսկ նախօրոք ընտրված մրցավարները գնահատում են իրենց ընկերոջ ելույթը: Այստեղ ուսուցիչը կատարում է պասիվ կամ խորհրդատուի դեր: «Ուսուցիչը կարողանում է թաքցնել իր դեկավար լինելու դերը՝ ստեղծելով ազատության պատրանք: Ուսուցման գործընթացում այս գործին մեծապես նպաստում է նպատակահարույց ուսուցումը, որի ժամանակ աշակերտը համոզված է, որ ինքը որոնումներ է կատարում սեփական նպատակներին հասնելու համար» [1, էջ 131]:

Դասերի, պարապմունքների ընթացքում սովորողների անհատական աշխատանքի, գիտելիքների, հմտությունների, ունակությունների ապացույցը հանդիսանում է ստեղծագործական բանավեճը: Եթե ուսուցչի կողմից բանավեճը նախօրոք նախապատրաստված է, նրա յուրաքանչյուր մասնակից կարող է ցուցադրել իր ամբողջական կարողությունները, հմտություններն ու անհատականությունը: Բանավեճի մասնակիցների ելույթներից, նրանց կողմից առաջ քաշված հարցերից և պատասխաններից ուսուցիչը որոշում է յուրաքանչյուր մասնակցի անհատական պատրաստվածության աստիճանը և գնահատում նրանց: Դրա համար խորհուրդ է տրվում կիրառել հետևյալ չափորոշիչները.

ա) որքանո՞վ են սովորողները ուսումնասիրել և տիրապետում ընտրված բանավիճային թեմային,

բ) կարո՞ղ են սովորողները ազատ, առանց գրառումները կարդալու շարադրել իրենց մտքերը,

գ) ինչպիսի՞ն է նրանց պատմական փաստերի, գործընթացների, երևույթների, իրադարձությունների ընկալման մտահորիզոնը,

դ) արդյո՞ք նրանք օժտված են կամ նրանց մոտ ձևավորված է պատմական ճկուն մտածողություն և արագ կողմնորոշման ընդունակություններ,

ե) ինչպիսի՞ եղանակներ ու միջոցներ են կիրառում բանավեճի մասնակիցները իրենց բերած փաստերի գիտականությունն ու ճշմարտացիությունը ապացուցելու համար,

զ) ինչպիսի՞ն է նրանց խոսքի և արտահայտման կուլտուրան,

է) բանավեճի մասնակիցները ինչպե՞ս են հիմնավորում իրենց կարծիքը և այլն:

Բանավեճի ընթացքում սովորողների անհատական աշխատանքը ենթադրում է նաև ուսուցչի անհատական աշխատանք: Ուսուցիչը պետք է հաշվի առնի հետևյալը.

1. ուսուցիչը հոգ է տանում յուրաքանչյուր սովորողի պատրաստվածության մասին,

2. ուսուցիչը նախօրոք պատրաստվելուց հետո դասարանի կամ առանձին աշակերտների առջև դնում է վիճելի, հիմնախնդրային սուր հարցեր և նախաձեռնում է բանավեճը,

3. ուսուցիչը ղեկավարում է բանավեճի ընթացքը և օգնում աշակերտներին հաղթահարելու դժվարությունները, սակայն հնարավորինս քիչ միջամտություններով:

Որպեսզի ուսուցիչը կարողանա յուրաքանչյուր աշակերտի հնարավորությունն տալ մասնակցելու բանավեճին և ցուցադրելու իր անհատական մտածողության աստիճանն ու գիտելիքները, չի շտապում ուղղելու նրանց կողմից թույլ տրված սխալները և պարտադրելու իր կարծիքը: Նա սպասում է, որ աշակերտները իրենք ուղղեն իրենց սխալները, իսկ եթե այն տեղի չի ունենում, նոր միջամտում է՝ սովորողներին տանելով ճիշտ ճանապարհով, նրանց որոնումները կողմնորոշում ցանկալի ուղղությամբ:

Սովորողների անհատական աշխատանքի զարգացման ու ձևավորման լավագույն ձևերից է նոր տեղեկատվության գրառումը, որը հանդիսանում է նրանց հմտությունների և կարողությունների զարգացման յուրօրինակ տարրերից մեկը:

Սովորաբար աշակերտները համառոտագրություններ են կատարում դպրոցական դասախոսությունների ժամանակ, որի օգնությամբ նրանք սովորում են արագ մտածել, ճիշտ կողմնորոշվել, ավելի դյուրին ընկալել, յուրացնել նոր պատմական նյութը: Բայց, երբ ամբողջ դասարանը լրջորեն նախապատրաստվել է տվյալ պարապմունքին, շատ սովորողներ օգտագործել են ոչ միայն դասագիրքն ու քրեատոմատիաներ, այլև լրացուցիչ գրականություն, փաստաթղթային նյութեր, սկզբնաղբյուրներ ու տեղեկատվական աղբյուրներ, և նրանց

ելություններից դպրոցականների մեծ մասը կարող են նոր գիտելիքներ ստանալ: Այստեղ շատ կարևոր է, որ սովորողները դրանց վերաբերյալ գրառումներ կատարեն իրենց աշխատանքային տետրերում:

Մանկավարժական ու մեթոդական տեսանկյունից ճիշտ են վարվում այն ուսուցիչները, որոնք սովորողներին չեն հանձնարարում ինքնուրույն պատրաստել միատեսակ ընդհանուր առաջադրանք: Ճանաչելով իր աշակերտներին և լավ իմանալով նրանց ուժեղ և թույլ կողմերը, յուրաքանչյուր սովորողի վերաբերմունքը ուսման նկատմամբ՝ ուսուցիչը ոմանց համար պետք է ձևակերպի խմբային, իսկ ոմանց համար էլ՝ անհատական առաջադրանքներ, որոնց բարդությունը կախված է սովորողների առաջադիմությունից և ընկալունակության աստիճանից:

Այսպես՝ որոշ սովորողների կարելի է հանձնարարել թեմայի վերաբերյալ հենակետային համառոտագրություն մշակելու առաջադրանք, մյուսներին՝ ուսումնասիրել սկզբնաղբյուրները, մեկ այլ խմբի՝ ծանոթանալ փաստաթղթերի առանձնահատկություններին և այլն, իսկ ավելի ուժեղ սովորողներին՝ ռեֆերատներ և զեկուցումներ: Սովորողների մոտ մեծ հետաքրքրություն են առաջացնում կառուցվածքային, կառուցվածքատրամաբանական, կառուցվածքաորոնողական բնույթի հաղորդումներն ու կատարված առաջադրանքները, ինչպես նաև պատմական փորձի հիման վրա անցյալի և ժամանակակից իրականության վերլուծությունները:

Այսպիսին էին մեր և Հայաստանի Հանրապետության մի շարք առաջավոր ուսուցիչների փորձի արդյունքներն ու առավել իրական ճանապարհները, մեթոդներն ու եղանակները, որոնք թույլ են տալիս անհատականացնել սովորողների անհատական ու խմբային աշխատանքը պատմական գիտելիքների յուրացման խնդրում, որոնք էլ իրենց հերթին ապահովում են սովորողների ինքնուրույն ճանաչողական գործընթացի արդյունավետության բարձրացումը, նպաստում որակական բարձր աստիճանի ձևավորմանը:

Այս հիմնախնդիրը այսօր էլ շատ հրատապ է՝ կապված ուսումնական և պատմության ծրագրերի բազմազանության ու այլընտրանքային դասագրքերի առկայության հետ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. *Մանուկյան Ս. Պ.* Մանկավարժագիտություն: Նոր դասընթաց. Եր., 2002:
2. Методика обучения истории в средней школе. В 2-х ч. // Отв. ред. Ф.П. Коровкин, Н.Г. Дайри. М. 1978г.
3. Настольная книга учителя истории. 5–11 классы / Авт.–сост. М.Н. Чернова. М.: 2006г.
4. *Степанищев А.Т.* История Отечества: преподавание в школе: М.: 2001.
5. *Студеникин М.Т.* Методика преподавания истории в школе: М.: 2006.
6. *Шамова Т.И.* Пути индивидуализации обучения школьников // Преподавание истории в школе. 1988. № 4.
7. *Шоган В.В.* Методика преподавания истории в школе. Ростов н/Д: 2007.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ ВО ВРЕМЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ

А. Папоян

АННОТАЦИЯ

В статье обсуждаются основные вопросы, касающиеся индивидуализации и групповых работ учащихся в преподавании истории. Представлены виды заданий разной степени сложности, предназначенные для учащихся, имеющих разные способности и умения. Представлены некоторые способы, методические навыки и формы, примененные нами. На примерах обоснованы те способы повышения эффективности индивидуализации и групповых работ, которые способствуют более легкому усвоению знаний и развитию самостоятельного познавательного процесса учащихся.

Ключевые слова: индивидуализация, групповые работы, обучение, уровень личной подготовки, умственное и репродуктивное напряжение.

INDIVIDUALIZATION OF STUDENT WORK WHEN TEACHING HISTORY

H. Papoyan

SUMMARY

The article discusses the main issues related to individualization and studentgroup work in history class. There are tasks of various levels of difficulty designed for students with different abilities and skills. Some approaches, teaching methods and forms used by us are presented in the paper. The ways to improve individualization and group work which contribute to easy absorption of knowledge and development of the process of self-study by students are illustrated by examples.

Keywords: *individualization, groupwork, education, level of self-preparation, mental and reproductive tension.*

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Л.Г. Погосян

АННОТАЦИЯ

В данной статье представлены психологические особенности младшего школьного возраста. Описывается ведущая деятельность и психологические новообразования, физические, психические, социальные, интеллектуальные и нравственно-волевые качества, необходимые ребенку при поступлении в школу, а также представлены аспекты физиологической и психологической адаптации в начальной школе.

Ключевые слова: *развитие, младший школьный возраст, готовность к школе, психологическая адаптация, физиологическая адаптация.*

Детскую психологию изучали З. Фрейд, А. Валлон, Э. Эриксон, Л. Выгодский, А. Бине и многие другие. В своей работе «Проблема возраста» Л. Выгодский писал, что необходимо изучать структуру и динамику детской психики. Изучение психологии ребенка – ключ к пониманию психологии взрослого человека [1]. Он отводил детской психологии фундаментальную роль в решении задачи создания «новой» психологии, подчеркивая, что «единственно правильный путь – идти в изучении психики от ребенка к взрослому» [1]. Современных психологов интересует не только процесс развития, но и пути его достижения.

О процессе развития ребенка существуют различные точки зрения. Некоторые психологи считают, что это – непрерывный процесс, а другие – дискретный. При непрерывном развитии процесс идет в равномерном темпе, и определенных границ не существует. А при дискретном развитии процесс может ускоряться или замедляться, и при этом имеет ведущий фактор развития. В настоящее время большинство специалистов склонно к дискретному развитию. Именно поэтому выделяют стадии и этапы развития, которые существенно отличаются друг от друга. При этом, человек проходит через все стадии поочередно от младенчества до ранней юности. Проблема возрастной периодизации актуальна до сих пор. Л. Выгодский предложил основываться на анализе со-

циальной ситуации развития, психические новообразования и переходные периоды развития.

Понятие «возраст» определяют по-разному. Это и качественно своеобразный период физического, психологического и поведенческого развития, характеризующийся присущими только ему, особенностями (А. Немов), и относительно замкнутый цикл детского развития, имеющий свою структуру и динамику (Л. Выгодский) [2].

Выделяют физический и психологический возраст. Психологический возраст – это уровень психологического развития, достигнутый к определенному возрасту. Физический и психологический возраст могут не совпадать. Основываясь на периоды Ж. Пиаже, можно сказать, что в младшем школьном возрасте – от 7 до 11 лет стабилизируется организация понятий, а Э. Эриксон считает, что в этом возрасте ребенок начинает понимать ценность жизненных достижений [2]. Личность человека формируется именно в этом возрасте.

Поступление в школу является переломным моментом в жизни ребенка. От успешного начала школьной жизни зависит успеваемость, отношение к школе и успех в жизни. Начало школьного обучения – закономерный этап на жизненном пути ребенка: каждый дошкольник, достигая определенного возраста, идет в школу [3]. С развитием технологий меняется подход к учебному процессу. Вопрос адаптации детей к школе особенно актуален на современном этапе, т.к. снизился возраст начала школьного обучения. Долгие годы дети поступали в школу в семь лет. В последние десятилетия начальный школьный возраст снизился до шести лет. Но разница в год может сильно повлиять на развитие ребенка как личности. В возрасте 6–7 лет формируются многие психологические новообразования. Изменяются поведение, самооценка, формируются социальные нормы и мотивация, в организме происходят физиологические изменения. Доказано, что шестилетние дети проходят более долгий и трудный путь адаптации, нежели семилетние. Затягиваясь почти до 6-ти месяцев, а иногда и до года, процесс адаптации становится пыткой не только для самого ребенка, но и для его ближайшего окружения: родителей, учителей, одноклассников.

С поступлением в школу центром социальной ситуации развития ребенка становится учитель, а учебная деятельность стано-

вится ведущей. Начинает развиваться система побуждений, которая придает смысл учебной деятельности. Ребенок ставит перед собой задачи, производит **учебные действия для усваивания этих задач, контролирует и оценивает свои действия.**

В младшем школьном возрасте активно развиваются психические функции. К новообразованиям этого возраста относятся развитие словесно-логической памяти, повышается устойчивость внимания, целенаправленность восприятия, рефлексия и умение управлять поведением. Доминирующим является словесно-логическое мышление, оставив образное мышление позади. Именно в конце младшего школьного возраста проявляются индивидуальные различия: среди детей психологами выделяются группы «мыслителей», «практиков» и «художников». Но у большинства детей наблюдается относительное равновесие между разными видами мышления. Благодаря учебной деятельности в начальных классах развиваются психологические процессы непосредственного познания окружающего мира – ощущения и восприятия. Восприятие недостаточно дифференцировано, из-за чего ребенок может путать буквы и цифры, схожие по написанию. Но в процессе обучения восприятие становится целенаправленным и управляемым. Активно развиваясь, интеллект дает возможность устанавливать связи между элементами воспринимаемого объекта. Например, в возрасте 2–5 лет ребенок перечисляет предметы на картине, в 6–9 лет может описать картину, а после 9 лет – интерпретирует увиденное. **Память** развивается в направлении произвольности и осмысленности. Дети младшего школьного возраста могут произвольно запоминать неинтересный материал, постепенно основываясь на произвольную память. Сильно развита механическая память и совершенствуется смысловая память, которая помогает найти рациональные способы запоминания. В этом возрасте развивается внимание, повышается его устойчивость, переключение и распределение.

Готовность к школьному обучению подразумевает физиологическое, психическое, интеллектуальное, социальное и нравственно-волевое развитие ребенка. Подготовка к школе – это комплексное мероприятие. Оно охватывает все сферы жизни ребенка и обеспечивает его гармоничное развитие.

В старшем дошкольном возрасте ребенок быстро развивается в физиологическом плане. Перестраиваются нервная, сердеч-

но-сосудистая и эндокринные системы, развивается опорно-двигательный аппарат. По своим характеристикам головной мозг шестилетнего ребенка в большей степени приближается к показателям мозга взрослого человека [3].

Психологическая готовность к школе – это необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной программы в условиях обучения в группе сверстников [4]. Ему необходимо установить положительные взаимоотношения со сверстниками и учителями, адаптироваться к новой обстановке. Поэтому у дошкольников необходимо формировать такие качества, как: отзывчивость, сочувствие, доброжелательность, умение быть принципиальным, отстаивать свою точку зрения, готовность помочь и принять помощь, а также оптимизм, жизнерадостность, интерес к познанию и коллективной деятельности [5].

Наиболее важным является интеллектуальная готовность ребенка. Ребенок должен уметь сравнивать, обобщать, классифицировать объекты, задавать вопросы, отвечать на вопросы, иметь навык пересказа. Без таких навыков ему будет сложно усваивать учебный материал.

Дети этого возраста очень эмоциональны, не умеют контролировать свои чувства и очень бурно проявляют свои эмоции. Это может проявиться в частой смене настроения, упрямстве, капризах, бурном проявлении эмоций. Но с годами они приобретают способности регулировать свои чувства и и эмоции.

Показателями волевой готовности к школе являются: сформированность волевого действия, развитие способности управлять своим поведением, соподчинение мотивов. Младший школьник не может бороться за намеченную цель, преодолевать трудности. При первой же неудаче он перестает верить в себя. Известно, что ядром личности считается мотивационная сфера. Выделяют внешние и внутренние мотивы. **К внутренним мотивам относятся познавательные и социальные мотивы. Познавательные мотивы связаны с получением знаний, однако социальные мотивы не связаны с учебной деятельностью, но влияют на мотивы учения. К социальным мотивам можно отнести стремление быть грамотным, полезным обществу, добиться успеха среди сверстников, избегать неприятностей, связанных с низкими оценками и т.д. К внешним мотивам относятся получение награды за хорошие отметки. В этом**

случае получение знаний отходит на второй план. На первом месте получение высоких оценок. Они гарантируют эмоциональное благополучие ребенка. Можно добавить также чувство компетентности, которое предполагает полноценное развитие личности ребенка. Педагоги отмечают важность таких нравственно-волевых качеств, как: самостоятельность, ответственность, дисциплинированность, умение доводить дело до конца. Все перечисленные качества необходимы в процессе адаптации.

Важным аспектом адаптации является принятие индивидом социальной роли. Жизнь ребенка кардинально изменяется, все становится новым и незнакомым: круг общения, условия, вид деятельности. Ему необходима максимальная мобилизация интеллектуальных, эмоциональных и физических резервов.

Адаптация в переводе с латинского означает «приспособить». Впервые это понятие было использовано в XIX веке в биологии. Термин имеет два значения: приспособление строения и функций организма, его органов и клеток к условиям среды, направленное на сохранение гомеостаза и приспособление органов чувств к особенностям воздействующих стимулов для их оптимального восприятия и предохранения рецепторов от перегрузки [6]. Длительное функционирование приводит к переутомлению и нарушению психического и физического здоровья. Исследования показали, что ответ у доски, чтение вслух, контрольные работы приводят к учащению пульса, увеличению давления, изменению биохимических показателей крови; почти у всех детей в начале учебного года наблюдаются двигательное возбуждение или заторможенность, жалобы на головные боли, плохой сон, снижение аппетита [7]. Признаками нарушения адаптации являются изменения в поведении ребенка, повышенная утомляемость, страхи, беспокойный сон, снижение массы тела, жалобы на головную боль, тошноту, боли в животе, повышение тревожности и т.д. Причинами нарушения адаптации могут быть неадекватность требований педагога или родителей, несоответствие программ, методик, технологий возрастным и индивидуальным возможностям, психологическая и функциональная неготовность к условиям и требованиям процесса обучения, эмоциональные, интеллектуальные и физические перегрузки.

Адаптация к школе – длительный процесс, имеющий и физиологические, и психологические аспекты, который наиболее

остро протекает в начале обучения [7]. Успешность адаптации зависит от здоровья ребенка. При легкой адаптации функциональные системы организма компенсируются в течение двух месяцев, при средней адаптации ухудшение здоровья может длиться в течение полугодия, а при тяжелой адаптации симптомы ухудшения здоровья нарастают от начала к концу учебного года. Труднее всех адаптируются дети, перенесшие черепно-мозговые травмы, страдающие различными хроническими заболеваниями и имеющие расстройства нервно-психической сферы.

Психологическая адаптация – это приспособление человека к существующим в обществе требованиям и критериям оценок за счет присвоения норм и ценностей данного общества. Основными показателями психологической адаптации ребенка к школе являются формирование адекватного поведения, установление контактов с учащимися и учителем, овладение навыками учебной деятельности [7]. Социально-психологическая адаптация проявляется по-разному, но всех можно разделить на три группы: дети с легкой адаптацией (до двух месяцев), дети с более длительным периодом адаптации и со значительными трудностями адаптации. Дети, которые адаптируются в течение первых двух месяцев, быстро осваиваются в школе, приобретают новых друзей. Дети с более длительным сроком адаптации – необщительны. Они начинают адекватно реагировать на требования учителя лишь к концу первого полугодия. Третья группа детей проявляет отрицательные эмоции, у них отмечаются негативные формы поведения, не усваивают учебную программу.

В младшем школьном возрасте группами риска являются леворукие и гиперактивные дети, а также дети с нарушением эмоционально-волевой сферы. Дети с синдромом дефицита внимания выделяются чрезмерной активностью, суетливостью, невозможностью сосредоточить внимание. У леворуких детей снижена способность зрительно-двигательных координаций. Они эмоционально неустойчивы, обидчивы, у них низкая работоспособность. Дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы – агрессивны, эмоционально расторможены, застенчивы, тревожны и ранимы.

Легче адаптируются умственно и физически здоровые дети. К сожалению, в настоящее время очень много детей, которые имеют различные нарушения в состоянии здоровья. Именно поэтому учителю требуются не только знания в области педаго-

гики, но и в области физиологии и психологии. Зная психологические и физиологические особенности младшего школьного возраста, зная каждого ребенка в отдельности и используя эти знания в построении учебного и воспитательного процесса, учитель облегчает и ускоряет адаптацию детей к школе, тем самым, способствуя процессу обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Кагермазова Л.Ц.* Возрастная психология /Электронный учебник/.
2. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. Серия «Мастера психологии». С-Пб., 1999. 720с.
3. *Пиццаева М.В., Денисова С.В., Маслова В.Ю.* Ф 64 Физиологические основы здоровья: Учебное пособие. Арзамас: АГПИ, 2007. 300с.
4. *Гуткина Н.И.* Психологическая готовность к школе. Учебное пособие. 2004.
5. *Козлова С.А., Дедовских Н.К., Калишенко В.Д. и др.* Нравственное и трудовое воспитание дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. СС. 1–50.
6. *Головин С.Ю.* Словарь практического психолога (около 2000 терминов, 1998г.). 100с.
7. Психофизиологические основы адаптации и дезадаптации / <http://www.ulsu.ru/com/schools/opalihin/jfuekld/kuftno/dlkfyuj/>

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում ներկայացված են կրտսեր դպրոցական տարիքի հոգեբանական առանձնահատկությունները: Նկարագրվում են առաջատար գործունեությունը և հոգեկան նորագոյացությունները, ֆիզիկական, հոգեկան, սոցիալական, մտավոր, բարոյականային հատկանիշները, որոնք անհրաժեշտ են երեխայի դպրոց ընդունվելու ժամանակ, ներկայացված են նաև տարրական դպրոցում ֆիզիոլոգիական և հոգեբանական հարմարվողականություն ասպեկտները:

Հիմնաբառեր` զարգացում, կրտսեր դպրոցական տարիք, դպրոցին պատրաստվածություն, ֆիզիոլոգիական հարմարվողականություն, հոգեբանական հարմարվողականություն:

SUMMARY

The article presents the psychological characteristics of primary school. The leading activity and psychological structures are being described, as well as physical, mental, social, intellectual, moral and volitional qualities necessary for the school age child of; it also provides physiological and psychological aspects of adaptation in elementary school.

Keywords: development, primary school age, school readiness, physiological adaptation, psychological adaptation.

**ԷԼԵԿՏՐՈՆԱՑԻՆ ԴԱՍԵՐՈՆ ԵՎ ԴՐԱՆՑ
ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏՈՒԹՅՈՒՆԸ ԼԵԶՎՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԵԶ**

Ժ.Վ. Ռոստոմյան

zhenyarostomyan@gmail.com

ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Համացանցը բազում հնարավորություններից բացի տալիս է նաև հեռավար ուսուցման հնարավորություն: Հեռավար ուսուցում կազմակերպում են էլեկտրոնային փոստի, տեսականֆերանսների, ֆորումների, նաև սկայպով համաժամանակյա քննարկումների, չաթերի միջոցով:

Էլեկտրոնային դասեր անցկացնելը մեզ համար առավել կարևորվում է, քանի որ ունենք հայոց լեզվի՝ որպես օտար լեզվի ուսուցման ուսումնական ձեռնարկների, օժանդակ նյութերի պակաս: Որպեսզի այս բացը ինչ-որ կերպ լրացվի, ահա այս նոր ուսումնական 2014/15 տարին սկսեցինք ուսուցումն իրականացնել էլեկտրոնային դասերի միջոցով:

***Հիմնաբառեր**՝ էլեկտրոնային դասեր, համաժամանակյա ֆորումներ, սինքրոն և ասինքրոն ուսուցում, համակարգչային անհատական թղթապանակ, գրավոր, բանավոր խոսքի ուսուցում, աշխատանքի ստուգում, գնահատում:*

Ժամանակակից ուսանողն ազատորեն օգտվում է համացանցի և համակարգչի հնարավորություններից, փնտրում գտնում իրեն հետաքրքրող նյութը, թեման, գիտական հոդվածը, մասնակցում զանազան սոցցանցերի քննարկումներին: Ավելին, տեղեկատվության նորագույն միջոցները՝ այֆոն, պլանշետ, սմարթֆոն՝ բոլորը մեկ բառով՝ խելախոս, գրքին, գրիչին, տետրին ու բառարաններին համարժեք անհրաժեշտություն են և, ինչպես ժամանակակից գովազդներում է հանդիպում, համակարգիչն ու խելախոսը դարձել են վերը նշված

այս չորսը մեկում: Էլ չենք ասում այս սարքերի այլ կիրառությունների մասին:

Արդեն տևական ժամանակ է, ինչ համակարգիչը դարձել է ուսումնական գործընթացի կարևոր և անբաժանելի մասը, իսկ համացանցն էլ իր հերթին ընդլայնել է դրա գործունեության ոլորտները: Համացանցը բազում հնարավորություններից բացի տալիս է նաև **հեռավար ուսուցման** հնարավորություն: Հեռավար ուսուցում կազմակերպում են էլեկտրոնային փոստի, տեսակոնֆերանսների, ֆորումների, նաև սկայպով համաժամանակյա քննարկումների, չաթերի միջոցով: Մրանք պայմանականորեն անվանվում են համաժամանակյա (սինքրոն) ուսուցում: Կա նաև համացանցային ասինքրոն (ոչ համաժամանակյա, ազատ գրաֆիկով) ուսուցում:

Ուսուցման մի նոր ձև է էլեկտրոնային դասերի անցկացումը: Եվ քանի որ էլեկտրոնային դասեր անցկացնելու գաղափարը վաղուց կար, անցյալ ուստարվա վերջին այդ գաղափարը առարկայացավ ու դարձավ պահանջ: Խնդիրը միայն համապատասխան դասերը պատրաստելու, դրանք առավել մատչելի և ըստ էության ներկայացնելու, տեսաշարի բովանդակային և պատկերային կողմը ապահովելու մեջ էր, մանավանդ, որ հայոց լեզվի՝ որպես օտար լեզվի ուսուցման համար ուսումնական ձեռնարկների, օժանդակ նյութերի սուղ վիճակը ստիպում է նման միջոցներով փորձել բացը լրացնել:

Նախ մի քանի տեղեկություն էլեկտրոնային դասերի մասին:

Մրանք գրուսուցման, բանավոր խոսքի, ընթերցվող տեքստի և քերականական երևույթների տեսաշարային բացատրություններն ու այդ թեմաներով ուսանողին տրվելիք հանձնարարականներն են: Այսինքն՝ կառուցվածքով այն էլեկտրոնային ուսումնական ձեռնարկ է՝ բաղկացած ինը դասից:

Մեր դեպքում, երբ ուսանողը շաբաթը երկու անգամ լսարանային մուտք ունի, առավել նպատակահարմար է համացանցային ասինքրոն (ոչ համաժամանակյա, ազատ գրաֆիկով) ուսուցումը: Այսինքն՝ ուսուցում էլեկտրոնային փոստի և ազատ կապի միջոցով, գումարած լսարանային՝ պրոյեկտորով և էլեկտրոնային գրատախտակով պարապմունքները:

Եվ ահա արդեն մի քանի ամիս է՝ հումանիտար ինստիտուտի այն երկու այն խմբերը, որոնք հայերենի ուսումնասիրությունը սկսել են գրոյական մակարդակից, հայոց լեզվի դասընթացն անցնում են էլեկտրոնային դասերի միջոցով: Դասերը կազմված են քրք ծրագրով՝ լսարանում դրանք ներկայացնելու և բացատրելու համար, և ուսանողների էլեկտրոնային հասցեներին են ուղարկվում արդեն որպես pdf ֆայլեր:

Այժմ այս սկզբունքով կազմակերպված ուսուցման դրական և բացասական կողմերին վերաբերող մի քանի դիտարկում:

Նախ դասերի բովանդակային հազեցվածության մասին: Դասերում բավարար չափով տրված են և՛ բառապաշարի հարստացմանը, և՛ բառակազմությանն ու իմաստաբանությանը վերաբերող, և քերականական տարրական գիտելիքների կիրառությունն ապահովող, և՛ բանավոր խոսք կազմելուն միտված թե՛ բացատրական նյութը և թե՛ տնային հանձնարարությունները: Ուսանողները դրանք կատարում և պահանջվող ժամկետներում ուղարկում են դասախոսին: **Յուրաքանչյուր ուսանողի համար դասախոսի համակարգչում ստեղծված է անհատական թղթապանակ:**

Անցած ամիսների փորձը ցույց տվեց, որ

1. այս դասերը և առհասարակ ուսուցման էլեկտրոնային տարբերակը ներկա ուսանողության համար առավել հետաքրքիր են, քանի որ հրապուրիչ է ժամանակակից տեխնիկայից օգտվելու, այն աշխատեցնելուն ընձեռված լրացուցիչ հնարավորությունը,

2. անկախ դասերին մասնակցությունից՝ բոլորին ուղարկվում է նոր դասի նյութը, հետևաբար նրանք խուսավարելու պատճառ չեն ունենում,

3. լսարանային պարապմունքները չեն վերածվում տնային աշխատանքները ստուգելու ձանձրալի գործընթացի, նախապես ստուգված աշխատանքներին ընդհանուր անդրադարձ է արվում և, եթե պետք է, դրանք գնահատվում են,

4. ավելի շատ ժամանակ է հատկացվում պարզաբանումների,

5. ուսանողի ձեռքի տակ է բառապաշարը հարստացնելու նպատակով յուրաքանչյուր դասում տրված բառաշարքը, որն ամենևին էլ քիչ չէ,

6. գրեթե բոլորի հեռախոսներում առկա են դասերը, հետևաբար ավելի շատ և տևական է դասերին անդրադառնալը, առիթով, կամա թե ակամա սովորելու հնարավորությունը. Շատերը խոստովանում են, որ ամեն առավոտ երթուղայինում մինչև համալսարան հասնելը հեռախոսից կամ այֆոնից նորից ու նորից նայում են այս կամ այն բառը, թեման, քերականական նյութը,

7. գրքի բացակայության պարագայում այս մեթոդը գերադասելի է պատճենված նյութերի հայթայթումից,

8. հնարավորություն է ստեղծում ցանկացած վայրում, որտեղ համակարգիչ կա և համացանցին միացված է, օգտագործել ժամանակը, սովորել,

9. համացանցից օգտվելու հմտությունները, որ ուսանողը ձեռք է բերում այժմ դասերի միջոցով, հետագայում նրան շատ են օգնելու աշխատանքում,

10. աշխատանքի կազմակերպման այս կերպը ստիպում է ուսանողներին ավելի պատասխանատու լինել ուսուցման ողջ գործընթացի նկատմամբ,

11. ինքնուրույն սովորելը հնարավորություն է ստեղծում անհատական տեմպով յուրացնել նյութը, կախված չլինել մյուսներից, և վերջապես

12. էլեկտրոնային դասերը հուշում են, դուռ են բացում ինքնակրթության, հետագայում ինքնուրույն նյութեր գտնելու, համակարգչի առջև նստած սովորելու համար՝ ապահովելով ուսուցման շարունակական լինելը:

Թեև արդյունքի մասին խոսելը դեռևս վաղ է, սակայն նկատենք, որ այս ուսանողների առաջին և երկրորդ մոդուլների գրավորներն ամփոփվել են ավելի բարձր գնահատականներով, քան անցյալ տարվա սովորողների առաջին և երկրորդ մոդուլներինը: Եվ դա այն դեպքում, երբ այս ուստարվա մոդուլներն ավելի բարդ են եղել, քան նախորդ տարվանը: Առաջընթաց կա նաև բանավոր խոսքի ազատ կիրառության և

բառապաշարի հարստացման գործում: Դրա վկայությունն էր երկրորդ մոդուլի բանավոր հարցումը, որն այս անգամ իրականացվեց երկու խմբերի միջև մրցակցության ձևով, ուր ուսանողները միմյանց զանազան հարցեր էին տալիս քերականությունից, բանավոր հաղորդակցման օրինակներ էին ներկայացնում (ինչպես կահավորել բնակարանը, ձմեռային հագուստ, հյուրասիրություն և թխվածքի ու ըմպելիքի պատրաստություն), առաջարկում լուծել հանելուկները, մրցում շուտասելուկներով և վերջապես երգեր էին ներկայացնում:

Իհարկե, սա զուտ էլեկտրոնային դասընթաց չէ, այլ էլեկտրոնայինի և լսարանային ավանդական ուսուցման մեկտեղում՝ փոխապահովումով: Իսկ սա նշանակում է, որ եթե ուսանողը դասախոսի հետ շփվեր, կապ ունենար միայն էլեկտրոնային փոստի միջոցով, ապա անձնային-անհատական ինչ-ինչ առանձնահատկություններ, նաև դասերի որոշակի նրբությունների, խրթինության հետ կապված ըմբռնման ինչ-որ դժավարություններ կարող էին առաջանալ, իսկ այս դեպքում նման իրավիճակները բացառվում են, քանի որ ուսանողն ունի նաև **լսարանային կյանք** անմիջապես և անմիջականորեն հարցերը պարզելու, սխալներն ուղղելու համար, իսկ դասախոսն էլ՝ սովորողի անձնական, հոգեբանական ինչ-ինչ բարդություններ, ընտանեկան կամ միջավայրի հետ առնչվող զանազան խնդիրներում նրան օգնելու, իրավիճակը հարթելու, սովորողին ոգևորելու համար:

Այժմ նշենք այն թերությունները, որ էլեկտրոնային դասերի ժամանակ նկատվել են և կամ կարող են լինել.

ա) եթե բոլոր խմբերն անցնեն էլեկտրոնային դասերով ուսուցմանը, ապա որոշակի խնդիրներ կունենանք լսարանների տեխնիկական հագեցվածության հարցում /նոթբուք, ցուցադրող սարք, էկրան և այլն/,

բ) ոչ բոլոր ուսանողներն են ունենում համակարգչային հմտություններ,

գ) ուսանողների թվում կան նաև այնպիսիք, որ տանը համակարգիչ չունեն, թեև այդ հարցը նրանք լուծում են համալսարանի ընթերցարանի համակարգիչներից օգտվելով:

Ասվածը գրեթե ոչինչ է այն առավելությունների նկատմամբ, որոնք վերը նշվեցին:

Մի հավելում ևս. քանի որ ուսանողները մեր օգնությամբ իրենց համակարգիչներում և որոշ տիպի հեռախոսներում արդեն ներբեռնել են հայերենի գրանշանները, գիտեն հայերենի ստեղնաշարից օգտվել, որպես առաջին հանձնարարություն նրանք հայերենով տպել և ներկայացրել են իրենց անձնական CV-ները: Առաջիկայում նախատեսում ենք նրանց հետ կազմակերպել նաև սինքրոն հաղորդակցություն, այն է՝ ֆորումներ ստեղծելը, սոցցանցերում չաթով (ներքին գրագրությամբ) կապվելը, կարծիքներ, մտքեր փոխանակելը: Մրանք լեզուն սովորելու, հայերենով գրելու, ուրիշի գրածին պատասխանելու, հասկանալու, նաև գրքեր և հոդվածներ կարդալու կարևոր միջոցներ են:

Ամփոփենք:

Ժամանակակից աշխարհի, գիտության և կրթության զարգացումը մեծապես կախված է տեղեկատվական, հաղորդակցային և էլեկտրոնային տեխնոլոգիաների մարդու իմացությունից և դրանց ի տեղի կիրառումից: Ուստի էլեկտրոնային դասերի ներդրումը ուսումնական գործընթաց մեր կարծիքով ոչ միայն արդյունավետ է, այլև անհրաժեշտ, օրա-պահանջ:

АННОТАЦИЯ

Современное обучение – это, в первую очередь, обучение практической жизни, внедрение новых технологий и их эффективное использование ради приобретения новых знаний и навыков. Теперь эту возможность нам предоставляет Интернет. E-learning, или электронные уроки проводятся в основном при дистанционном обучении, но это возможно также реализовать на уроках армянского языка как иностранного. В статье речь идет о пользе и результатах этих уроков.

Ключевые слова: электронные уроки, синхронные форумы, асинхронные и синхронные обучения, электронные индивидуальные папки, устное и письменное обучение, проверка работ.

SUMMARY

Apart from many opportunities that the Internet gives us, it also provides us with that of distance learning. Distance learning is carried out through electronic mail, video conferences, forums, and also synchronous discussions on Skype. Electronic lessons become even more important for us since we have a shortage of manuals and additional materials for teaching Armenian as a foreign language. To somehow fill in the gap, we have started the new 2014–2015 academic year our classes implementing electronic lessons.

Keywords: *electronic lessons, synchronous forums, synchronous and asynchronous teaching, personal computer folder, written, oral teaching, work check, assessment.*

ГОДИЧНАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

Сборник научно-методических статей

Главный редактор – М.Э. Авакян
Корректор – Э.А. Рухкян
Корректор – Ш.Г. Мелик-Адамян
Компьютерная верстка – А.С. Бжикян

Адрес Редакции научных изданий Российско-Армянского
(Славянского) университета:

0051, г. Ереван, ул. Овсепя Эмина, 123
тел/факс: (+374 10) 27-70-52(внутр. 42-02)
e-mail: redaction.rau@gmail.com

Заказ № 5

Подписано к печати 20.04.2015г.

Формат 60x84¹/₁₆. Бумага офсетная № 1.

Объем 13 усл. п.л. Тираж 200 экз.