ISSN 2738-2761

ՀՀ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ, ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ,
ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ԵՎ ՍՊՈՐՏԻ ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ

ՎԱՆԱՁՈՐԻ Հ. ԹՈՒՄԱՆՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ
ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ

ՄԱԳԻՍՏՐՈՍ

2023

Հոդվածների ժողովածու

1

ՀՀ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ, ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ,
ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ԵՎ ՍՊՈՐՏԻ ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ

ՎԱՆԱՁՈՐԻ Հ. ԹՈՒՄԱՆՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ
ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ

ՄԱԳԻՍՏՐՈՍ

1

ՎԱՆԱՁՈՐ
2023

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ,
КУЛЬТУРЫ И СПОРТА РА

ВАНАДЗОРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ О. ТУМАНЯНА

МАГИСТР

1

ВАНАДЗОР
2023

RA MINISTRY OF EDUCATION, SCIENCE,
CULTURE AND SPORT

VANADZOR STATE UNIVERSITY
AFTER H. TUMANYAN

MASTER STUDENT

1

VANADZOR
2023

ԽՄԲԱԳՐԱԿԱՆ ԽՈՐՀՈՒՐԴ

ԲՆԱԿԱՆ ԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ
Զ. Ս. Վարդանյան, կ. գ. դ., պրոֆեսոր (խմբագրական խորհրդի նախագահ),
Հ. Հ. Օհանյան, տեխ. գ. թ., դոցենտ (պատասխանատու քարտուղար),
Հ. Ա. Ղազարյան, ք. գ. դ., պրոֆեսոր, **Է. Ա. Խաչատրյան**, ք. գ. թ., դոցենտ,
Մ. Պ. Կիրակոսյան, կ. գ. թ., դոցենտ, **Վ. Ռ. Քոչարյան**, ֆ.-մ. գ. թ., դոցենտ,
Ս. Մ. Փարսադանյան, ֆ.-մ. գ. թ., դոցենտ, **Ռ. Ս. Սահակյան**, ֆ.-մ. գ. թ., դոցենտ,
Մ. Ա. Սաքանյան, ֆ.-մ. գ. թ., դոցենտ, **Ա. Ս. Կյուրեղյան**, ֆ.-մ. գ. թ., դոցենտ:

ՀԱՍԱՐԱԿԱԿԱՆ ԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ
Հ. Մ. Պապոյան, տնտ. գ. թ. (խմբագրական խորհրդի նախագահ),
Ա. Գ. Հարությունյան, մ. գ. թ., դոցենտ, (պատասխանատու քարտուղար),
Հ. Ռ. Ավագիմյան, հ. գ. թ., դոցենտ, **Տ. Ս. Բաղդոյա**ն, տնտ. գ. թ., դոցենտ,
Ն. Ս. Բարսեղյան, տնտ. գ. թ., դոցենտ, **Ա. Ա. Կոխլիկյան**, պ. գ. թ., **Վ. Ռ. Նազարյան**,
մ. գ. թ., դոցենտ, **Ա. Ա. Բարսեղյան**, մ. գ. թ., դոցենտ, **Հ. Կ. Հակոբյան**, դոցենտ,
Հ. Ա. Չատինյան, դոցենտ:

ՀՈՒՄԱՆԻՏԱՐ ԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ
Ն. Ա. Ջաղինյան, բ. գ. թ., դոցենտ (խմբագրական խորհրդի նախագահ),
Լ. Հ. Պետրոսյան, բ. գ. թ, դոցենտ (պատասխանատու քարտուղար),
Ֆ. Վ. Մովսիսյան, պ. գ. դ., պրոֆեսոր, **Ս. Մ. Թումանյան**, բ. գ. թ., դոցենտ,
Ա. Ն. Սարուխանյան, բ. գ. թ. դոցենտ, **Շ. Ռ. Ղուկասյան**, բ. գ. թ., դոցենտ,
Թ. Վ. Թադևոսյան, բ. գ. թ., դոցենտ, **Կ. Ս. Առուստամյան**, բ. գ. թ., դոցենտ,
Լ. Ցու. Վարդանյան, բ. գ. թ., դոցենտ:

ՄԱԳԻՍՏՐՈՍ-1 // ՀՀ կրթության, գիտության, մշակույթի և սպորտի նախարարություն, Վանաձորի պետական համալսարան/: Խմբագրակազմ – Վանաձոր, 2023. – 272 էջ:

Ժողովածուն ամփոփում է ՎՊՀ 2022-2023 ուստարվա մագիստրատուրայի ուսանողների ավարտական որակավորման աշխատանքների թեմաներով գրված գիտական այն հոդվածները, որոնք երբևէ չեն հրատարակվել: Հոդվածները խմբագրակազմի կողմից գրախոսվել, խմբագրվել և երաշխավորվել են տպագրության:

ISSN 2738-2761

© Հեղինակային խումբ, 2023
© Վանաձորի Հ. Թումանյանի անվան պետական համալսարան, 2023

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

ЕСТЕССТВЕННЫЕ НАУКИ

З. С. Варданян доктор биол. наук, профессор, (председатель редакционного совета),
Э. Г. Оганян кандидат техн. наук, доцент (ответственный секретарь),
Г. А. Казарян докт. хим. наук, профессор, **Э. А. Хачатрян** канд. хим. наук, доцент, **М. П. Киракосян** канд. биол. наук, доцент, **В. Р. Кочарян** канд. физико-математич. наук, доцент, **С. М. Парсаданян** канд. физико-математич. наук, доцент, **Р. С. Саакян** канд. физико-математич. наук, доцент, **М. А. Саканян** канд. физико-математич. наук, доцент, **А. С. Кюрегян** канд. физико-математич. наук, доцент.

ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

Г. М. Папоян канд. экономич. наук, (председатель редакционного совета),
А. Г. Арутюнян канд. педагогич. наук, доцент (ответственный секретарь),
А. Р. Авагимян канд психол. наук, доцент, **Т. С. Бадоян** канд. экономич. наук, доцент, **Н. С. Барсегян** канд. экономич. наук, доцент, **А. А. Кохликян** канд. историч. наук, **В. Р. Назарян** канд. педагогич. наук, доцент, **А. А. Барсегян** канд. педагогич. наук, доцент, **А. К. Акобян**, доцент, **Г. А. Чатинян**, доцент.

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Н. А. Джагинян канд филол. наук, доцент (председатель редакционного совета),
Л. Г. Петросян канд филол. наук, доцент (ответственный секретарь),
Ф. В. Мовсисян докт. историч. наук, профессор, **С. М. Туманян** канд филол. наук, доцент, **А. Н. Саруханян** канд филол. наук, доцент, **Ш. Р. Гукасян** канд филол. наук, доцент, **Т. В. Тадевосян** канд филол. наук, доцент, **К. С. Арустамян** канд филол. наук, доцент, **Л. Ю. Варданян** канд филол. наук, доцент.

МАГИСТР-1 // Министерство образования, науки, культуры и спорта РА, Ванадзорский государственный университет/. Редколлегия – Ванадзор, 2023. – 272 с.

В сборник включены неизданные статьи студентов магистратуры ВГУ 2022-2023 уч. года по темам их окончательных работ по специальности. Статьи рецензированы, отредактированы и рекомендованы для печати по решению редколлегии.

ISSN 2738-2761

© Авторская группа, 2023
© Ванадзорский государственный университет имени О. Туманяна, 2023

SCIENTIFIC EDITORIAL COUNCIL

FACULTY OF NATURAL SCIENCES

Z. S. Vardanyan, Doctor of Biological Sciences, Professor, (Head of the Scientific Editorial Council), **H. H. Ohanyan**, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor (Executive Secretary), **H. A. Ghazaryan**, Doctor of Chemical Sciences, Professor, **E. A. Khachatryan**, Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor, **M. P. Kirakosyan**, Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, **V. R. Qocharyan**, Candidate of Physico-Mathematical Sciences, Associate Professor, **A. M. Parsadanyan**, Candidate of Physico-Mathematical Sciences, Associate Professor, **R. S. Sahakyan**, Candidate of Physico-Mathematical Sciences, Associate Professor, **M. A. Sakanyan**, Candidate of Physico-Mathematical Sciences, Associate Professor, **A. S. Kyureghyan**, Candidate of Physico-Mathematical Sciences, Associate Professor.

FACULTY OF SOCIAL SCIENCES

H. M. Papoyan, Candidate of Economic Sciences, (Head of the Scientific Editorial Council), **A. G. Harutyunyan**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, (Executive Secretary), **H. R. Avagimyan**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, **T. S. Badoyan**, Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, **N. S. Barseghyan**, Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, **A. A. Kokhlikyan**, Candidate of Historical Sciences, **V. R. Nazarya**n, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, **A. A. Barseghyan**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, **H. K. Hakobyan**, Associate Professor, **H. A. Chatinyan**, Associate Professor.

FACULTY OF HUMANITIES

N. A. Jaghinyan, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, (Head of the Scientific Editorial Council),
L. H. Petrosyan, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, (Executive Secretary), **F. V. Movsisyan**, Doctor of Historical Sciences, Professor, **S. M. Tumanyan**, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, **A. N. Sarukhanyan**, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, **Sh. R. Ghukasyan**, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, **T. V. Tadevosyan**, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, **K. S. Arustamyan**, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, **L. Yu. Vardanyan**, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor.

MASTER STUDENT-1 // RA Ministry of Education, Science, Culture and Sport, Vanadzor State University/. Editorial Board – Vanadzor, 2023. – 272 p.

The collection summarizes the scientific articles of VSU master's students of the 2022-2023 academic year on the topics of their thesis, which have not been published before. The articles were reviewed, edited and recommended for publication by the decision of the editorial board.

ISSN 2738-2761

© Authors' group, 2023
© Vanadzor State University after H. Tumanyan, 2023

ՄԱԹԵՄԱՏԻԿԱ

МАТЕМАТИКА

MATHEMATICS

Բեսսելի հավասարումը և նրան բերվող հավասարումներ: Բեսսելյան ֆունկցիաներ և նրանց կիրառությունները

Ասլանյան Նարինե
Բնական գիտությունների ֆակուլտետ,
«Մաթեմատիկա»,
մագիստրոսական թեզի ղեկավար՝
ֆ.-մ. գ. թ., դոցենտ Ռ. Սահակյան

Հանգուցային բառեր և բառակապակցություններ. *Բեսսելյան հավասարում, բեսսելյան ֆունկցիաներ, ընդհանրացված աստիճանային շարք, էյլերյան երկրորդ սեռի ինտեգրալ, Նեյմանի հավասարում*

Գոյություն ունեն բազմաթիվ դիֆերենցիալ հավասարումներ, որոնց լուծումները չեն կարող արտահայտվել կվադրատուրաներով (օրինակ, Ռիկատիի $y' \pm y^2 = f(x)$ հավասարումը): Կիրառական բնույթի զանազան խնդիրներում շատ են հանդիպում հավասարումներ, որոնց լուծումները չեն կարող արտահայտվել վերջավոր թվով տարրական ֆունկցիաներով: Նրանց լուծումները գոյություն ունեն, բայց արտահայտվում են որևէ զուգամետ աստիճանային շարքի տեսքով: Այդպիսին է, օրինակ, փոփոխական գործակիցներով երկրորդ կարգի հետևյալ գծային հավասարումը.

$$x^2\frac{d^2y}{dx^2} + x\frac{dy}{dx} + (x^2 - \nu^2)y = 0, \qquad (1)$$

որին բերվում են ֆիզիկական տարբեր երևույթներ նկարագրող հավասարումներ:

(1)-ը կոչվում է Բեսսելի հավասարում: Քանի որ այն գծային է, ապա նրա ընդհանուր լուծումը կգրվի $y(x) = C_1y_1(x) + C_2y_2(x)$ տեսքով, որտեղ y_1, y_2-ը գծորեն անկախ մասնավոր լուծումներ են, իսկ C_1, C_2-ը՝ կամայական հաստատուններ:

Եթե $p_0(x), p_1(x)$ և $p_2(x)$-ը x-ի ամբողջ բազմանդամներ են և $p_0(x) \neq 0$, ապա

$$p_0(x)y'' + p_1(x)y' + p_2(x)y = 0 \qquad (2)$$

հավասարման լուծումներն արտահայտվում են x-ի ամբողջ՝ ոչ բացասական աստիճաններով զուգամետ աստիճանային շարքերով՝

$$y = \sum_{k=0}^{\infty} a_k x^k,$$

որի a_k գործակիցները կարելի է որոշել՝ տեղադրելով շարքը (2)-ի մեջ և ստացված հավասարության մեջ x-ի տարբեր աստիճանների գործակիցները հավասարեցնելով զրոյի:

Եթե $p_0(0) = 0$, ապա (2)-ի լուծումը նշված շարքի տեսքով չենք կարող որոշել, քանի որ

$$y'' + \frac{p_1(x)}{p_0(x)} y' + \frac{p_2(x)}{p_0(x)} y = 0 \qquad (2')$$

հավասարման գործակիցները $x = 0$ կետում անընդհատ չեն: Այդպիսի դեպքերում (2)-ի լուծումը փնտրում են այսպես կոչված ընդհանրացված աստիճանային շարքի տեսքով.

$$y = x^{\rho} \sum_{k=0}^{\infty} a_k x^k = \sum_{k=0}^{\infty} a_k x^{\rho+k},$$

որտեղ ρ-ն կարող է լինել բացասական և ոչ պարտադիր ամբողջ թիվ:

Բեսսելի հավասարման մեջ $p_0(x) = x^2$, որը $x = 0$ կետում դառնում է զրո, ուստի (1)-ի լուծումը փնտրենք ընդհանրացված աստիճանային շարքի տեսքով.

$$y(x) = \sum_{k=0}^{\infty} a_k x^{\nu+k}: \qquad (3)$$

Գտնելով xy', x^2y'' և $(x^2 - \nu^2)y$ արտահայտությունները և տեղադրելով (1)-ի մեջ, ապա x-ի տարբեր աստիճանների գործակիցները հավասարեցնելով զրոյի՝ կունենանք. կենտ համարների դեպքում $a_1 = a_3 = a_5 = \cdots = a_{2k-1} = \cdots = 0$, իսկ զույգ համարների դեպքում նրանք միարժեքորեն կարտահայտվեն a_0-ի միջոցով (a_0-ն կարելի է վերցնել կամայական), բացի $\nu = -n\ (n > 0)$ դեպքից, երբ a_{2k} գործակիցները որոշելու հանրահաշվական հավասարումների համակարգը չի լուծվում

$$a_{2k} = (-1)^k \frac{a_0}{k!\, 2^{2k} (\nu+1)(\nu+2)\cdots(\nu+k)}:$$

Տեղադրելով գործակիցների արժեքները (3)-ի մեջ՝ կստանանք հետևյալ շարքը

$$y_\nu(x) = a_0 x^\nu \sum_{k=0}^{\infty} \frac{(-1)^k}{k!\,(\nu+1)(\nu+2)\cdots(\nu+k)} \left(\frac{x}{2}\right)^{2k}, \qquad (4)$$

որը կամայական $\nu \neq -n\ (n > 0)$ արժեքների համար բավարարում է Բեսսելի հավասարմանը, ընդ որում (4)-ը զուգամիտում է ողջ թվային առանցքի վրա և այն էլ հավասարաչափ:

a_0 գործակիցն ընտրենք հետևյալ կերպ.

$$a_0 = \frac{1}{2^\nu \Gamma(\nu+1)},$$

որտեղ

$$\Gamma(p) = \int_0^\infty e^{-x} x^{p-1} dx = \lim_{n\to\infty} \frac{n!\, n^p}{p(p+1)\cdots(p+n)}$$

գամմա ֆունկցիան էյլերյան երկրորդ սեռի ինտեգրալն է, ընդ որում $\Gamma(p+1) = p\Gamma(p)$ և $\Gamma(n+1) = n!$:

(4) շարքը կգրվի հետևյալ տեսքով.

$$\sum_{k=0}^{\infty} \frac{(-1)^k}{k!\,\Gamma(\nu+k+1)} \left(\frac{x}{2}\right)^{2k+\nu}:$$

Նշված շարքով որոշվող հետևյալ ֆունկցիան

$$J_\nu(x) = \sum_{k=0}^{\infty} \frac{(-1)^k}{k!\,\Gamma(\nu+k+1)} \left(\frac{x}{2}\right)^{2k+\nu} \tag{5}$$

կոչվում է առաջին սեռի ν ինդեքսի Բեսսելի ֆունկցիա, որը Բեսսելի (1) հավասարման լուծումն է բոլոր ν-երի համար՝ բացի ν-ի ամբողջ բացասական արժեքներից:

Երբ $\nu = n$, $\Gamma(n+k+1) = (n+k)!$, ուստի

$$J_n(x) = \sum_{k=0}^{\infty} \frac{(-1)^k}{k!\,(n+k)!} \left(\frac{x}{2}\right)^{2k+n}: \tag{6}$$

Եթե ընդունենք $\frac{1}{\Gamma(0)} = \frac{1}{\Gamma(-1)} = \cdots = \frac{1}{\Gamma(-n)} = 0$, ապա $\nu = -n$ դեպքում կունենանք.

$$J_{-n}(x) = \sum_{k=n}^{\infty} \frac{(-1)^k}{k!\,\Gamma(-n+k+1)} \left(\frac{x}{2}\right)^{2k-n}, \tag{7}$$

ընդ որում, քանի որ, ըստ մեր ենթադրության, $\frac{1}{\Gamma(-k)} = 0$, ապա

$$a_0 = a_2 = a_4 = \cdots = a_{2k} = \cdots = 0,$$

նշանակում է՝ այս դեպքում ևս (5)-ը կհանդիսանա (1)-ի լուծումը:

(5)-ի մեջ ընդունելով $\nu = \frac{1}{2}$, կստանանք.

$$J_{1/2}(x) = \sum_{k=0}^{\infty} \frac{(-1)^k}{k!\,\Gamma\left(k+\frac{3}{2}\right)} \left(\frac{x}{2}\right)^{2k+\frac{1}{2}} = \sqrt{\frac{2}{\pi x}} \sin x \quad (-\infty < x < \infty),$$

իսկ $\nu = -\frac{1}{2}$ դեպքում՝ $J_{-1/2}(x) = \sqrt{\frac{2}{\pi x}} \cos x$:

Այսինքն՝ $\frac{1}{2}$ ինդեքսով բեսսելյան ֆունկցիաները արտահայտվում են տարրական ֆունկցիաներով:

$y_1 = J_\nu(x)$ և $y_2 = J_{-\nu}(x)$ լուծումները գծորեն անկախ են, երբ ν-ն ամբողջ թիվ չէ, իսկ $\nu = n$ դեպքում (6) և (7)-ի բաղդատումից կունենանք $J_{-n}(x) = (-1)^n J_n(x)$, ուստի ամբողջ n-երի դեպքում ունենք միայն մեկ մասնավոր լուծում: Որպես երկրորդ գծորեն անկախ մասնավոր լուծում վերցնենք

$$Y_\nu(x) = \frac{J_\nu(x)\cos\nu\pi - J_{-\nu}(x)}{\sin\nu\pi}, \tag{8}$$

որը կստացվի Բեսսելի հավասարման ընդհանուր լուծումից՝ $C_1 = ctg\nu\pi$ և $C_2 = -cosec\nu\pi$ դեպքում: $Y_\nu(x)$ լուծումը կոչվում է Բեսսելի երկրորդ կարգի (կամ Նեյմանի) հավասարում:

Այսպիսով, (1)-ի ընդհանուր լուծումը ν ինդեքսի ցանկացած արժեքների համար կունենա հետևյալ տեսքը.

$$y(x) = C_1 J_\nu(x) + C_2 Y_\nu(x):$$

Օրինակ 1: Գրել հետևյալ 2-րդ կարգի գծային հավասարումների ընդհանուր լուծումները՝ նախապես նրանց բերելով Բեսսելի հավասարման.

ա) $x^2y'' + xy' + (k^2x^2 - \nu^2)y = 0$

բ) $t^2\frac{d^2y}{dt^2} + t\frac{dy}{dt} + (\beta^2p^2t^{2p} - \nu^2p^2)y = 0$

Լուծում: ա) $t = kx$ տեղադրությունով կունենանք.

$$\frac{dy}{dx} = \frac{dy}{dt}\cdot\frac{dt}{dx} = k\frac{dy}{dt}, \quad \frac{d^2y}{dx^2} = k^2\frac{d^2y}{dt^2}, \quad t^2\frac{d^2y}{dt^2} + t\frac{dy}{dt} + (t^2 - \nu^2)y = 0,$$

ուստի հավասարման ընդհանուր լուծումը կլինի.

$$y = C_1J_\nu(t) + C_2Y_\nu(t) = C_1J_\nu(kx) + C_2Y_\nu(kx):$$

բ) Ընդունենք $y = t^\alpha u$, կունենանք.

$$\frac{dy}{dt} = \alpha t^{\alpha-1}u + t^\alpha\frac{du}{dt}, \quad \frac{d^2y}{dt^2} = \alpha(\alpha-1)t^{\alpha-2}u + 2\alpha t^{\alpha-1}\frac{du}{dt} + t^\alpha\frac{d^2u}{dt^2},$$

իսկ հավասարումը կընդունի հետևյալ տեսքը.

$$t^2\frac{d^2u}{dt^2} + (2\alpha+1)t\frac{du}{dt} + (\alpha^2 + \beta^2p^2t^{2p} - \nu^2p^2)u = 0, \tag{9}$$

որի ընդհանուր լուծումն է

$$u = C_1t^{-\alpha}J_\nu(\beta t^p) + C_2t^{-\alpha}Y_\nu(\beta t^p):$$

(9)-ի մեջ ընդունելով $2\alpha + 1 = a, \alpha^2 - \nu^2p^2 = b, \beta^2p^2 = c$ և $2p = m$, կստանանք Բեսսելի հավասարմանը բերվող հետևյալ հավասարումը.

$$t^2u'' + atu' + (b + ct^m)u = 0:$$

Դիտարկվող հավասարման մասնավոր դեպք է հանդիսանում հետևյալ հավասարումը.

$$y'' + \frac{2p+1}{x} y' + y = 0, \tag{10}$$

որը կբերվի Բեսսելի հավասարման նախ՝ $y = x^{-p} z$ տեղադրությունով.

$$x^{-p} z'' + x^{-p-1} z' + (x^{-p} - p^2 x^{-p-2}) z = 0,$$

ապա բազմապատկելով x^{p+2}–ով: Կունենանք

$$x^2 z'' + x z' + (x^2 - p^2) z = 0,$$

ուստի (10)-ի ընդհանուր լուծումը կլինի.

$$y = x^{-p}\left[C_1 J_p(x) + C_2 Y_p(x)\right]:$$

Քանի որ բեսսելյան ֆունկցիաները որոշող շարքերը զուգամիտում են հավասարաչափ, ապա նրանց անդամ առ անդամ ածանցելու միջոցով կարող ենք ստանալ տարբեր ինդեքսներով բեսսելյան ֆունկցիաների միջև եղած առնչություններ արտահայտող մի շարք բանաձևեր.

$$J_\nu'(x) = -\frac{\nu}{x} J_\nu(x) + J_{\nu-1}(x), \tag{11}$$

$$J_\nu'(x) = \frac{\nu}{x} J_\nu(x) - J_{\nu+1}(x): \tag{12}$$

Արտաքսելով $J_\nu'(x)$–ը (11) և (12)-ից, կունենանք.

$$\frac{2\nu}{x} J_\nu(x) = J_{\nu+1}(x) + J_{\nu-1}(x): \tag{13}$$

(13) բանաձևը միմյանց է կապում 3 հաջորդական բեսսելյան ֆունկցիաները և թույլատրում է ամբողջ ինդեքսներով բոլոր բեսսելյան ֆունկցիաներն արտահայտել $J_0(x)$ և $J_1(x)$-ի միջոցով:

Իրոք, երբ $\nu = n - 1$, կունենանք

$$J_n(x) = \frac{2(n-1)}{x} J_{n-1}(x) - J_{n-2}(x),$$

որտեղից, $n = 2$ դեպքում կստանանք.

$$J_2(x) = \frac{2}{x} J_1(x) - J_0(x),$$

$n = 3$ դեպքում՝

$$J_3(x) = \frac{4}{x} J_2(x) - J_1(x) = \left(\frac{8}{x^2} - 1\right) J_1(x) - \frac{4}{x} J_0(x),$$

և այլն:

(11)-ից և (12)-ից արտաքսելով $J_\nu(x)$ ֆունկցիան՝ կգտնենք հաճախ կիրառվող մի բանաձև ևս.

$$2J_\nu'(x) = J_{\nu-1}(x) - J_{\nu+1}(x):$$

Նույն ռեկուրենտ բանաձևերը տեղի ունեն նաև բեսսելյան երկրորդ սեռի $Y_\nu(x)$ ֆունկցիաների համար:

Օրինակ 2: Հաշվել կենտ թվերի կես ինդեքսով բեսսելյան ֆունկցիաների արժեքները:

Լուծում: Ունենք $J_{1/2}(x) = \sqrt{\frac{2}{\pi x}}\sin x$, $J_{-1/2}(x) = \sqrt{\frac{2}{\pi x}}\cos x$:

(13) բանաձևի մեջ ընդունելով $\nu = \pm\frac{1}{2}$՝ կգտնենք.

$$\frac{1}{x}J_{1/2}(x) = J_{3/2}(x) + J_{-1/2}(x), -\frac{1}{x}J_{-1/2}(x) = J_{1/2}(x) + J_{-3/2}(x),$$

որտեղից՝

$$J_{3/2}(x) = \sqrt{\frac{2}{\pi x}}\left(\frac{\sin x}{x} - \cos x\right), \quad J_{-3/2}(x) = \sqrt{\frac{2}{\pi x}}\left(-\sin x - \frac{\cos x}{x}\right):$$

Նույն կերպ կունենանք.

$$J_{5/2}(x) = \sqrt{\frac{2}{\pi x}}\left[\left(\frac{3}{x^2} - 1\right)\sin x - \frac{3}{x}\cos x\right],$$

$$J_{-5/2}(x) = \sqrt{\frac{2}{\pi x}}\left[\frac{3}{x}\sin x - \left(\frac{3}{x^2} - 1\right)\cos x\right];$$

Ինդուկտիվ եղանակով կստանանք.

$$J_{n+\frac{1}{2}}(x) = (-1)^n\sqrt{\frac{2}{\pi}}x^{n+\frac{1}{2}}\frac{d^n}{(xdx)^n}\left\{\frac{\sin x}{x}\right\}, \quad J_{-n-\frac{1}{2}}(x) = \sqrt{\frac{2}{\pi}}x^{n+\frac{1}{2}}\frac{d^n}{(xdx)^n}\left\{\frac{\cos x}{x}\right\},$$

իսկ եթե (8) բանաձևում ընդունենք $\nu = \pm\left(n + \frac{1}{2}\right)$, ապա կստանանք.

$$Y_{n+\frac{1}{2}}(x) = (-1)^{n+1}J_{-n-\frac{1}{2}}(x), \quad Y_{-n-\frac{1}{2}}(x) = (-1)^n J_{n+\frac{1}{2}}(x):$$

$J_n(x)$ ֆունկցիաները կարելի է ներկայացնել որոշյալ ինտեգրալների տեսքով.

$$J_n(x) = \frac{1}{\pi}\int_0^{\pi}\cos(n\varphi - x\sin\varphi)\,d\varphi, \tag{14}$$

ընդ որում՝ այդ ինտեգրալային ներկայացումներն ու շարքերը կիրառվում են ռադիոտեխնիկայում՝ ազդանշանների հաճախականություններն ուսումնասիրելիս:

(5) բանաձևից՝ $\frac{1}{x}\cdot\frac{d}{dx}[x^{\upsilon}J_{\upsilon}(x)] = x^{\upsilon-1}J_{\upsilon-1}(x)$, հետևաբար

$$\int x^{\upsilon} J_{\upsilon-1}(x)dx = x^{\upsilon} J_{\upsilon}(x) + C: \qquad (15)$$

Օրինակներ: Հաշվել հետևյալ ինտեգրալները.

ա) $\int_0^x x^8 J_6(x)dx$, բ) $\int_0^\infty e^{-x\sqrt{2}} J_0\left(x\sqrt{7}\right)dx$, գ) $\int_0^\infty e^{-ax^2} J_{\upsilon}(bx)x^{\upsilon+1}dx$:

Լուծում: ա) Հաջորդաբար կիրառենք մասերով ինտեգրման բանաձևը (8 անգամ)՝ օգտագործելով հետևյալ ռեկուրենտ առնչությունները.

$$\int J_{\upsilon-1}(x)x^{\upsilon}dx = x^{\upsilon} J_{\upsilon}(x) + C,$$

$$\int_0^x J_{\upsilon}(t)dt = 2[J_{\upsilon+1}(x) + J_{\upsilon+3}(x) + J_{\upsilon+5}(x) + \cdots] = 2\sum_{k=1}^{\infty} J_{\upsilon+2k-1}(x):$$

Կունենանք.

$$\int_0^x x^8 J_6(x)dx = x^8 J_7(x) - \int_0^x x^7 J_7(x)dx =$$

$$= x^8 J_7(x) - x^7 J_8(x) - \int_0^x x^6 J_8(x)dx =$$

$$= x^8 J_7(x) - -x^7 J_8(x) - x^6 J_9(x) - 3\int_0^x x^5 J_9(x)dx =$$

$$= x^8 J_7(x) - x^7 J_8(x) - x^6 J_9(x) - 3x^5 J_{10}(x) - 15\int_0^x x^4 J_{10}(x)dx =$$

$$= x^8 J_7(x) - x^7 J_8(x) - x^6 J_9(x) - 3x^5 J_{10}(x) - 15x^4 J_{11}(x) - 105\int_0^x x^3 J_{11}(x)dx =$$

$$= x^8 J_7(x) - x^7 J_8(x) - x^6 J_9(x) - 3x^5 J_{10}(x) - 15x^4 J_{11}(x) -$$

$$-105x^3 J_{12}(x) - 945\int_0^x x^2 J_{12}(x)dx =$$

$$= x^8 J_7(x) - x^7 J_8(x) - x^6 J_9(x) - 3x^5 J_{10}(x) - 15x^4 J_{11}(x) -$$

$$-105x^3 J_{12}(x) - 945x^2 J_{13}(x) - 10395\int_0^x x J_{13}(x)dx =$$

$$= x^8 J_7(x) - x^7 J_8(x) - x^6 J_9(x) - 3x^5 J_{10}(x) - 15x^4 J_{11}(x) - 105x^3 J_{12}(x) -$$

$$-945x^2 J_{13}(x) - 10395x J_{14}(x) - 135135\int_0^x J_{14}(x)dx =$$

$$= x^8 J_7(x) - x^7 J_8(x) - x^6 J_9(x) - 3x^5 J_{10}(x) - 15x^4 J_{11}(x) -$$

$$-105x^3 J_{12}(x) - 945x^2 J_{13}(x) - 10395x J_{14}(x) - 270270\sum_{k=1}^{\infty} J_{2k+13}(x):$$

բ) Օգտվենք Բեսսելի ֆունկցիայի ինտեգրալային ներկայացումով տրվող (14) բանաձևից:

$n = 0$ դեպքում ունենք.

$$J_0(x) = \frac{1}{\pi}\int_0^{\pi} \cos(x\sin\varphi)\, d\varphi,$$

հետևաբար,

$$\int_0^{\infty} e^{-x\sqrt{2}} J_0\left(x\sqrt{7}\right)dx = \int_0^{\infty} e^{-x\sqrt{2}}dx \cdot \frac{1}{\pi}\int_0^{\pi} \cos(x\sqrt{7}\sin\varphi)\, d\varphi =$$

$$= \int_0^{\infty} e^{-x\sqrt{2}}dx \cdot \frac{2}{\pi}\int_0^{\pi/2} \cos(x\sqrt{7}\sin\varphi)\, d\varphi:$$

Քանի որ կրկնակի ինտեգրալը բացարձակ զուգամետ է, կարող ենք փոխել ինտեգրման կարգը: Կունենանք.

$$\int_0^{\infty} e^{-x\sqrt{2}} J_0\left(x\sqrt{7}\right)dx = \frac{2}{\pi}\int_0^{\pi/2} d\varphi \int_0^{\infty} e^{-x\sqrt{2}} \cos\left(x\sqrt{7}\sin\varphi\right) dx:$$

$$\int_0^{\infty} e^{-x\sqrt{2}} \cos\left(x\sqrt{7}\sin\varphi\right) dx =$$

$$= \frac{\sqrt{7}\sin\varphi\sin(x\sqrt{7}\sin\varphi) - \sqrt{2}\cos\left(x\sqrt{7}\sin\varphi\right)}{2 + 7\sin^2\varphi} e^{-x\sqrt{2}}\Big|_0^{\infty} =$$

$$= \frac{\sqrt{2}}{2 + 7\sin^2\varphi},$$

հետևաբար,

$$\int_0^{\infty} e^{-x\sqrt{2}} J_0\left(x\sqrt{7}\right)dx = \frac{2\sqrt{2}}{\pi}\int_0^{\pi/2} \frac{d\varphi}{2 + 7\sin^2\varphi} =$$

$$= \frac{2\sqrt{2}}{\pi}\int_0^{\infty} \frac{du}{(1+u^2)(2 + 7\frac{u^2}{1+u^2})} = \frac{2\sqrt{2}}{\pi}\int_0^{\infty} \frac{du}{2 + 9u^2} =$$

$$= \frac{2\sqrt{2}}{\pi}\cdot\frac{1}{3}\int_0^{\infty} \frac{d(3u)}{(\sqrt{2})^2 + (3u)^2} = \frac{2\sqrt{2}}{\pi}\cdot\frac{1}{3}\cdot\frac{1}{\sqrt{2}}\operatorname{arctg}\frac{3u}{\sqrt{2}}\Big|_0^{\infty} = \frac{2}{3\pi}\cdot\frac{\pi}{2} = \frac{1}{3}:$$

գ) Այս ինտեգրալը հաշվելու համար Բեսսելի ֆունկցիան փոխարինենք աստիճանային շարքով, ապա կատարենք անդամ առ անդամ ինտեգրում, որի իրավունքը, ինչպես նաև ինտեգրման կարգը տեղափոխելու հնարավորությունն ունենք՝ շարքի բացարձակ զուգամիտության շնորհիվ: Այդ դեպքում կունենանք.

$$\int_0^{\infty} e^{-ax^2} J_\upsilon(bx) x^{\upsilon+1} dx = \int_0^{\infty} e^{-a^2x^2} x^{\upsilon+1} dx \sum_{k=0}^{\infty} \frac{(-1)^k (\frac{bx}{2})^{\upsilon+2k}}{k!\,\Gamma(k+\upsilon+1)} =$$

$$= \sum_{k=0}^{\infty} \frac{(-1)^k}{k!\,\Gamma(k+\upsilon+1)} \left(\frac{b}{2}\right)^{\upsilon+2k} \int_0^{\infty} e^{-a^2x^2} x^{2\upsilon+2k+1} dx =$$

$$= \sum_{k=0}^{\infty} \frac{(-1)^k}{k!\,\Gamma(k+\upsilon+1)} \left(\frac{b}{2}\right)^{\upsilon+2k} \frac{1}{2a^{2\upsilon+2k+2}} \int_0^{\infty} e^{-t} t^{\upsilon+k} dt =$$

$$= \left(\frac{b}{2}\right)^{\upsilon} \cdot \frac{1}{2a^{2\upsilon}} \sum_{k=0}^{\infty} \frac{(-1)^k}{k!\,\Gamma(k+\upsilon+1)} \cdot \left(\frac{b}{2}\right)^{2k} \cdot \frac{1}{a^{2(k+1)}} \cdot \Gamma(k+\upsilon+1) =$$

$$= \frac{b^{\upsilon}}{2^{\upsilon+1}a^{2\upsilon+2}} \sum_{k=0}^{\infty} \frac{(-1)^k \left(\frac{b}{2}\right)^{2k}}{k!\,a^{2k}} = \frac{b^{\upsilon}}{(2a^2)^{\upsilon+1}} \sum_{k=0}^{\infty} \frac{\left(-\frac{b^2}{4a^2}\right)^k}{k!} = \frac{b^{\upsilon}}{(2a^2)^{\upsilon+1}} \cdot e^{-\frac{b^2}{4a^2}}:$$

Բեսսելի ֆունկցիաների և նրանց մի շարք հատկությունների կիրառությունը ցուցադրենք եզրային խնդրի լուծումով: Լուծենք R շառավղով անվերջ շրջանային ձողի սառչելու խնդիրը, որի մակերևույթի վրա մշտապես պահպանվում է զրոյական ջերմաստիճան: Ձողի ներքին կետերի նախնական ջերմաստիճանը տրված է՝ $\varphi(r)$:

Խնդրի մաթեմատիկական դրումն է.

Գտնել $\Delta u = \frac{1}{a^2} u_t$ հավասարման $u(r,t)$ լուծումը $t > 0$ և $0 \le r < R$ դեպքում, որը բավարարում է հետևյալ նախնական և եզրային պայմաններին.

$$u(r,0) = \varphi(r), \;\; u(R,t) = 0, \;\; |u(0,t)| < \infty:$$

Լուծում: Անջատելով փոփոխականները՝

$$u(r,t) = \Phi(r)\Psi(t),$$

կգտնենք. $\Phi'' + \frac{1}{r}\Phi' + \lambda\Phi = 0, \;\; \Phi(R) = 0, \;\; |\Phi(0)| < \infty, \;\; \Psi(t) = Ce^{-\lambda a^2 t},$
որտեղ $\lambda > 0$:

Հավասարման ընդհանուր լուծումը $\Phi(r)$-ի համար կարելի է գրել հետևյալ տեսքով՝

$$\Phi(r) = AJ_0\left(\sqrt{\lambda}r\right) + BN_0\left(\sqrt{\lambda}r\right),$$

որտեղ $N_0\left(\sqrt{\lambda}r\right)$-ը $\Phi(r)$-ի՝ $J_0\left(\sqrt{\lambda}r\right)$-ի հետ գծորեն անկախ լուծումն է, որն անսահմանափակ է $r = 0$-ի շրջակայքում: Հետևաբար, որոնելի լուծման սահմանափակության պայմանից կգտնենք, որ $B = 0$: Նշանակում է $\Phi(r) = AJ_0\left(\sqrt{\lambda}r\right)$: Ակնհայտորեն, կարելի է ընդունել $A = 1$: Եզրային պայմանից $r = R$ դեպքում կգտնենք սեփական արժեքները որոշելու հավասարումը.

$$J_0(\mu) = 0, \;\; \mu = \sqrt{\lambda}R,$$

որն ունի անվերջ թվով պարզ իրական արմատներ. $\mu_1 < \mu_2 < \cdots < \mu < \cdots,$

ըստ որոնց էլ կորոշենք խնդրի $\lambda_n = \frac{\mu_n{}^2}{R^2}$ սեփական արժեքները և $J_0(\frac{\mu_n}{R}r)$ սեփական ֆունկցիաները:

Խնդրի լուծումը փնտրում ենք շարքի տեսքով.

$$u(r,t) = \sum_{n=1}^{\infty} C_n e^{-a^2\frac{\mu_n{}^2}{R^2}t} J_0\left(\frac{\mu_n}{R}r\right):$$

Շարքի C_n գործակիցները կգտնենք՝ օգտագործելով նախնական պայմանները և Բեսսելի ֆունկցիաների օրթոգոնալության հատկություն-ները.

$$u(r,0) = \varphi(r) \equiv \sum_{n=1}^{\infty} C_n J_0\left(\frac{\mu_n}{R}r\right):$$

Այս նույնությունը բազմապատկելով $rJ_0\left(\frac{\mu_k}{R}r\right)$-ով և ստացված արդյունքն ինտեգրելով ըստ r-ի $[0,R]$ միջակայքում, հաշվի առնելով Բեսսելի ֆունկցիաների օրթոգոնալությունը՝ կստանանք.

$$\int_0^R r\varphi(r)J_0\left(\frac{\mu_k}{R}r\right)dr = C_k\frac{R^2}{2}[J_0'(\mu_k)]^2,$$

որտեղից՝

$$C_k = \frac{2}{R^2[J_0'(\mu_k)]^2}\int_0^R r\varphi(r)J_0\left(\frac{\mu_k}{R}r\right)dr:$$

Դիտողություն: Խնդրի մոտավոր լուծման համար բավական է սահմանափակվել μ շարքի առաջին մի քանի անդամներով: Այսպես, օրինակ,

$$u(r,t) \approx C_1 e^{-a^2\frac{\mu_1{}^2}{R^2}t} J_0\left(\frac{\mu_1}{R}r\right) + C_2 e^{-a^2\frac{\mu_2{}^2}{R^2}t} J_0\left(\frac{\mu_2}{R}r\right):$$

μ_1-ն ու μ_2-ը գտնում ենք $J_0(x)$-ի արժեքների աղյուսակում.

$$\mu_1 = 2.4048; \quad \mu_2 = 5.5201:$$

Գրականություն

1. Андре А. - Математика для электро- и радиоинженеров, Москва, 1965.
2. Кузнецов Д. С. - Специальные функции, Москва, 1965.
3. Лебедев Н. Н. - Специальные функции и их приложения, Москва, 1963.
4. Никифоров А. Ф., Уваров В. Б. - Основы теории специальных функций, Москва, 1974.
5. Смирнов В. И. - Курс высшей математики, том 3-й, часть 2, Москва-Ленинград, 1950.

Уравнение Бесселя и связанные с ним уравнения. Функции Бесселя и их приложения

Асланян Нарине
Факультет естественных наук,
«Математика»,
руководитель магистерской диссертации –
к.ф.м.н., доцент Р. Саакян

Резюме

Ключевые слова: *уравнение Бесселя, функции Бесселя, обобщенный степенной ряд, интеграл Эйлера второго рода, уравнение Неймана*

Решения многих дифференциальных уравнений не выражаются квадратурами. В приложениях встречаются уравнения, решения которых существуют, но не выражаются через конечного числа элементарных функций и представляются в виде сходящегося степенного ряда.

В настоящей работе рассматривается линейное уравнение такого типа, решения которого составляют специальный класс цилиндрических функций, называемыми функциями Бесселя. Изучаются эти функции с целыми и полуцелыми индексами первого и второго рода, рекуррентные соотношения между ними и их интегральные представления. В статье решены соответствующие примеры и краевая задача.

Bessel Equation and Related Equations. Bessel Functions and Their Applications

Aslanyan Narine
Faculty of Natural Sciences,
"Mathematics",
Academic Supervisor: R. Saakyan,
Ph.D. in Mathematics, Associate Professor

Summary

Key words: *Bessel equation, Bessel functions, generalized power series, Euler integral of the second kind, Neumann equation*

Solutions of many differential equations are not expressed by quadratures. In applications there are equations solutions of which exist, but are not expressed in terms of a finite number of elementary functions and are represented in the form of a power series of convergence.

This form of linear equation is being considered in this work, and its solutions make up a particular class of cylinder functions known as Bessel functions. We studied these functions with integer and half-integer indices of the first and second kind, recurrence relations between them and their integral representations. The corresponding examples and the boundary value problem are solved.

Խառն արտադրյալի մի կիրառություն

Խուդավերդյան Մեդա
Բնական գիտությունների ֆակուլտետ,
«Մաթեմատիկա»,
մագիստրոսական թեզի ղեկավար՝
ֆ.-մ. գ. թ., դոցենտ Մ. Սաքանյան

Հանգուցային բառեր. *խառն արտադրյալ, բուրգի ծավալ, զուգահեռանիստի ծավալ, դետերմինանտի բազմապատկում*

Աշխատանքի նպատակն է տարածական մարմինների ծավալների հաշվումը՝ խառն արտադրյալի օգնությամբ:

Մի գագաթից ելնող կողերի երկարություններով և այդ գագաթին առընթեր հարթ անկյուններով քառանիստի ծավալի հաշվումը լուրջ դժվարության է հանդիպում: Պարզվում է, որ այդ խնդիրը կարելի է լուծել խառն արտադրյալի օգնությամբ, և ստանալ հեշտ հիշվող երկու բանաձևեր, որոնք կարող են օգտակար լինել նաև ավագ դպրոցի աշակերտների համար:

Խնդիր 1: ([2], N713 5., էջ 69) Ապացուցել, որ

$$\left(\left[\bar{a},\bar{b}\right]\cdot\bar{c}\right)\cdot\left(\left[\bar{m},\bar{n}\right]\cdot\bar{p}\right)=\begin{vmatrix}\bar{a}\cdot\bar{m} & \bar{a}\cdot\bar{n} & \bar{a}\cdot\bar{p}\\ \bar{b}\cdot\bar{m} & \bar{b}\cdot\bar{n} & \bar{b}\cdot\bar{p}\\ \bar{c}\cdot\bar{m} & \bar{c}\cdot\bar{n} & \bar{c}\cdot\bar{p}\end{vmatrix}:$$

Գրենք $\left(\left[\bar{a},\bar{b}\right]\cdot\bar{c}\right)$ -ի և $\left(\left[\bar{m},\bar{n}\right]\cdot p\right)$-ի վեկտորների խառն արտադրյալները:

$$\left[\bar{a},\bar{b}\right]\cdot\bar{c}=\begin{vmatrix}a_1 & a_2 & a_3\\ b_1 & b_2 & b_3\\ c_1 & c_2 & c_3\end{vmatrix}=detA$$

$$\left[\bar{m},\bar{n}\right]\cdot\bar{p}=\begin{vmatrix}m_1 & m_2 & m_3\\ n_1 & n_2 & n_3\\ p_1 & p_2 & p_3\end{vmatrix}=\begin{vmatrix}m_1 & n_1 & p_1\\ m_2 & n_2 & p_2\\ m_3 & n_3 & p_3\end{vmatrix}=detB$$

Օգտվելով դետերմինանտի բազմապատկման հատկությունից՝ *detAB=detA+detB:*

կստանանք.

$$\left(\left[\bar{a},\bar{b}\right]\cdot\bar{c}\right)\cdot\left(\left[\bar{m},\bar{n}\right]\cdot\bar{p}\right)$$
$$=\begin{vmatrix}a_1m_1+a_2m_2+a_3m_3 & a_1n_1+a_2n_2+a_3n_3 & a_1p_1+a_2p_2+a_3p_3\\ b_1m_1+b_2m_2+b_3m_3 & b_1n_1+b_2n_2+b_3n_3 & b_1p_1+b_2p_2+b_3p_3\\ c_1m_1+c_2m_2+c_3m_3 & c_1n_1+c_2n_2+c_3n_3 & c_1p_1+c_2p_2+c_3p_3\end{vmatrix}=$$

$$= \begin{vmatrix} \bar{a}\cdot\bar{m} & \bar{a}\cdot\bar{n} & \bar{a}\cdot\bar{p} \\ \bar{b}\cdot\bar{m} & \bar{b}\cdot\bar{n} & \bar{b}\cdot\bar{p} \\ \bar{c}\cdot\bar{m} & \bar{c}\cdot\bar{n} & \bar{c}\cdot\bar{p} \end{vmatrix}:$$

Խնդիր 2: Հաշվել զուգահեռանիստի ծավալը:

Լուծում: Գիտենք, որ զուգահեռանիստի ծավալը հավասար է $\bar{a}, \bar{b}, \bar{c}$ վեկտորների խառն արտադրյալին `

$$V = [\bar{a}, \bar{b}] \cdot \bar{c}$$

$[\bar{m}, \bar{n}] \cdot \bar{p}$-ի փոխարեն վերցնենք $[\bar{a}, \bar{b}] \cdot \bar{c}$ վեկտորների խառն արտադրյալը և օգտվելով (1) պայմանից.

$$([\bar{a}, \bar{b}] \cdot \bar{c}) \cdot ([\bar{m}, \bar{n}] \cdot \bar{p}) = \begin{vmatrix} \bar{a}\cdot\bar{m} & \bar{a}\cdot\bar{n} & \bar{a}\cdot\bar{p} \\ \bar{b}\cdot\bar{m} & \bar{b}\cdot\bar{n} & \bar{b}\cdot\bar{p} \\ \bar{c}\cdot\bar{m} & \bar{c}\cdot\bar{n} & \bar{c}\cdot\bar{p} \end{vmatrix} \qquad (1)$$

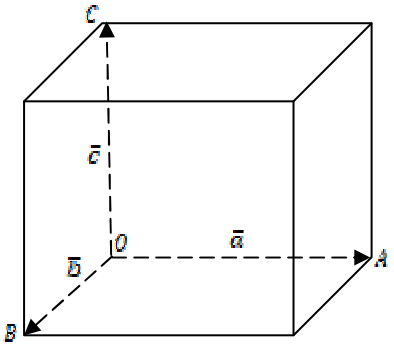
Կունենանք հետևյալ արտահայտությունը.

$$V^2 = ([\bar{a}, \bar{b}] \cdot \bar{c}) \cdot ([\bar{a}, \bar{b}] \cdot \bar{c}) = \begin{vmatrix} \bar{a}\cdot\bar{a} & \bar{a}\cdot\bar{b} & \bar{a}\cdot\bar{c} \\ \bar{b}\cdot\bar{a} & \bar{b}\cdot\bar{b} & \bar{b}\cdot\bar{c} \\ \bar{c}\cdot\bar{a} & \bar{c}\cdot\bar{b} & \bar{c}\cdot\bar{c} \end{vmatrix} =$$

$$= \begin{vmatrix} \bar{a}^2 & \bar{a}\cdot\bar{b} & \bar{a}\cdot\bar{c} \\ \bar{b}\cdot\bar{a} & \bar{b}^2 & \bar{b}\cdot\bar{c} \\ \bar{c}\cdot\bar{a} & \bar{c}\cdot\bar{b} & \bar{c}^2 \end{vmatrix} \qquad (2)$$

(2)-ից կստանանք զուգահեռանիստի ծավալը`

$$V = \sqrt{\begin{vmatrix} \bar{a}^2 & \bar{a}\cdot\bar{b} & \bar{a}\cdot\bar{c} \\ \bar{b}\cdot\bar{a} & \bar{b}^2 & \bar{b}\cdot\bar{c} \\ \bar{c}\cdot\bar{a} & \bar{c}\cdot\bar{b} & \bar{c}^2 \end{vmatrix}} = \sqrt{\begin{matrix} |a|^2 & |a||b|cos\gamma & |a||c|cos\beta \\ |a||b|cos\gamma & |b|^2 & |b||c|cos\alpha \\ |a||c|cos\beta & |b||c|cos\alpha & |c|^2 \end{matrix}}:$$



Գծագիր 1

Խնդիր 3: ([2], N718, էջ 70) Հաշվել բուրգի ծավալը:

Լուծում: Կատարենք նշանակումներ`

$|\overline{OA}| = |\bar{a}|, |\overline{OB}| = |\bar{b}|, |\overline{OC}| = |\bar{c}|, \angle AOB = \gamma, \angle COB = \alpha, \angle AOC = \beta$:

Ինչպես գիտենք $V_{\mathcal{P}} = \frac{1}{6} V_{\mathcal{Q}}$ (3):

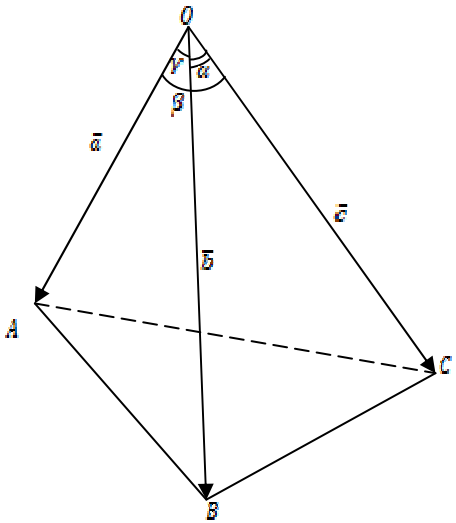
Զուգահեռագծի ծավալը տեղադրենք (3)-ում, կստանանք՝

$$V_{\mathcal{P}} = \frac{1}{6}\sqrt{\begin{vmatrix} \bar{a}^2 & \bar{a}\cdot\bar{b} & \bar{a}\cdot\bar{c} \\ \bar{b}\cdot\bar{a} & \bar{b}^2 & \bar{b}\cdot\bar{c} \\ \bar{c}\cdot\bar{a} & \bar{c}\cdot\bar{b} & \bar{c}^2 \end{vmatrix}} = \frac{1}{6}\sqrt{\begin{matrix} |a|^2 & |a||b|cos\gamma & |a||c|cos\beta \\ |a||b|cos\gamma & |b|^2 & |b||c|cos\alpha \\ |a||c|cos\beta & |b||c|cos\alpha & |c|^2 \end{matrix}} =$$

$$= \frac{1}{6}abc\sqrt{\begin{matrix} 1 & cos\gamma & cos\beta \\ cos\gamma & 1 & cos\alpha \\ cos\beta & cos\alpha & 1 \end{matrix}} =$$

$$\frac{1}{6}abc\sqrt{1 + 2cos\alpha cos\beta cos\gamma - cos\alpha^2 - cos\beta^2 - cos\gamma^2}:$$

Հետևանք: Եթե $\alpha = \beta = \gamma = 90^{\circ}$, ապա կստանանք $V_{\mathcal{P}} = \frac{1}{6}abc$:



Գծագիր 2

Խնդիր 4: ([2], N732, էջ 71) Ապացուցել, որ քառանիստի ծավալը կարելի է հաշվել հետևյալ բանաձևով՝

$$V = \frac{1}{3}abc\sqrt{sin\sigma \sin(\sigma - \alpha)\, sin(\sigma - \beta) sin(\sigma - \gamma)}$$

Որտեղ a, b, c միևնույն կետերից դուրս ելնող կողերի երկարություններն են, իսկ α, β, γ հարթ անկյունների մեծություններն են և

$$\sigma = \frac{\alpha + \beta + \gamma}{2}$$

$$V_P = \frac{1}{6} abc \sqrt{\begin{matrix} 1 & cos\gamma & cos\beta \\ cos\gamma & 1 & cos\alpha \\ cos\beta & cos\alpha & 1 \end{matrix}} = \frac{1}{6} abc \sqrt{1 + 2cos\alpha cos\beta cos\gamma - cos\alpha^2 - cos\beta^2 - cos\gamma^2} =$$

$$= \frac{1}{6} abc \sqrt{1 + cos\alpha(2cos\beta cos\gamma - cos\alpha) - cos\beta^2 - cos\gamma^2} =$$

$$= \frac{1}{6} abc \sqrt{1 + cos\alpha[\cos(\beta - \gamma) + \cos(\beta + \gamma) - cos\alpha] - cos\beta^2 - cos\gamma^2} =$$

$$= \frac{1}{6} abc \sqrt{1 + cos\alpha \left[\cos(\beta - \gamma) - 2sin\frac{\alpha + \beta + \gamma}{2} sin\frac{\beta + \gamma - \alpha}{2}\right] - cos\beta^2 - cos\gamma^2} =$$

$$= \frac{1}{6} abc \sqrt{1 + cos\alpha \cos(\beta - \gamma) - 2\sin\sigma \sin(\sigma - \alpha)\, cos\alpha - cos\beta^2 - cos\gamma^2} =$$

$$= \frac{1}{6} abc \sqrt{sin^2\beta - cos^2\beta + cos^2\beta - cos^2\gamma + cos\alpha \cos(\beta - \gamma) - 2\sin\sigma \sin(\sigma - \alpha)\, cos\alpha} =$$

$$= \frac{1}{6} abc \sqrt{-[\cos(\gamma - \beta)\cos(\gamma + \beta)] + cos\alpha \cos(\beta - \gamma) - 2\sin\sigma \sin(\sigma - \alpha)\, cos\alpha} =$$

$$= \frac{1}{6} abc \sqrt{\cos(\gamma - \beta)\,[cos\alpha - \cos(\gamma + \beta)] - 2\sin\sigma \sin(\sigma - \alpha)\, cos\alpha} =$$

$$= \frac{1}{6} abc \sqrt{\cos(\gamma - \beta)\left[-2sin\frac{\alpha + \beta + \gamma}{2} sin\frac{\alpha - \beta - \gamma}{2}\right] - 2\sin\sigma \sin(\sigma - \alpha)\, cos\alpha} =$$

$$= \frac{1}{6} abc \sqrt{\cos(\gamma - \beta) 2\sin\sigma \sin(\sigma - \alpha) - 2\sin\sigma \sin(\sigma - \alpha)\, cos\alpha} =$$

$$= \frac{1}{6} abc \sqrt{2\sin\sigma \sin(\sigma - \alpha)\,[\cos(\gamma - \beta) - cos\alpha]} =$$

$$= \frac{1}{6} abc \sqrt{2sin\sigma \sin(\sigma - \alpha)\left[-2sin\frac{\alpha - \beta + \gamma}{2} sin\frac{\gamma - \beta - \alpha}{2}\right]} =$$

$$= \frac{1}{6} abc \sqrt{4sin\sigma \sin(\sigma - \alpha)\, sin(\sigma - \beta) sin(\sigma - \gamma)} =$$

$$= \frac{1}{3} abc \sqrt{sin\sigma \sin(\sigma - \alpha)\, sin(\sigma - \beta) sin(\sigma - \gamma)}$$

Ստանանք նաև հակադարձը՝

$$V = \frac{1}{3} abc \sqrt{sin\sigma \sin(\sigma - \alpha)\, sin(\sigma - \beta) sin(\sigma - \gamma)} =$$

$$= \frac{1}{3} abc \sqrt{\frac{1}{2}[cos\alpha - \cos(2\sigma - \alpha)]\frac{1}{2}[\cos(\gamma - \beta) - \cos(2\sigma - \beta - \gamma)]} =$$

$$= \frac{1}{6} abc \sqrt{[cos\alpha - \cos(\gamma + \beta)][\cos(\gamma - \beta) - cos\alpha]} =$$

$$= \frac{1}{6} abc \sqrt{cos\alpha \cos(\gamma - \beta) - cos\alpha^2 - \cos(\gamma + \beta)\cos(\gamma - \beta) + \cos(\gamma + \beta) cos\alpha}$$

$$= \frac{1}{6} abc \sqrt{cos\alpha(cos\gamma cos\beta + sin\gamma sin\beta) - cos\alpha^2 -} \cdot$$

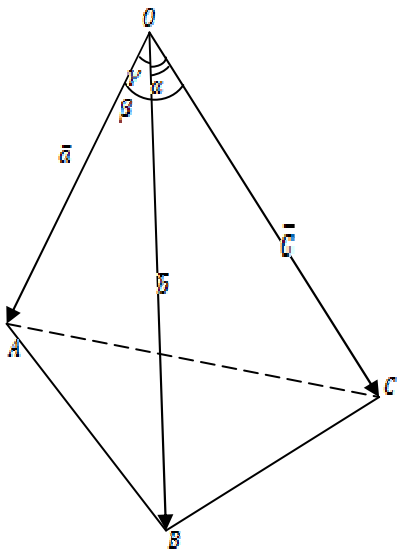
$$\sqrt{(cos\gamma cos\beta - sin\gamma sin\beta)(cos\gamma cos\beta + sin\gamma sin\beta + cos\alpha cos\beta cos\gamma - cos\alpha sin\beta sin\gamma)} =$$

$$= \frac{1}{6} abc \sqrt{2cos\alpha cos\beta cos\gamma - cos\alpha^2 - [cos\gamma^2 cos\beta^2 - sin\gamma^2 sin\beta^2]} =$$

$$= \frac{1}{6} abc \sqrt{2cos\alpha cos\beta cos\gamma - cos\alpha^2 - [cos\gamma^2 cos\beta^2 - (1 - cos\gamma^2)(1 - cos\beta^2)]} =$$

$$= \frac{1}{6} abc \sqrt{2cos\alpha cos\beta cos\gamma - cos\alpha^2 - cos\gamma^2 cos\beta^2 + 1 - cos\beta^2 - cos\gamma^2 + cos\gamma^2 cos\beta^2} =$$

$$= \frac{1}{6} abc \sqrt{1 + 2cos\alpha cos\beta cos\gamma - cos\alpha^2 - cos\beta^2 - cos\gamma^2}$$



Գծագիր 3

Գրականություն

1. Атанасян Л.С., Базылев В.Т. Геометрия, ч. I, Москва, Просвещение, 1974.
2. Базылев В.Т., Дуничев К.И. Сборник задач по геометрии. Москва, Просвещение, 1980.

Одно приложение смешанного произведения

Худавердян Седа
Факультет естественных наук,
«Математика»,
руководитель магистерской диссертации –
ф.м.к.н., доцент М. Саканян

Резюме

***Ключевые слова**: смешанное произведение, объём пирамиды, объём параллелепипеда, умножение определителя*

Цель работы – вычисление объёмов пространственных тел с помощью смешанного произведения. Определение объёма тетраэдра по трём ребрам, выходящим из одной вершины и плоскими углами, приводит к серьезным трудностям. Оказывается, что эту задачу можно решить с помощью смешанного произведения и получить две легко запоминающиеся формулы, которые могут быть полезны для учеников старших классов.

An Application of the Mixed Product

Khudaverdyan Seda
Faculty of Natural Sciences,
"Mathematics",
Academic Supervisor: M. Sakanyan
PhD in Physical and Mathematical Sciences,
Associate Professor

Summary

***Key words:** mixed product, volume of the tetrahedron, volume of the parallelepiped, multiplication of the determinant*

The aim of the work is to calculate the volumes of space forms with the help of the mixed product. Calculating the volume of tetrahedron, emanating from a vertex with the lengths of the sides and having vertex attached with smooth corners leads to serious difficulties. It turns out that this problem can be solved via the mixed product, and it can get two easy-to-remember formulas, which can also be useful for high school students.

Պարամետրական հավասարումների լուծման մեթոդները դպրոցական դասընթացում

Ղազարյան Անահիտ
Բնական գիտությունների ֆակուլտետ,
«Մաթեմատիկա»,
մագիստրոսական թեզի ղեկավար՝
ֆ.-մ. գ. թ., դոցենտ Հ. Մամիկոնյան

Հանգուցային բառեր. *պարամետր, պարամետրական հավասարում, գրաֆիկ, տեսակներ, մեթոդներ*

Երբեմն հավասարումը, բացի անհայտից, պարունակում է նաև այլ տառեր, որոնք կոչվում են պարամետրեր: Այս դեպքում գործ ունենք անվերջ թվով հավասարումների հետ, քանի որ պարամետրի յուրաքանչյուր թույլատրելի արժեքի դեպքում ստանում ենք մեկ (սովորական) հավասարում: Պարամետրի որոշ արժեքների դեպքում այն կարող է ունենալ մեկ կամ մի քանի արմատ, իսկ որոշ արժեքների դեպքում կարող է ընդհանրապես արմատ չունենալ:

Պարամետր պարունակող հավասարումը լուծել, նշանակում է այն լուծել պարամետրի բոլոր թույլատրելի արժեքների դեպքում: Այսինքն՝ նախ պետք է գտնել պարամետրի թույլատրելի արժեքները, այնուհետև պարզել, թե այդ արժեքներից որո՞նց դեպքում հավասարումն ունի արմատ, և գտնել այդ արմատները:

Այս տեսակ հավասարումները մաթեմատիկայի դպրոցական դասընթացի համեմատաբար բարդ թեմաներից են համարվում: Որպեսզի հասկանանք պարամետրական հավասարումների լուծման ալգորիթմը, անհրաժեշտ է հասկանալ, թե ինչպես կլուծվեր խնդիրը, եթե պարամետրի փոխարեն գրված լիներ կոնկրետ թիվ: Այնուհանդերձ չպետք է մոռանալ, որ պարամետրը իրականում հենց թիվ է, և կարող է ընդունել ցանկացած արժեք: Պարամետրի տարբեր արժեքներ գտնելու համար անհրաժեշտ է կիրառել տարբեր մեթոդներ. դրա համար այս հավասարումների լուծման հիմնական մեթոդը պարամետրի փոփոխման տիրույթը այնպիսի փոքր հատվածների բաժանելու մեջ է, որ նրանցից յուրաքանչյուրում ստացվի այնպիսի հավասարում, որը կարելի է լուծել նույն մեթոդով: Այսպիսով կարող ենք ասել, որ պարամետրական հավասարումների դժվարությունը այն է, որ չկա կոնկրետ լուծման ալգորիթմ:

Պարամետրական հավասարումների լուծման համար անհրաժեշտ է առաջին հերթին ունենալ մաթեմատիկական տրամաբանություն, հստակ տիրապետել հավասարումների լուծման տարբեր մեթոդների: Նման խնդիրների լուծման գործում մեծ է ուսուցիչների դերը: Այս աշխատանքում կփորձենք տալ պարամետրական հավասարումների լուծման հիմնական մեթոդները և դասակարգել դրանց:

Աշխատանքը օգտակար կլինի ուսուցիչների և մաթեմատիկայի դասավանդման մեթոդիկայով հետաքրքրվող անձանց համար:

Պարամետր պարունակող հավասարումների համար դրված խնդիրների տեսակները.

1. Տրված է հավասարում, և պահանջվում է լուծել այն պարամետրի ցանկացած արժեքի համար:

Օրինակ. Դիտարկենք հետևյալ հավասարումը՝

$$6^{1-x^2} = a^2 + a\ ,$$

a-ի ի՞նչ արժեքների դեպքում այն ունի լուծում. գտնել դրանք:

Քանի որ $6^{1-x^2} > 0$ կստանանք, $a^2 + a > 0$:

Օգտվելով լոգարիթմի սահմանումից և $6^{1-x^2} > 0$ ճշմարիտ անհավասարումից՝ կստանանք հետևյալ համակարգը

$$\begin{cases} a^2 + a > 0 \\ 1 - x^2 = \log_6(a^2 + a) \end{cases}$$

Կատարելով պարզ ձևափոխություններ՝ ստանանք համակարգի լուծումը:

$$\begin{cases} a(a+1) > 0 \\ x^2 = 1 - \log_6(a^2 + a) \end{cases}$$

$$\begin{cases} a \in (-\infty; -1) \cup (0; \infty) \\ \log_6(a^2 + a) \le 1 \end{cases}$$

Առանձին լուծենք համակարգի երկրորդ տողը

$$\log_6(a^2 + a) \le 1$$

$$a^2 + a \le 6$$

$$a^2 + a - 6 \le 0$$

$$a \in [-3; 2]$$

$$\begin{cases} a \in (-\infty;\ -1) \cup (0; \infty) \\ a \in [-3; 2] \end{cases}$$

Այսինքն՝ $a \in [-3;\ -1) \cup (0; 2]$:

Այսպիսով, երբ $a \in [-3;\ -1) \cup (0; 2]$, հավասարումը կունենա լուծում, և այդ լուծումն է

$$x = \pm\sqrt{1 - \log_6(a^2 + a)}$$

2. Տրված է հավասարում, պահանջվում է պարամետրից կախված գտնել լուծումների քանակը:

Օրինակ. Դիտարկենք հետևյալ հավասարումը՝

$$x|2x - 1| + 2 = a\ ;$$

a պարամետրի ի՞նչ արժեքների դեպքում հավասարումն ունի

ա) մեկ արմատ;

բ) երկու արմատ;

գ) երեք արմատ:

Դիտարկենք $y = f(x)$ ֆունկցիան

$$y = x|2x - 1|:$$

Քանի որ

$$|2x - 1| = \begin{cases} 2x - 1, \text{ երբ } x \geq \frac{1}{2} \\ -2x + 1, \text{ երբ } x < \frac{1}{2}, \end{cases}$$

ապա

$$f(x) = \begin{cases} 2x^2 - x, \text{ երբ } x \geq \frac{1}{2} \\ -2x^2 + x, \text{ երբ } x < \frac{1}{2} \end{cases}$$

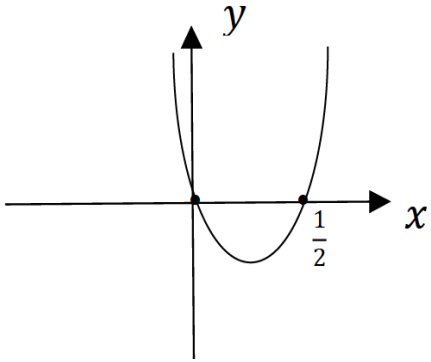
Առանձին գծենք $f(x)$ ֆունկցիայի գրաֆիկը, երբ $x \geq \frac{1}{2}$ և $x < \frac{1}{2}$:

$f(x) = 2x^2 - x$, գտնենք գագաթի կոորդինատները

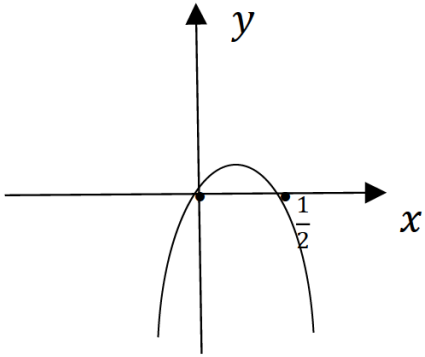
$$x_q = \frac{1}{4}$$

$$y_q = 2 \cdot \frac{1}{16} - \frac{1}{4} = -\frac{1}{8}:$$

Գրաֆիկը կընդունի նկար 1-ում պատկերված տեսքը:



Նկար 1



Նկար 2

Քանի որ այս դեպքում $x \geq \frac{1}{2}$, կվերցնենք գրաֆիկի միայն այս պայմանին բավարարող մասը:

Այժմ գծենք $f(x) = -2x^2 + x$ ֆունկցիայի գրաֆիկը և այս դեպքում էլ վերցնենք $x < \frac{1}{2}$ մասը:

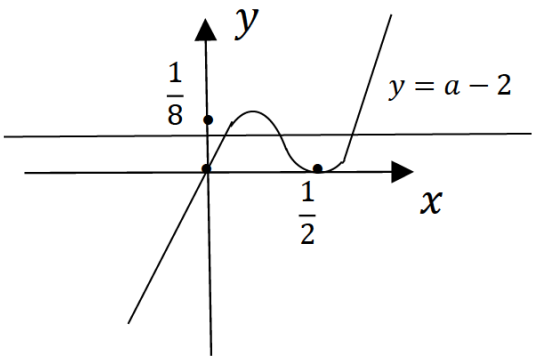
Գագաթի կոորդինատները կլինեն՝

$$x_q = \frac{-1}{-2 \cdot 2} = \frac{1}{2 \cdot 2} = \frac{1}{4},$$
$$y_q = -2 \cdot \frac{1}{16} + \frac{1}{4} = -\frac{1}{8}$$

(տե՛ս նկար 2-ը):

Այսպիսով կստանանք $y = f(x)$ ֆունկցիայի գրաֆիկը, որը պատկերված է նկար 3-ում: Գրաֆիկին նայելով՝ պարզ երևում է, թե $y = a - 2$ ուղիղը որտեղ պետք է հատվի ֆունկցիայի գրաֆիկի հետ, որպեսզի հավասարումն ունենա համապատասխանաբար մեկ, երկու, երեք արմատներ:

Դիտարկելով բոլոր դեպքերը՝ կստանանք խնդրի պայմանին բավարարող a-ի համապատասխան արժեքները:



Նկար 3

$\left[\begin{array}{l} a - 2 < 0 \\ a - 2 > \frac{1}{8} \end{array}\right.$ մեկ լուծում

$\left[\begin{array}{l} a - 2 = 0 \\ a - 2 = \frac{1}{8} \end{array}\right.$ երկու լուծում

$\begin{cases} a - 2 > 0 \\ a - 2 < \frac{1}{8} \end{cases}$ երեք լուծում

Այսպիսով, հավասարումն ունի մեկ լուծում, երբ $a \in (-\infty; 2) \cup (2{,}125; \infty)$, երկու լուծում, երբ $a = 2{,}125$ և $a = 2$, երեք լուծում, երբ $a \in (2; 2{,}125)$

3. Տրված է հավասարում, և պահանջվում է գտնել պարամետրի այն արժեքները, որոնց դեպքում հավասարման լուծումները կբավարարեն նախապես տրված պայմանին:

Օրինակ. m պարամետրի ի՞նչ արժեքների դեպքում $m x^2 - 8x + 1 = 0$ հավասարման արմատների գումարը հավասար է նրանց քառակուսիների գումարին:

Ըստ Վիետի թեորեմի հավասարման՝ x_1, x_2 արմատները բավարարում են հետևյալ համակարգին՝

$$\begin{cases} x_1 \cdot x_2 = \dfrac{1}{m} \\ x_1 + x_2 = \dfrac{8}{m} \end{cases};$$

Ըստ պայմանի՝ անհրաժեշտ է գտնել m պարամետրի այն արժեքները, որոնց դեպքում տեղի կունենա հետևյալ հավասարումը՝

$$x_1 + x_2 = x_1^2 + x_2^2$$

Որպեսզի աջ մասում լրիվ քառակուսի անջատենք, գումարենք և հանենք $2x_1x_2$.

$$x_1 + x_2 = x_1^2 + x_2^2 + 2x_1x_2 - 2x_1x_2 = (x_1 + x_2)^2 - 2x_1x_2$$

Տեղադրելով $(x_1 + x_2)$-ի և x_1x_2-ի փոխարեն իրենց արժեքները՝ կստանանք հետևյալ հավասարումը.

$$\frac{8}{m} = \frac{64}{m^2} - \frac{2}{m}$$

$$\frac{10}{m} = \frac{64}{m^2}$$

$$m = 6{,}4$$

Այսպիսով՝ $m = 6{,}4$ -ը կբավարարի խնդրի պայմանին:

Պարամետրական հավասարումների լուծման մեթոդներ

Առանձնացնենք պարամետրական հավասարումների լուծման համար կիրառվող հիմնական մեթոդները:

Առաջին մեթոդը անալիտիկն է, երբ ստանդարտ քայլերի կատարման միջոցով գտնում ենք լուծումը:

Օրինակ. Դիտարկենք հետևյալ հավասարումը.

$(a^2 - 9)x^2 - 2(a + 3)x + 1 = 0;$

$a -$ ի ո՞ր արժեքների դեպքում հավասարումը լուծում չունի:

Ունենք պարամետրից կախված քառակուսային հավասարում: Պարզ է, որ քառակուսային հավասարումը $D < 0$ դեպքում լուծում չի ունենա, սակայն միաժամանակ անհրաժեշտ է նաև պահանջել, որ ավագ անդամի գործակիցը 0 չլինի, հակառակ դեպքում կստանանք գծային հավասարում: Երկրորդ դեպքում այս հավասարումը չի ունենա լուծում, եթե ավագ անդամի և միջին անդամի գործակիցները հավասար լինեն 0-ի, իսկ ազատ անդամը՝ ոչ: Համադրելով բոլոր դեպքերը՝ կհանգենք հետևյալ համախմբին:

$$\left[\begin{array}{l}\begin{cases}a^2-9\neq 0\\ D<0\end{cases}\\ \begin{cases}a^2-9=0\\ a+3=0\end{cases}\end{array}\right.$$

Լուծելով համախումբը՝ կստանանք a պարամետրի պահանջվող արժեքները:

$$\left[\begin{array}{c}a\neq\pm 3\\ 4(a+3)^2-4(a^2-9)<0\\ \begin{cases}a=\pm 3\\ a=-3\end{cases}\end{array}\right.$$

$$\left[\begin{array}{c}\begin{cases}a\neq\pm 3\\ 24a+36+36<0\\ a=-3\end{cases}\end{array}\right. \quad \left[\begin{array}{l}\begin{cases}a\neq\pm 3\\ a<-3\end{cases}\\ a=-3\end{array}\right| \; a\in(-\infty;-3]$$

Այսպիսով՝ հավասարումը լուծում չունի, երբ $a\in(-\infty;-3]$:

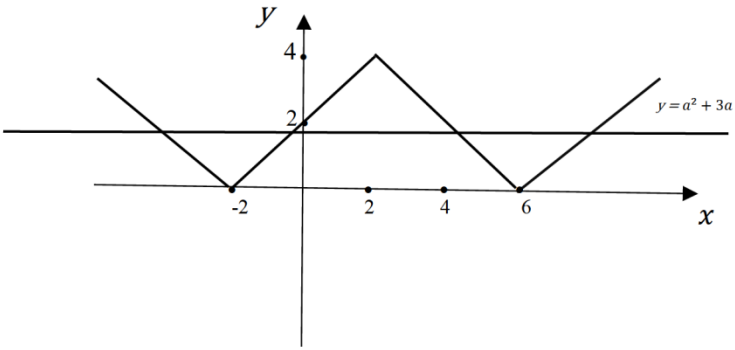
Երկրորդը գրաֆիկական մեթոդն է: Գրաֆիկի կիրառումը պարամետրական հավասարումների լուծումները ավելի հետաքրքիր են դարձնում: Բացի դրանից՝ այս մեթոդի կիրառումը նպաստում է գրաֆիկների կառուցման կրկնությանը:

Օրինակ. Դիտարկենք հետևյալ հավասարումը.

$$\big||x-2|-4\big|=a^2+3a$$

a պարամետրի ի՞նչ արժեքների դեպքում հավասարումը կունենա մեկ լուծում:

Գծենք $y=\big||x-2|-4\big|$ ֆունկցիայի գրաֆիկը և հատենք այն $y=a^2+3a$ ուղղի հետ:



Նկար 4

Հավասարումը կունենա երկու արմատ, եթե a-ն բավարարում է հետևյալ համախմբին.

$$\left[\begin{array}{l} a^2+3a=0 \\ a^2+3a>4 \end{array}\right.$$

Լուծենք համակարգը՝ ստանալով a-ի համապատասխան արժեքները.

$$\left[\begin{array}{l} a=0 \\ a=-3 \\ a^2+3a-4>0 \end{array}\right.$$

Լուծելով վերջին անհավասարումը՝ ստանում ենք.

$$a \in (-\infty;-4) \cup (1;\infty) \cup \{0;3\}:$$

Խնդիրը կլուծվի ճիշտ նույն կերպ, եթե պահանջվի, որ հավասարումն ունենա երեք, չորս արմատ կամ արմատ չունենա:

Երրորդը պարամետրի նկատմամբ լուծման եղանակն է:

Այս դեպքում x և a փոփոխականները ընդունվում են որպես «իրավահավասար», այնուհետև հավասարումը լուծվում է a-ի նկատմամբ, և վերջում վերադառնում ենք x փոփոխականին:

Օրինակ. տրված է հետևյալ հավասարումը.

$$x^3-(2-a)x^2-ax-a(a-2)=0:$$

Լուծել հավասարումը a-ի բոլոր իրական արժեքների համար:

Սա խորանարդ հավասարում է x-ի նկատմամբ, սակայն ձևափոխելով այն՝ նկատում ենք, որ քառակուսային է a-ի նկատմամբ.

$$a^2-(x^2-x+2)a-x^3+2x^2=0:$$

Քանի որ $\left(x^2-x+2=x^2+(2-x)\right)$ և $\left(-x^3+2x^2=x^2(2-x)\right)$, ապա, ըստ Վիետի հակադարձ թեորեմի, $a_1=x^2,\ a_2=\ 2-x$

Այսպիսով՝ սկզբնական հավասարումը համարժեք է հետևյալ համախմբին.

$$\left[\begin{array}{l} a = x^2 \\ a = 2 - x \end{array}\right.$$

Հավասարումներից առաջինից հետևում է, որ

1) երբ $a < 0$, լուծում չունի,
2) երբ $a = 0$, $x = 0$ միակ լուծումն է,
3) երբ $a > 0$, ունենք $x = \sqrt{a}$ $x = -\sqrt{a}$ երկու լուծում:

Համախմբի երկրորդ հավասարման միակ լուծումը a-ի ցանկացած արժեքի դեպքում $x = 2 - a$ է:

Նկատենք նաև, որ երբ $a = 1$ և $a = 4$, համախմբի առաջին և երկրորդ հավասարումներում ունենք կրկնվող արմատներ. երբ $a = 1$, ստացվում է $x = \pm 1$, երբ $a = 4$ $x_{1,2} = \pm 2$:

Այսպիսով՝

$x = 2 - a$ երբ $a < 0$;

$x_1 = 0$, $x_2 = 2$ երբ $a = 0$;

$x_{1,2} = \pm\sqrt{a}$, $x_3 = 2 - a$ երբ $0 < a < 1$, $1 < a < 4$, $a > 4$;

$x_{1,2} = \pm 1$ երբ $a = 1$; $x_{1,2} = \pm 2$ երբ $a = 4$.

Պարամետր պարունակող հավասարումները մաթեմատիկայի դպրոցական դասընթացի համեմատաբար բարդ և դժվար ընկալվող թեմաներից են համարվում: Այս աշխատանքում ներկայացված են պարամետր պարունակող հավասարումների համար դրված խնդիրների հիմնական տեսակները և դրանց լուծման մեթոդները: Մասնավորապես առանձնացված են անալիտիկ, գրաֆիկական և պարամետրի նկատմամբ լուծման մեթոդները: Տրված են տիպային խնդիրների լուծումները՝ ներկայացված մեթոդների կիրառմամբ:

Գրականություն

1. Գևորգյան Գ. Գ., Սահակյան Ա. Ա., Հանրահաշիվ և մաթեմատիկական անալիզի տարրեր, Երևան, 2011:
2. Մաթեմատիկայի շտեմարան, մաս 2, Երևան, 2011:
3. Лемешев В.П., Теория параметров. Гомель, 2017.
4. Позднякова Е.В., Уравненения с параметрами. Новокузнецк, 2019.
5. Параметрические задачи Славянск-на-Кубани, 2018.

Методы решения параметрических уравнений в школьном курсе

Казарян Анаит
Факультет естественных наук,
«Математика»,
руководитель магистерской диссертации –
к.ф.м.н., доцент А. Мамиконян

Резюме

Ключевые слова: *параметр, параметрическое уравнение, график, виды, методы*

Уравнения, содержащие параметры, считаются одной из относительно сложных и труднодоступных тем школьного курса математики. В данной работе представлены основные типы задач, поставленных для параметросодержащих уравнений, и методы их решения.

В частности выделены следующие методы: аналитический, графический и метод решения относительно параметра.

Даны решения нескольких типовых задач с использованием представленных методов.

Methods of Solving Parametric Equations in the School Course

Ghazaryan Anahit
Faculty of Natural Sciences,
"Mathematics",
Academic Supervisor: H. Mamikonyan,
Ph.D. in Mathematics,
Associate Professor

Summary

Key words: *parameter, parametric equation, graph, types, methods*

Equations containing parameters are considered to be one of the relatively complex and hard-to-understand topics in the school mathematics course. The main types of problems for equation containing parameters and their solution methods are presented in this work.

In particular, the following methods are distinguished: analytical, graphical and parameter solution method.

The solutions of several typical problems are also presented.

ԱՆԳԼԵՐԵՆ ԼԵԶՈՒ ԵՎ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА

ENGLISH LANGUAGE AND LITERATURE

Games and Songs as Motivating Tools while Teaching a Foreign Language

Abovyan Lilit
Faculty of Humanities,
"English Language and Literature",
Academic supervisor: A. Papoyan
PhD in Pedagogy, Associate Professor

Key words: *rhythm, games and songs, effective teaching tools, motivation, creativity, language skills*

Games and songs are considered to be one of the most effective teaching tools throughout the world creating a useful and meaningful atmosphere for language learning.

Therefore, instead of seeing games and songs as time fillers, the teacher should include them in the English language programs as they encourage students to learn languages through meaningful contexts.

Our article tries to highlight the advantages and challenges while using songs and games in a foreign language classroom.

Games offer many benefits for both language teachers and learners.

Firstly, they provide enjoyment and relaxation for the users. When children do what they like, they are more willing to participate, do better, and feel more motivated and positive creating a space for pleasant feelings. When engaged in games, the learners have fun without realizing that they are learning.

Language games create healthy competition that helps children learn more. "As long as no one is forced to participate, competition can be positive and encourage player's discovery, examination, and learning." [4]

They create a connection between the students and their teachers.

Several authors believe that language games should be the main tools for foreign language teaching programs rather than a secondary part of the program. [3; 219]

Using games, while teaching a foreign language, relieves teaching stress. In the game setting, the learners are free of anxieties, have a positive attitude and confidence. Children are not afraid of punishment and criticism while practicing the language freely and are subjected to a stress-free environment.

Games allow the learners to participate in learning and change the roles of learners and teachers. [3; 220]

Games play an essential role in motivating children, developing their attention, and absorbing as much information as possible. [4]

Secondly, games promote the development of creative and communicative skills through language usage. They help children to learn new vocabulary and revise grammar. Also, children have a lot of energy when participating in games requiring physical movement. The mentioned point allows children to be more encouraged and active than in formal lessons for an extended period of time and avoid getting bored or impatient.

Constantinescu defines the following advantages of games: [1; 110]

- Games build up learners' English repertoire in a familiar and comfortable environment (even for students who may have special needs), where they feel confident.
- Games increase motivation and desire for self-improvement.
- Challenge and competition are key factors for any game and students pay more attention to completing the task.
- Students use knowledge from other classes, too.
- Games develop students' ability to observe.
- Games have clear rules and objectives.
- Games develop critical thinking, problem-solving, and imagination.
- Games offer new and dynamic forms of teaching/ practicing which replace the traditional worksheets.
- Games are adaptable for different levels of knowledge.
- Educational games are easy to understand and use.
- Educational games do not take a long time to be played in the class.
- There are many online educational games which are free of charge.
- Games provide immediate feedback both for the students and the teacher.
- The results are more visible (sometimes both visual and acoustic) and have a stronger impact.
- The working time is usually known from the beginning and it is respected.
- Games facilitate collaborative learning but, at the same time, students may learn at their own speed and cognitive level.
- Games may be used in the classroom as rewards for students.

Students may wish to play games only for fun. However, it is not so. Thus, teachers need to be careful on choosing games, and Constantinescu suggests that the following points must be considered while choosing language games: [1; 113]

- Games should be technically easy to use in the classroom.
- Games should be in accordance with students' age and level of knowledge.
- Games should keep all of the students interested.
- Games should have an aim. They are used to motivate students, not only for fun.
- Games should focus on the use of language. With their help, students have to learn, practice or refresh language components.
- The content should be appropriate. It should fit the curriculum, be appropriate from all points of view and never promote wrong values (e.g. violence).
- It is advisable to use short games; otherwise, students may lose their interest.

Here are some games that we played with students during our internship and most of them appeared to be very effective:

1. Board Race

Board Race is a fun game that is used for revising vocabulary, whether it be words from the lesson we've just taught or words from a lesson we taught last week. It can also be used at the start of the class to get students active. It is a great way of testing what our students already know about the subject we're about to teach. [6]

This is played with 6 students or more - the more, the better.

The objective of the game: Revising vocabulary or grammar

Who is it best for: Appropriate for all levels and ages.

How to play:

- Split the class into two teams and give each team a colored marker. (If we have a very large class, it may be better to split the students into teams of 3 or 4).
- Draw a line down the middle of the board and write a topic at the top.
- The students must then write as many words as we require related to the topic in the form of a relay race.
- Each team wins one point for each correct word. Any words that are unreadable or misspelled are not counted.

2. Word Jumble Race

This is a great game to encourage teamwork and bring a sense of competition to the classroom. No matter how old we are, we all love good competition and this game works well with all age groups. It is perfect for practicing tenses, word order, reading & writing skills, and grammar. [6]

The objective of the game: To enrich knowledge in grammar, practice spelling, and improve writing skills.

Who is it best for: Adaptable to all levels and ages

How to play:

- Write out several sentences, using different colors for each sentence. We suggest having 3-5 sentences for each team.
- Cut up the sentences to have a handful of words.
- Put each sentence into hats, cups, or any objects students can find.
- Split the class into teams of 2, 3, or 4. We can have as many teams as we want but we should remember to have enough sentences to go around.
- Teams must now put their sentences in the correct order.
- The winning team is the first team to have all sentences correctly ordered.

3. Pictionary

This is another game that works well with any age group; children love it because they can get creative in the classroom, teenagers love it because it doesn't feel like they're learning, and adults love it because it's a break from the monotony of learning a new language - even though they'll be learning as they play.

Pictionary can help children practice their vocabulary. It tests to see if they remember the words we've been teaching. [6]

The objective of the game: To master new vocabulary

Who is it best for: All ages; best with young learners.

How to play:

- Before the class starts, prepare a bunch of words and put them in a bag.
- Split the class into teams of 2 and draw a line down the middle of the board.
- Give a pen to one team member from each team and ask them to choose a word from the bag.
- Tell the students to draw the word as a picture on the board and encourage their team to guess the word.

- The first team shouting the correct answer gets a point.
- The student who has completed the drawing should then nominate someone else to draw for their team.
- Repeat this until all the words are gone - make sure to have enough words so that each student gets to draw at least once.

4. The Mime

Miming is an excellent way for students to practice tenses and verbs. It's also great for teachers with minimal resources or planning time or teachers who want to break up a longer lesson with something more interactive. It's adaptable to almost any language point that we might be focusing on.

This game works with any age group. To keep students engaged, the teacher should relate what they will be miming to the groups' interests as much as possible. [6]

The objective of the game: This game enriches vocabulary and develops speaking skills

Who is it best for: All ages; best with young learners

How to play:

- Before the class, write out some actions – like washing the dishes, and put them in a bag.
- Split the class into two teams.
- Bring a student from each team to the front of the class so that one of them chooses an action from the bag.
- Have both students mime the action to their team.
- The first team to shout the correct answer wins a point.
- Repeat this until all students have mimed at least one action

While using these games during our internship we have come to the conclusion that games provide a wonderful break from our usual routine of a language lesson and they allow practicing various language skills: speaking, reading, listening, and writing.

As for music and songs, they can be used to develop the following language aspects: improving pronunciation, vocabulary building, and enhancing grammar knowledge. Moreover, music and songs can serve as a tool for creating a learning environment with various activities for imagination. Music is the most effective tool, as it is the source of motivation, enjoyment, and interest. The songs help the children to memorize words, and learn the rhythm, intonation, and stress pattern of the language.

However, the selected songs should be based on age, language level, cultural background, musical interest, and the general learning context. For instance, repetitive songs are very suitable for young learners. While choosing the songs, teachers must also consider the classroom purpose, such as using idioms, grammar practice, reinforcement of vocabulary, etc.

Teachers should be aware of the length of introduction and practice. If needed, students can practice songs at home. If teacher isn't a musician, one of the students may be chosen to help the teacher with singing. While singing, the teacher has to check the pronunciation of the words and the meaning of the lines. [2; 117]

The new songs should be introduced in a simple and short way. Furthermore, the purpose of the lesson, the type of material, the class level, students' interests, and other relevant things should be considered.

For the introduction of new songs, the following techniques are identified. [2; 118]

1. What can you guess from the title, from the key words?

The title should be written on the board. The students are asked to guess the song's content and meaning. To master actively or for passive reading vocabulary students should write the key words down and study them.

2. Vanishing lines

The song lyrics should be written on the board and practiced with the students line by line or phrase by phrase. Firstly, the last word of the line may be erased, and the students must repeat the whole line. Then, the first words of the line may be erased, and so on. At the end of the process, the student must repeat the whole song from memory.

3. Sharing the Verses

In case the song is long and difficult to memorize at once, only one verse must be introduced during one lesson. If the song is long but easy, the classroom can be divided into groups, and each group can be assigned a part. After working on its own version, each group can present the song to others. If the song is long and difficult, the students can learn only the chorus first. The class can join in singing the chorus after each version. If the students like the song, they will be willing to learn all the verses. Depending on the easiness of the melody, the teacher may work on the melody and rhythm first then students will go after him.

4. Backward Buildup

In case the phrases are long and difficult, the teacher can begin with the

last phrase and let the students repeat after him. The teacher can keep adding another word or phrase each time until the students can repeat the whole line in an easy way (without music).

5. Creating a Story

Another useful technique is choosing several keywords, mixing them in random order, and dictating them to the students. Each group of students is obliged to get a different set of six to eight keywords. Each group has to create a story out of their words, while others must guess what keywords are. Later, after the song's introduction, the students can listen and rearrange the keywords they hear from the song. [2; 119]

Here are some songs that we worked on during our internship and they brought a new breath into the classroom:

1. **Head, Shoulders, Knees & Toes:** Have the students do all the actions to the song (touching the parts of their body along with the song). Afterwards have a speed round at a fairly quick pace. Have a final round at high speed. [5]

"Head, Shoulders, Knees and Toes" is a great way to teach body parts to beginner-learners. It only presents eight words, which is a very reasonable jumping-off point for a new lesson.

Once our students have sung the song several times, we should help them write out the lyrics. Once we have all of the correct spellings on the board, each student must write out the words in his or her notebook.

Head, shoulders, knees, and toes, knees and toes.
Head, shoulders, knees, and toes, knees and toes.
And eyes and ears and mouth and nose.
Head, shoulders, knees, and toes, knees and toes.

2. **If You're Happy and You Know it:** This song can be used with the lesson theme of emotions & feelings (for the word "happy") or when teaching action verbs. [5]

Before we play the song, we should practice yelling out commands:
Clap your hands (clap, clap, clap).
Repeat again.
Stomp your feet (stomp, stomp, stomp).
Repeat again.
Shout horray. (HORRAY!!!).

3. **Old MacDonald song:** This classic song is for learning farm animals and animal noises. This version of the song focuses on the animals: cow, dog, sheep,

duck, and pig. The final verse runs through all of the animals. [5]

Here is a sample:

Verse 1:

Old MacDonald had a farm, E-I-E-I-O!

And on that farm, he had a cow, E-I-E-I-O!

With a moo-moo here and a moo-moo there,

Here a moo, there a moo, everywhere a moo-moo,

Old MacDonald had a farm, E-I-E-I-O!

"Cow!"

With a moo-moo here and a moo-moo there, here a moo, there a moo, every-where a moo-moo…

Thus, while discussing the benefits of using songs during our lessons, we have come to the conclusion that songs are a fantastic and fun way to help students of all ages learn English. Music is important in language teaching because our brains naturally process information and new language more easily if it's presented in a given rhythm.

References

1. Constantinescu, R.S., Learning by Playing: Using Computer Games in Teaching English Grammar to High School Students, Education Source, 2012, pp. 110-115.
2. Markaryan A., Karapetyan L., Methods of Teaching English as a Foreign Language, 2004, pp. 117-120.
3. Arda A., Effectiveness of Using Games in Teaching Grammar to Young Learners, 03.02.2023 www.academia.edu/89504340/Effectiveness_of_Using_Games_in_Teaching_Grammar_to_Young_Learners
4. https://www.allisonacademy.com/parents/parenting/foreign-language-teaching-methods/, 05.02.2023
5. https://www.eslkidstuff.com/songgamescontent.htm 06.02.2023
6. https://www.gooverseas.com/blog/10-best-games-esl-teachers 06.02.2023

Խաղերի և երգերի՝ որպես հետաքրքրությունը խթանող գործիքների դերը օտար լեզվի դասավանդման ընթացքում

Աբովյան Լիլիթ
Հումանիտար գիտությունների ֆակուլտետ,
«Անգլերեն լեզու և գրականություն»,
մագիստրոսական թեզի ղեկավար՝
մ. գ. թ., դոցենտ Ա. Պապոյան

Ամփոփում

Հանգուցային բառեր. *ռիթմ, խաղեր և երգեր, արդյունավետ ուսուցման գործիքներ, խթան, ստեղծագործականություն, լեզվական հմտություններ*

Խաղերը համարվում են օտար լեզվի ուսուցման յուրօրինակ գործիքներ, որոնց միջոցով հնարավոր է դառնում դասարանում ստեղծել անկաշկանդ միջավայր՝ խթանելով բոլոր երեխաների ակտիվ մասնակցությունը:

Այն օգնում է ոչ միայն կրկնել անցած լեզվական նյութը և բառապաշարը, այլ նաև հարստացնում է սովորողների լեզվական գիտելիքները, զարգացնում համապատասխան հմտությունները և կարողությունները:

Հոդվածում անդրադարձ է կատարվում խաղերի և երգերի կիրառության արդյունավետ կազմակերպման ձևերին, ինչպես նաև հնարավոր խնդիրներին, որոնց ուսուցիչը կարող է բախվել՝ երգի ուսուցումը կամ խաղի գործընթացը ոչ ճիշտ ընտրելու և առաջնորդելու պարագայում:

Роль интересообразующих игр и песен в процессе обучения иностранного языка

Абовян Лилит
Факультет гуманитарных наук,
«Английский язык и литература»,
руководитель магистерской диссертации –
к. пед. н., доцент А. Папоян

Резюме

Ключевые слова: *ритм, игры и песни, инструменты эффективного обучения, стимул, креативность, языковые навыки*

Игры являются инструментами неординарного изучения иностранного языка, с помощью которых в классе можно создать непринужденную обстановку, стимулируя всех детей на активное участие. Это также помогает не только повторить пройденный материал и словарный запас, но и обогащает языковое знание учащегося, развивает соответствующие навыки и способности.

В статье ссылаемся на эффективную организацию видов игр и песен, а также на возможные задачи, с которыми может столкнуться учитель, из-за неправильного выбора изучения песни или хода игры ведущим.

Hedges as Politeness-Regulating Devices in Hotel&Hospitality Services

Hakobyan Mariam
Faculty of Humanities,
"English Language and Literature",
Academic Supervisor: L. Vardanyan
Ph.D. in Philology, Associate Professor

Key words: *politeness, hedges, maxim, hotel and hospitality services, ambiguity, vagueness, indirectness, pragmatic value*

The present article aims at showing the use of hedges and their different functions in hotel and hospitality reservation services from the perspective of both positive and negative politeness. As we all know, every speaker strives to avoid disagreement by making indirect statements or sugarcoating doubt, or suspicion. Herein lies the importance of hedges which, as an integral part of everyday conversation, can serve as a guarantee to show one's commitment to a proposition or falsity. They contribute to the enhancement of comprehensibility and mutual understanding among interlocutors especially when dealing with different strategies and regulating norms of polite behavior characteristic of different cultures. The use of hedges in the process of communication contributes considerably to expressing the degree of certainty or cautiously interpreting or softly commenting on a particular situation. There exist different types and classifications of hedges proposed by different scholars. However, Lakoff was the first scholar who deeply understood the concept of "hedges" and their use in a particular language. Lakoff says, "For me, some of the most interesting questions are raised by the study of words whose meaning implicitly involves fuzziness- words whose job is to make things fuzzier or less fuzzy. I will prefer these words as 'hedges." "Hedges are a group of words whose functions are to conduct communication; the communicative function of words cannot work without context" [7, 195-197]. Based on the abovementioned statement, we can interpret hedges as discourse markers that add uncertainty to speech, make it less direct, and show that the speaker's speech lacks sufficient proof which doesn't enable the speaker to confirm or validate the truthfulness of utterances. Over the years the study of hedges has been deepened by many scholars who studied hedges from different angles. The role of hedges is significant as they give access to both the speaker and the writer to acquire relevant skills to avoid disagreement even if they are not well-informed about a

certain conversational topic or they intend to sugarcoat criticism when dealing with most controversial issues. It can be considered an essential aspect to be aware of the subtle differences between the semantic representation and pragmatic interpretation of hedges without which one cannot determine their functions and pragmatic value. In case of hedging inappropriately, the speaker may sound rather rude and even arrogant, which in its turn may lead to misunderstanding and give rise to arguments, sarcasm or even irony between the speaker and the hearer. It is nearly impossible to imagine the world without hedges; hence, their proper use will greatly facilitate interpersonal communication among people, enabling them to sound more polite and to make a particular language much more multi-functional. All in all, using hedges will lead not only to successful communication, but will also give access to both the speaker and the writer to advance further to develop generic competencies, such as analytical, practical, critical thinking, teamwork, and interpersonal communication skills.

This article is an attempt to study hedges from the perspective of politeness by revealing their primary functions and some of their pragmatic interpretations. The analysis of the examples is primarily based on the classification of hedges proposed by Pedro Martin, the functions of languages proposed by Halliday (1994), and the pragmatic value of hedges based on those classifications. In addition, we have studied different strategies of positive and negative politeness and the Cooperative Principle proposed by Grice [5, 182-5].

According to Pedro Martin, a taxonomy of hedging devices comprises the following strategies: *the strategy of indetermination* – by giving a proposition a coloring of lesser semantic, qualitative and quantitative explicitness as well as of uncertainty, vagueness and fuzziness, *the strategy of camouflage hedging* and *the strategy of subjectification* – *the* use of the first personal pronouns (I/we) followed by verbs of cognition (think, believe) or performative verbs (suppose, suggest), that can be interpreted as the writer's signaling that what they say is just their personal/subjective opinion. In this way, both the speaker and the writer can show their respect for the reader's and the hearer's alternative opinions [9, 66-69].

Halliday(1994) states that language can be implemented in three different functions: ideational, interpersonal, and textual. The ideational function means that the use of a language enhances comprehensibility, thereby making the process of organizing the speaker's perception of the world more coherent. The interpersonal function concerns the role of participants in communication. It enables both, the speaker and the hearer, the writer and the reader to show

their perspectives on different topics in social interactions and show their communicative behavior by following certain regulations of politeness. The textual function concerns the use of language in relation to written and oral statements in real-world situations. The role of different hedges is significant in each function contributing much to the implementation of each of them in real-world situations and showing a remarkable range of possible ways of making contextually-based interpretations. The appropriate use of the ideational function of hedges can help the speakers modify the strength of their utterance, soften the force of the speech and express their perspectives politely even if they intend to show a certain amount of criticism. When dealing with interpersonal function, the use of hedges significantly enhances mutual understanding between the speaker and the hearer. It is nearly impossible to imagine the process of communication without hedges, the multifunctional nature of which helps the speaker minimize the force of imposition, leave adequate leeway, mitigate the responsibility of the statement and escape conflicts. In addition, hedged opinions and statements can be used to avoid being too direct and making unduly assertions which will enable speakers to soften their speech and share assumptions with hearers. As regards the textual function of hedges, it is worth considering appropriate interpretations of written statements in real-world situations [6, 179]. Hedges can serve as essential tools in writing with the help of which writers can hedge the statements used in their theories. On many occasions, hedge markers can be considered urgent without which the statement may sound too blunt. When dealing with hedges, there are a number of expressions the use of which in speech can give access to the speaker to use approximations in order to avoid absolute or precise statements. The main markers of approximation can be considered adverbs and prepositional constructions. They can raise vagueness in speech and make it less direct. Hedges can also be considered stance markers that enable speakers to show their attitude towards a particular situation or express their viewpoints. Put it differently, they can be considered as discourse-regulating means modifying the degree of certainty in accordance with a particular situation [3, 203-204]. There are many hedges speakers often take into account when communicating with others in everyday life to downtone the intensity and assertiveness of the expressed statements. Such hedges are*: apparently, arguably, by any chance, I think, just(about), kind of, like, maybe, perhaps, presumably, probably, roughly, sort of, surely, partially, probably, usually, likely, frequently, broadly, roughly and so on [3, 223-224]. The interpersonal function of some of these hedges is analysed in the examples provided below.*

(1) Guest 1: Good evening, Simon.

Simon: Good evening, Mr&Mrs Hepworth. Have you had a good day?

Guest 2: Yes, thanks. Simon, can you recommend a good Indian restaurant?

Simon: Well, the most famous one in the city is the Majestic on Bristol Street but it gets very busy. On Friday nights you usually have to make reservations.

Guest1: I see.

Simon: But, ***in fact, I think*** *the Taj Mahal is better than the Majestic. Also, it is cheaper. And it is closer too. I'd recommend that.*

Guest 2: Sounds good. Could you make reservations for us?

Simon: You don't ***usually*** *need reservations [10, 90].*

Example (1) is related to recommendations for places to have a meal at. The guests ask Simon about places to eat locally. While recommending famous places, Simon uses the hedge *in fact* in his speech, which enables him to reduce the risk of the effect on the guests. One interesting function of the hedge *in fact* is a self-protecting function. In the dialogue, it protects the speaker from failure. Simon tentatively expresses his point of view without sureness. He keeps himself away from further criticism and escapes conflicts. One more interesting function of the hedge *in fact* we have revealed is the counterbalancing function. It has a weak effect and mostly depends on the speaker's assumption about what the hearer believes or expects to hear. However, what the speaker says, might turn into a complete failure in some cases. The speaker might not meet the hearer's expectations. *In fact,* can also be used to downtone the force of speech and can serve as a hint. The speaker keeps the balance between what he says and the reality. In the conversation, it may have a persuasive force as well [1, 81-88]. Simon may persuade the guest to visit the Taj Mahal instead of the Majestic. As is seen from the example, *in fact* is followed by *I think* to distinguish the speaker's attitude towards a particular situation from that of others' opinion. It is used as a strategy of subjectivisation; hence, the speaker points out that whatever he says is just his personal opinion. Something like a tentative evaluation takes place in the conversation. Simon tentatively evaluates the place that is worth visiting without any imposition. He could have given a possible answer, like "The Taj Mahal is definitely better than the Majestic". But here, we notice that he does not give a definite answer to the guest's direct question, but simply tries to suggest something allowing the hearer to make other alternatives. Another hedging marker used in the conversation is *I think*. It makes the speech somewhat vague. Here *I think* possesses a softening function that enables the speaker to sound more polite,

and not to say anything for sure through applying an avoidance-based approach. In addition, *I think* can possess a function of intensifying imprecision allowing the speaker to avoid giving exact information. The use of this hedging marker in speech contributes a lot to successful communication. There is one more hedging marker in the conversation-*usually*, which has mainly a downtoning function, with the help of which the speaker changes the tone of his speech and makes the statement less assertive. It can be considered an indefinite frequency marker showing what normally happens without certainty. Therefore, what the speaker is saying is related to the conventional regulations for hotel reservations without attaching any additional emphasis to his answer.

(2) Simon: Good evening, madam. Can I help you?

Guest: Yes, I've just checked in and I don't have any local currency. Is there an ATM in the hotel?

Simon: Sorry, madam. I didn't quite catch that. Is there a what in the hotel?

Guest: An ATM, a cash machine- somewhere I can take out some money.

Simon: Ah, now I understand. I am sorry, madam, ***I'm afraid*** *there isn't a cash machine in the hotel but there are lots of banks on Maple Street, which isn't far away.*

Guest: Could you show me where it is?

Simon: Sure. Let me give you a map of the city. The hotel is here. Look, I will circle it for you. Maple Street is ***about*** *five minutes' walk away [10, 18].*

As can be perceived from the example, while giving instructions to the guest, Simon uses *about*, an example of approximation, which indicates uncertainty and likelihood about a specific event. *About* fails to provide sufficient and wanted information which adds some extra uncertainty to the utterance and noticeably casts doubt on the need for giving detailed information. By using this hedging marker, the speaker tries to make sure his words are not too far away from reality since he cannot give the exact description. Besides, it softens the speaker's speech and keeps the speaker away from being proven wrong later. Another no less important function that we notice here is tentativeness, which shows that the speaker circumspectly gives instructions without any sureness and doesn't have any control of the situation concerning exact details. Another hedging marker used in the same conversation is *I'm afraid*. It can possess different functions one of which is softening the speech. It regulates the speech and keeps the speaker away from making certain statements, thereby lessening the degree of certainty in the

speaker's speech. Another function is a discourse-regulating function, which gives the speaker a chance to facilitate the structural flow of speech and reduce the risk of being criticized later. In addition, it helps the speaker sound more polite by making the statement less direct. The speaker doesn't give any detailed information; just on the contrary, he adds hesitation and uncertainty to his speech. In order to tactfully avoid giving irrelevant information, he uses *I'm afraid* in his speech, which fails to provide sufficient information and makes the speech somewhat imprecise. Here, we witness the ambiguous function of the hedge *I'm afraid*. On the one hand, it is used to minimize the imposition making the utterance somewhat vague; on the other hand, it makes the negative utterance sound more polite and less abrupt or unexpected.

In the process of communication, everyone tries to protect and preserve their public self-image and wants to claim for themselves. To put it differently, they want to protect their "face" (Goffman, 1967), which can be implemented in two main aspects: *negative face,* which allows both the speaker and the hearer to use different markers to act freely without having any imposition so that they can preserve their public self-image, and *positive face,* when the interactants want their self-image to be much appreciated [4, 5]. P. Brown and S. Levinson distinguish two types of politeness: *positive* and *negative*. The former includes the strategies of noticing, attending to the hearer's interests and wants, exaggerating, intensifying interest to hearers, using in-group identity markers, seeking agreement, avoiding disagreement, presupposing common ground, joking, presupposing S's knowledge of and concern for H's wants, offering, being optimistic, including both the speaker and the hearer in the activity, giving reasons, assuming reciprocity. As far as the latter is concerned, it includes the strategies of being conventionally indirect, questioning or hedging, being pessimistic and minimizing the imposition [2, 101-211]. Leech (2014) states three main observable factors that can make the theory of politeness answerable to evidence. First, there is evidence of what people say, or less authentically what they believe they would say (or someone else would say) in a certain situation. Second, there is evidence of what context the words or utterances are spoken in. When dealing with the second factor, it is important to consider cultural differences and characteristics as well. It becomes the speaker's responsibility to be well-informed about the main cultural differences in order to sound more polite. Third, there is a set of judgments about the degree of politeness involved; the judge can be the person interacting in a dialogue either the speaker or the hearer, or one or more third persons acting as analyst-observer [8, 53].

When analyzed from a pragmatic perspective, hedges can have a discourse-regulating function making one's speech more polite. The use and different functions of hedges can be associated with the Cooperative Principle (CP) proposed by Grice, especially with the notion of conversational implicature. According to Grice, the CP has four maxims: the Maxim of Quality, Quantity, Manner, and Relation [5, 182-185]. The use of the hedging markers in conversations shows that the speaker is subconsciously aware of the maxims and attempts to observe the CP. When the speaker ostensibly flouts maxims, it can lead to the realization of the infringement of the CP and the lack of cooperation between the speaker and the hearer. When dealing with the infringement of the maxim of manner in interpersonal communication, it becomes the hearer's responsibility to guess the intended meaning. Since hedges are used for succinctness by giving as much information as the context requires; however, with the use of the hedging markers, the speaker does not necessarily flout the maxim of quantity. Contrastingly, the use of too many hedges in speech can lead to sarcasm or even irony. Hence, it is important to take into account hedges as a tool to follow the maxim of relation in communication. Hedges considerably contribute to minimizing imposition on the hearer and making the discourse easier to follow and understand. Considering the significance of hedging markers in interpersonal communication, it is worth taking into account the truthfulness of exchanged information. Another no less important maxim interlocutors can follow is the maxim of quality. It is vitally important to take into consideration its speech-regulating functions and not to say things that one knows are false. In those cases, it will be much better to use a hedged opinion or different hedging markers in speech, with the help of which one can simply evaluate a particular situation without any unwanted imposition.

(3) David: Here is your mineral water with ice and lemon, madam.

Guest: I am sorry, I can't drink out of that. The glass is dirty and there is lipstick around the edge. Please take it away and bring me another one.

David: I am very sorry, madam. I will replace it right away.

Guest: Thank you.

David: Here you are, madam. ***I hope*** *this glass is better for you.*

Guest: Yes, that looks a lot better, thank you [10, 54].

Example (3) includes conversational patterns between David, a barrister, and some unhappy customers. At the bar, David has to deal with complaints and apologize for mistakes. In order to avoid making an assertive statement, David uses the hedge *I hope*, which makes his speech somewhat uncertain. The

hedging marker *I hope* can be considered as a marker of positive politeness [2, 126]. It belongs to the strategy of indetermination, lessening the qualitative explicitness in speech. It is used to show the waiter's optimism without sureness. David hopes that the second time the customer will find the glass clean and will not complain anymore. Here, we see the mitigating function, since *I hope* softens the speech, lessens the responsibility, and helps the speaker sound more polite. It also makes the conversation smooth without conflicts. The speaker follows the maxim of quality and doesn't say anything which he knows might be acceptable. Based on this, we conceive one more function of the hedge *I hope* – the distancing function. David simply keeps himself away from facts and further criticism. It allows him to protect his self against being proven wrong later. He presumes that the customer will be pleased and won't complain anymore. It regulates the process of communication, weakens the force of the statement, and stands for an indirect statement. *I hope* also carries out an evasive function enabling the speaker to avoid facing an awkward situation.

(4) Danielle: Sorry to interrupt. May I clear away your plates?
Diner 1: Yes, please do. We have finished.
Danielle: How were your main courses? Was everything OK?
Diner 2: Yes, thank you. It was all excellent.
Danielle: Would you like to see the dessert menu?
Diner 2: No, thank you. ***I think*** *we will skip dessert.*
Danielle: Can I bring you anything else? A coffee or a digestif, perhaps?
Diner 2: Could we ***just*** *have two espressos?*
Danielle: Of course [10, 66].

Example (4) pervades conversation patterns between the waiter and the two diners. Danielle attends to two diners who have already finished their main courses. She has to deal with them when bringing the bill or handling payment. At first, she politely asks the diners if she can clear away their plates. Later, when the diners are asked about the dessert, the second diner uses the hedge *I think* in her speech, which reduces the imposing tone of the speech and makes it less direct. One interesting function of the hedge *I think* is the moderating function. Here in the example, it moderates the tone of the speaker's speech making it less assertive, which, in turn, enables the speaker to avoid imposing her thoughts on the waiter. It presents the weakening of a claim through an implicit qualification of the speaker's commitment. It is an example of negative politeness, which doesn't meet the needs of the hearer [2, 213]. It measures the level of the speaker's communicative competence and leads to successful

communication. In the dialogue, it is indicated that diner 2 offers alternative opinions or ideas for reference. Another hedge used in the same conversation is *just*. It is an example of negative politeness, possessing the function of minimizing imposition [2, 148-149].

From the examples analyzed above, it has become apparent that hedges used in hotel and hospitality services primarily perform the functions of self-distancing, vagueness, softening, and indirect evaluation, anchoring through reflecting the speaker's communicative intent and commitment to a particular situation the absence of which will lead to communicative breakdowns. Hedges are effective tools to express politeness serving as a guarantee for agreement and mutual understanding. Last but not least, hedges explicitly and implicitly express uncertainties and inaccuracies to shield the speaker against the threat of being proven wrong and to minimize feasible imposition on hearers.

References

1. Aijmer, K., Understanding Pragmatic Markers: A Variational Pragmatic Approach, Edinburgh, 2013, pp. 81-89.
2. Brown P., Levinson S., Politeness: Some universals in language usage, Cambridge: Cambridge University Press, 1978, (360) pp. 101-213.
3. Carter R., McCarthy M., Cambridge Grammar of English, a Comprehensive Guide: Spoken and Written English Grammar and Usage, 2006, pp. 223-224.
4. Goffman, E., Interaction ritual: essays on face-to-face behavior. Garden City, New York, 1967, 5 p.
5. Grice, H. P., "Logic and conversation. Syntax & Semantics 3: Speech Acts", New York: Academic Press, 1975, pp. 182-185.
6. Halliday, M.A.K, An Introduction to Functional Grammar, London: Edward Arnold, 1994, 179 p.
7. Lakoff, G., "Hedges: A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts". Chicago, 1972, pp. 195-197.
8. Leech N. G., The Pragmatics of Politeness, Oxford University Press, 2014, 53 p.
9. Martin, P., The Pragmatic Rhetorical Strategy of Hedging in Academic Writing, Unversidad de la Laguna, Tenerife, file:///C:/Users/admin/Downloads/3867-Texto%20del%20art%C3%ADculo-8053-1-10-20220316%20(1).pdf, pp. 66-69.
10. Seymour, M., "Hotel & Hospitality English", London, 2011, pp. 18-90.

Հեջավորումը որպես քաղաքավարությունը կարգավորող գործիք հյուրանոցային և հյուրընկալության ծառայություններում

Հակոբյան Մարիամ
Հումանիտար գիտությունների ֆակուլտետ,
«Անգլերեն լեզու և գրականություն»
Մագիստրոսական թեզի ղեկավար՝
բ. գ. թ., դոցենտ Լ. Վարդանյան

Ամփոփում

Հանգուցային բառեր. *քաղաքավարություն, հեջավորում, վարքականոն, հյուրանոցային ծառայություններ, երկիմաստություն, անուղղակիություն, գործաբանական արժեք*

Հեջերի գործածությունը կարևոր է հյուրանոցային և հյուրընկալության ծառայություններում: Անգլերենում հեջերը կարող են ծառայել որպես դրական և բացասական քաղաքավարությանը նպաստող գործիքներ, որոնք օգնում են խոսողին զերծ մնալու որևէ հարցի շուրջ հստակ դիրքորոշում կամ կարծիք արտահայտելուց, նվազեցնում են հստակությունը խոսքում՝ հնարավորություն տալով ունկնդրին կողմնորոշվելու՝ առանց պարտադրելու որևէ իրավիճակի նկատմամբ զրուցակցի ունեցած սեփական կարծիքն ու վերաբերմունքը: Սույն հոդվածում փորձ է արվել վեր հանել և պարզաբանել հեջերի գործառույթները հյուրանոցային տարբեր ծառայությունների մատուցման ընթացքում:

Хеджирование как средство регулирования вежливости в гостиничных услугах

Акопян Мариам
Факультет гуманитарных наук,
«Английский язык и литература»,
руководитель магистерской диссертации –
к. ф. н., доцент Л. Варданян

Резюме

Ключевые слова: *вежливость, хеджирование, максима, гостиничные услуги, двусмысленность, неопределенность, прагматическая ценность*

Хеджирование играет важную роль в гостиничных услугах. В английском языке хеджи могут служить инструментами положительной и отрицательной вежливости, которые помогают собеседникам избежать недопонимания, одновременно позволяя говорящему выразить свое отношение и мнение о ситуации без какого-либо принуждения к слушателю. В данной статье мы попытались уточнить, какие функции могут выполнять хеджи в разных гостиничных услугах при обслуживании людей.

On Some Linguistic Characteristics of Deontic Modality with Meanings of Advisability and Permission in English and German

Manukyan Syuzanna
Faculty of Humanities,
"English Language and Literature",
Academic Supervisor: G. Dokholyan
PhD in Philology, Associate Professor

Key words: *modality, deontic permission, deontic advisability, equivalent constructions.*

Modality is considered to be a category of linguistic meaning having to do with the expression of possibility, necessity, probability, willingness, obligation, permission, wish and other kinds of human attitude. Modality is about a speaker's or a writer's attitude towards the world. Hence, a speaker or a writer can express certainty, possibility, willingness, obligation, necessity and/or ability by using modal words and various expressions to express different attitudes towards the people and things surrounding them [10]. Palmer states the following about modality: "There is, perhaps, no area of English grammar that is both more important and more difficult than the system of the modals." [9] When talking about the linguistic means of expressing modality, we come across different classifications among the scholars. English modality can be mainly realized with the help of various linguistic means such as modal operators, modal adjuncts, lexical verbs, lexico-modal auxiliaries, clauses with adjective, clauses with past participle, clauses with noun, conditional clauses and combinations of modal and adjunct [9].

Such scholars as, Jesperson (1924), Von Wright (1951), Halliday (1985), and many others have investigated the ways of realization of modality in English. Von Wright (1951) divides modality into four categories. He calls them modality modes. His classification includes the following four categories two of which are the most important modality types —*epistemic modality and deontic modality:*

a. The alethic modes or modes of truth. Alethic modality is modality that connotes the speaker's estimation of the logical necessity or possibility of the proposition expressed by his utterance [6].

b. The epistemic modes or modes of knowing which may be defined as the use of modality which is based on the speaker's evaluation and judgment in

relation to the degree of confidence of the knowledge on a proposition [8].

c. The deontic modes or modes of obligation which is concerned with requirement, desire, commitment, obligations, permissions, hopes, etc [1: 82].

d. The existential modes or modes of existence, which, according to Von Wright, are concepts such as universality, existence and emptiness (of properties or classes) [4: 4].

Downing and Locke note that modality is understood as a semantic category which covers notions such as possibility, probability, necessity, volition, obligation and permission. They differentiate two types of modality: Epistemic Modality and Deontic Modality [1:55].

Epistemic modality refers to the way the speakers express their doubts, certainties, guesses due to which the speaker can comment on and evaluate an interpretation of reality in carrying out speech functions. This can also be defined as a linguistic expression of an evaluation of the chances that a certain hypothetical state of affairs under consideration or some aspect of it will occur, is occurring, or has occurred in a possible world which serves as the universe of interpretation for the evaluation process [8].

Deontic modality shows whether the proposition expressed by a command is obligatory, advisable or permissible according to some normative background such as law, morality, convention, etc. Deontic modality deals with the meaning of a proposal in the positive and negative poles in prescribing and proscribing [1: 382].

Deontic modality is a modality that connotes the speaker's degree of requirement, desire or commitment to the proposition. It relates to constraints grounded in society: duty, morality, laws, rules etc. (Griffiths, 2006). In English deontic modality chiefly depends on modal verbs such as *must, have to, ought to, may, can, should* to express the aforementioned meanings. Griffiths differentiates three classifications of deontic modality: Deontic Necessity (the highest degree of obligation of a command), Deontic Advisability (the median degree of obligation of a command) and Deontic Possibility (the lowest degree of obligation of a command so that it implies the sense of permission).

In this article we have attempted to study and analyze some linguistic characteristics of deontic modality with meanings of advisability and permission in English and German. The examples are drawn from Oscar Wilde's "The Picture of Dorian Gray" and the website Reverso Context, which is an online and mobile application combining big data from large multilingual corpora to allow users to search for translations in context. These texts are sourced mainly from films, books, and governmental documents, allowing users

to see idiomatic usages of translations as well as synonyms and voice output. Having in mind the hypothesis that both languages have quite homogeneous construction in terms of modality, we have tried to justify our supposition based on the analysis of examples in two similar English and German contexts. Consequently, we will observe how the deontic modality is expressed in English and German and, having mainly concentrated on Griffiths' classification, we will compare the linguistic characteristics of expressing the modal meanings of Deontic Advisability and Deontic Possibility in both languages.

(1) *But women never know when the curtain has fallen. They always want a sixth act, and as soon as the interest of the play is entirely over they propose to continue it. If they* ***were allowed to*** *have their way, every comedy would have a tragic ending, and every tragedy would culminate in a farce* [5:116].

(1') *Aber die Weiber wissen nie, wann der Vorhang gefallen ist. Sie möchten immer noch einen sechsten Akt, und sowie das Stück gar kein Interesse mehr bietet, nehmen sie sich vor, es fortzusetzen. Wenn man sie ihren Weggehn****ließe****, hätte jedes Lustspiel einen tragischen Ausgang, und jede Tragödie gipfelte in einer Farce* [3:69].

In this example we have deontic modality conveying the meaning of deontic possibility and it is expressed with clause with Past Participle. Thus, in English it is expressed with the expression *"to be allowed to"* and in German with the past form (Präteritum) of the verb *"lassen"*. The modal expression in English is replaced by a verb in German translation. It conveys the lowest degree of obligation of a command so that it implies the sense of permission that can be given to women. The fact that the modality was expressed in a conditional sentence is also prominent, which increases the impression of deontic possibility. The character talks about the impossible permission that could be given to women, which would lead to tragedy. That impermissible activity becomes more impressive with the use of a conditional sentence and clause with past participle.

(2) *We think that we are generous because we credit our neighbor with those virtues that are likely to benefit ourselves. We praise the banker that we* ***may overdraw*** *our account, and find good qualities in the highwayman in the hope that he may spare our pockets* [5:78].

(2') *Wir halten uns für edelmütig, weil wir unserm Nächsten diese Tugenden borgen, die geeignet sind, uns Nutzen zu bringen. Wirrühmen den*

Bankier, damitwirunser Konto ***überschreitenkönnen****, und findenim Straßenräubergute Eigenschaften in der Hoffnung, erwerdeunsere Taschenverschonen* [3:51].

In this very example we can reveal deontic possibility which is expressed due to the modal operator *may.* The character talks about how man always fears and worships his own self. A person begins to praise even the banker for his well-being because the latter allows him to fill his account. The author used the modal verb here to emphasize what the other person can allow us to do, what is also hidden here is the idea that a person acts and speaks for his own benefit. In the German translation, this same situation is created again by using the modal verb *können*, the impression is the same; a person loves his own skin.

(3) *Lord Henry smiled, and, leaning down, plucked a pink-petalled daisy from the grass, and examined it. 'I am quite sure I shall understand it,' he replied, gazing intently at the little golden white-feathered disk, 'and I* ***can believe*** *anything, provided that it is incredible'* [5:9].

(3') *Lord Henry lächelte; dann bückte er sich, pflückte ein rot gefärbtes Gänseblümchen aus dem Gras und betrachtete es. "Ich bezweifle gar nicht, daß ich es verstehen wirde", gab er zurück und blickte anhaltend auf das kleine goldene, weißgefiederte Rund in seiner Hand; "und was das Glauben angeht, so****kann*** *ich* ***alles glauben****, vorausgesetzt, daß es unwahrscheinlich genug ist"* [3:4].

When considering this sentence, firstly we mean the ability of a person to believe in something. But since we have repeatedly made sure that the sentence should not be analyzed alone, we consider it necessary to note that the context of the whole passage should be considered and it should be analyzed from the aspect of pragmatics. The modal verb here does not mean that he can believe, but that he can allow himself to believe anything even if that seemed to be incredible. And what motivates him to give himself such permissions is obvious. The artist first prepares himself for the fact that he may not believe in himself, and based on the image of Lord Henry, who was a carrier of hedonistic ideas, we can say that he allows himself to believe in anything. In the German translation also the same modal verb *können* was used to create an equivalent impression.

(4) *'I am waiting,' cried Hallward. 'Do come in. The light is quite perfect, and you* ***can bring*** *your drinks'* [5:38].

(4') *"Ich warte", rief er. "Kommt herein! Das Licht ist vorzüglich, und ihr* ***könnt*** *eure Gläsermitbringen"* [3: 16].

In this example we again have deontic permission expressed with the

modal verb *can* in English and *können* in German. Basil Hallward uses frantic signs; he is excited for them to come, and in order to make their coming more memorable he even lets them bring drinks.

(5) *He had the mysterious juruparis of the Rio Negro Indians, that women* ***are not allowed to look at****, and that even youths* ***may not see*** *till they have been subjected to fasting and scourging, and the earthen jars of the Peruvians that have the shrill cries of birds, and flutes of human bones such as Alfonso de Ovalle heard in Chili, and the sonorous green stones that are found near Cuzco and give forth a note of singular sweetness* [5:170}.

(5') *Er hatte die geheimnisvolle Juruparis der Indianer vom Rio Negro, die die Frauen nicht ansehen* ***dürfen****, und die selbst junge Männer nicht zu sehn bekommen, ehe sie gefastet und sich gegeißelt haben, und die irdenen Gefäße der Peruaner, die den schrillen Schrei der Vögel wiedergeben, und Flöten aus Menschen Knochen, wie sie Alfonso de Ovalle in Chile hörte, und den wohllauten den grünen Jaspis, den man bei Cuzco findet und der einen seltsam süßen Ton von sich gibt* [3: 91].

In this very example we note that deontic permission is expressed with past participle "*are not allowed to"* in English version, and in German it is expressed by modal operator *dürfen.* The character mentions that women may not see that and even youths may not. And here we note again deontic permission with youths expressed with *may.* In this case in German translation modal operator is replaced by the negative form of the verb bekommen with zu + verb ("*nicht zusehn bekommen")* which in this context expresses the meaning of permission.

(6) *'Oh, please don't, Lord Henry. I see that Basil is in one of his sulky moods; and I can't bear him when he sulks. Besides, I want you to tell me why I* ***should not go*** *in for philanthropy'* [5:26].

(6') *"Oh, bitte nein, Lord Henry. Ich sehe, Basil ist wieder einmal schlecht aufgelegt, und ich kann ihn gar nicht leiden, wenn er verdrossen ist. Außerdem möchte ich Sie gern fragen, warum ich mich nicht mit Wohltätigkeit befassen* ***soll****?"* [3: 11]

Again in this example deontic advisability is expressed with *should* in English and *sollen* in German which make the sentence and the meaning more powerful and thought-provoking. Dorian Gray is worried about Basil and himself at the same time trying to figure out the reason for one of the unlimited tips given by Lord Henry. Dorian considers every thought by Lord Henry valuable, that's why he qualifies what he says as a precious piece of advice, and he tries to morally understand what disturbs him to do that.

Having analyzed the examples of prose, we have decided to go deeper and assemble more examples from the website ***Reverso***. We have attempted to find more examples and make a more evident image of expressing deontic possibility and advisability in English and German.

Table 1.

Deontic Permission		
Means of expression in English	***Means of expression in German***	***Examples***
can	*Können*	(1) *The light is quite perfect, and you* ***can bring*** *your drinks.* (1') *Das Licht ist vorzüglich, und ihr* ***könnt*** eure *Gläser* ***mitbringen***.
may	*Können*	(2) *We praise the banker that we* ***may overdraw*** *our account…* (2') *Wir rühmen den Bankier, damit wir unser Konto* ***überschreiten können***,…
it is possible	*es ist möglich*	(3) ***It is possible*** *that some animals decide to visit nearby.* (3') ***Es ist möglich,*** *dass sich einige Tiere für einen Besuch in der Nähe entscheiden.*
	es kann passieren	(4) ***It is possible*** *that referenced contents change without my knowledge.* (4') **Es** ***kann passieren,*** *dass die referenzierten Inhalte sich ohne mein Wissen ändern.*
	es kann vorkommen	(5) ***It is possible*** *that your payment can not be finished.* (5') Es kann vorkommen, *dass Ihre Zahlung nicht abgeschlossen werden kann.*
	Möglicherweise	(6) ***It is possible*** *that not all file formats are supported.* (6') ***Möglicherweise*** *werden nicht alle Dateiformate unterstützt.*
(not) to be allowed to	*Dürfen*	(7) *Harry, I* ***can't quarrel*** *with my two best friends at once,…* (7') *"Harry, ich* ***darf*** *nicht auf einmal mit meinen zwei besten Freunden streiten;…*
	Können	(8') *But please remember that you will not subsequently* ***be allowed to*** *reinstate your original list.* (8') *Bitte bedenken Sie jedoch, dass Sie Ihr ursprüngliches Verzeichnis später nicht wieder herstellen* ***können***.
	es ist (nicht) erlaubt	(9) *The customer* ***is not allowed to accept*** *delivery with reservation.* (9') *Dem Kunden* ***ist es nicht erlaubt****, die Lieferung unter Vorbehalt anzunehmen.*

	lassen	(10) *If they* ***were allowed to*** *have their way, every comedy would have a tragic ending, and every tragedy would culminate in a farce.* (10') *Wenn man sie ihren Weggehn****ließe****, hätte jedes Lustspiel einen tragischen Ausgang, und jede Tragödie gipfelte in einer Farce.*
	es ist (nicht) gestattet	(11) *Monarchs* ***are not allowed to*** *unilaterally abdicate.* (11')***Es ist*** *den Monarchen* ***nicht gestattet****, einseitig abzudanken.*
to be permitted to	*dürfen*	(12) *For data protection reasons, we* ***are not permitted to*** *forward your application.* (12') *Aus datenschutzrechtlichen Gründen* ***dürfen*** *wir Ihre Bewerbung nicht weiterleiten.*

As we can see from the table, deontic possibility has different reflections in the context. Some of the expressions are translated in the same way such as *It is possible – Es ist möglich* and this form outweighs the other forms. Deontic possibility expressed with clause with adjective *It is possible* is translated in other forms as well, and we can note that it is replaced by *es kann passieren (4'), es kann vorkommen (5').* In some examples the clause with adjective is replaced by a modal adjunct *moglicherweise (6').*

Having analyzed a great number of examples formed with clause with past participle *permitted to,* we have observed that in most cases it is translated into *dürfen* (12'). In the case of *to be allowed to* we have more diverse means of expressing deontic possibility. The clauses with past participle have been replaced by the modal operators *dürfen (7'), können (8'),* and verbs with modal meanings as well: *es ist (nicht) erlaubt (9'), es ist (nicht) gestattet (11').*

Based on the study of the limited number of examples (fifty in total) we have the following visual result on Chart 1 and Chart 2, which shows the most diverse German means of expressing deontic possibility and their usage in utterance.

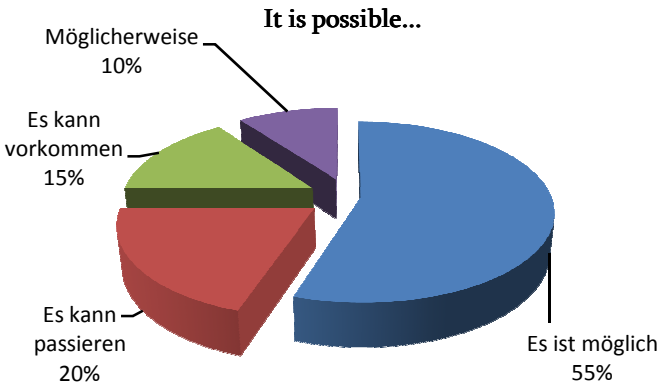


Chart 1

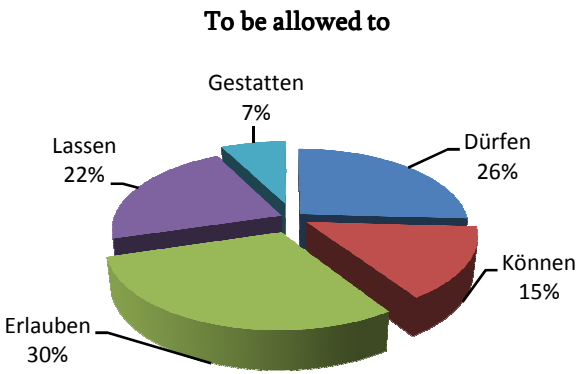


Chart 2

The following subject of our investigation of deontic modality is deontic advisability which is mainly expressed with modal operators *should and ought to*. The examples mentioned below show that modal verbs are mainly translated in the same way and replaced by the modal verbs *sollen (13'),* and *müssen (14')* in German. This time the clause with past participle (20') expressed with *be supposed to* is replaced by a modal verb *sollen*. According to the following example, the clause with past participle is equivalent to the translated version:

It is suggested - Es wird empfohlen (19'). The clause with adjective *It is advisable* is translated into German in the same way *Es ist ratsam* (18'). Thus there exists equivalence in translation.

Table 2

Deontic Advisability		
Means of expression in English	***Means of expression in German***	***Examples***
should	*sollen*	(13) *We **should** avoid undermining established Union methods.* (13') *Dabei **sollten** wir es tunlichst vermeiden, bewährte Verfahrensweisen der Union zu untergraben.*
	müssen	(14) *Corporate travelers **should be** continuously engaged and adoption rates **should** be high.* (14') *Geschäftsreisende **müssen** kontinuierlich eingebunden werden und die Adoptionsraten **müssen** hoch sein.*
ought to	*sollen*	(15) *Immigrants **ought to** assimilate and accept our values.* (16') *Einwanderer **sollen** sich assimilieren und unsere Werte übernehmen.*
	müssen	(17) *Additionally, 90 percent of the cut coal **ought to** have a maximum particle size of 100 millimeters.* (17') *Zusätzlich **müssen** 90 Prozent der geschnittenen Kohle eine maximale Korngröße von 100 Millimeter aufweisen.*
it is advisable	*es ist ratsam*	(18)***It is advisable** not to make an investment too costly.* (18')***Es ist ratsam,**nicht zu machen eine Investition zu teuer.*
it is suggested	*es wird empfohlen*	(19) *Currently, **it is suggested** not to install the firewall module.* (19')***Es wird empfohlen,** nur die letzten beiden Module zu installieren und das Firewallmodul abzuwählen.*
to be supposed to	*sollen*	(20)***I was supposed** to buy something to eat with it.* (20') *Ich **sollte** mir etwas zu Essen davon kaufen.*

To sum up, we can note that deontic advisability and permission have their reflections in the discourse by transferring modal coloring to the utterance. It should be noted that each modality conveys its elegance and attitude to speech

in both languages providing the smooth flow of conversation. In both languages these meanings are mainly used with the help of modal operators. Nevertheless, as various examples have demonstrated, both English and German prove to be quite rich in other clauses, modal adjuncts, passive constructions that could be used as equivalent constructions to express meanings of advisability and permission. This parallelism between English and German enables easy and flexible translation of many texts of various genres.

References

1. Downing, A. and Locke, Ph., A university Course in English Grammar, New York: 1992, 640 p.
2. Griffiths, P., An Introduction to English Semantics and Pragmatics. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006, 206 p.
3. Wilde, O., Das Bildnis des Dorian Gray, Übersetzt von Hedwig Lachmann und Gustav Landauer, 1985, 152 p.
4. Von Wright, G. H., An Essay in Modal Logic. Amsterdam: North Holland, 1951, 98 p.
5. Wilde, O., The Picture of Dorian Grey, Random House: Modern Library, 1890, 272 p.
6. Alethic modality, 05.03.2023 https://glossary.sil.org/term/alethic-modality
7. Reverso Context, 04.03.2023, https://context.reverso.net
8. Online etymology dictionary, modality, 25.02.2023 https://iep.utm.edu/epmoda/#:~:text=Epistemic%20modality%20is%20the%20kind,of%20nature%20(nomic%20modality).
9. ModalityandLanguage, 26.02.2023 https://web.mit.edu/fintel/fintel-2006-modality
10. Modality: meanings and uses, 15.02.2023 https://dictionary.cambridge.org/grammar/british-grammar/modality-meanings-and-uses

Անգլերենում և գերմաներենում խորհրդի և թույլտվության իմաստ արտահայտող դեոնթիկ եղանակավորության որոշ լեզվական առանձնահատկությունները

Մանուկյան Սյուզաննա
Հումանիտար գիտությունների ֆակուլտետ,
«Անգլերեն լեզու և գրականություն»,
մագիստրոսական թեզի ղեկավար՝
բ. գ. թ., դոցենտ Գ. Դոխոլյան

Ամփոփում

Հանգուցային բառեր. *եղանակավորություն, եղանակավորող (մոդալ) բառեր և արտահայտություններ, դեոնթիկ եղանակավորություն, դեոնթիկ խորհուրդ և թույլտվություն*

Եղանակավորությունը խոսողի կամ գրողի վերաբերմունքն է իրեն շրջապատող աշխարհի նկատմամբ, որը արտահայտվում է եղանակավորող (մոդալ) բայերով, եղանակավորող բառերով և տարբեր այլ լեզվական միջոցներով: Սույն հոդվածում փորձել ենք ուսումնասիրել դեոնթիկ խորհրդի և թույլտվության իմաստներով լեզվական միջոցներն ու կառույցները և կատարել դրանց համեմատական վերլուծությունը անգլերենում և գերմաներենում: Ուսումնասիրված օրինակների արդյունքում հանգել ենք այն եզրակացության, որ եղանակային իմաստները երկու լեզուներում բավականին նման կառույցներով են արտահայտվում, ինչի շնորհիվ հեշտանում է մի լեզվից մյուսը թարգմանելու գործընթացը:

Некоторые языковые особенности деонтической модальности, выражающих предложение и разрешение в английском и немецком языках

Манукян Сюзанна
Факультет гуманитарных наук,
«Английский язык и литература»,
руководитель магистерской диссертации –
к. ф. н., доцент Г. Дохолян

Резюме

Ключевые слова: *модальность, модальные слова и выражения, деонтическая модальность, деонтическое предложение и разрешение*

Модальность – это отношение говорящего или писателя к миру, выраженное модальными словами и различными модальными выражениями. В данной статье мы попытались изучить языковые средства со значениями деонтического предложения и разрешения и провести их сравнительный анализ в обоих языках. В результате исследования стало ясно, что как в английском, так и в немецком, модальные значения деонтического предложения и разрешения могут выражаться схожими структурами – модальными словами и выражениями, что облегчает процесс перевода с одного языка на другой.

Complimenting Behavior across Cultures

Navoyan Katrin
Faculty of Philology,
"English Language and Literature",
Academic Supervisor: Elfik Zohrabyan
Ph.D. in Philology

Key words: *complimentary speech, culture, special study, emotionality, praise, national characteristics*

The concept of "compliment" appeared in European languages only at the beginning of the 17th century. Therefore, since then, the compliment has become the subject of special study and coverage in literature. This concept is synonymous to praise, one of the main purposes of complimentary speech.

When paying a compliment, one should pay special attention to the person to whom the praise is addressed. The rhetorician equates advice and praise, arguing that what counsels as a lesson can become praise when the mode of expression is changed.

"So when you want to praise, look at what you can advise, and when you want to advise, look at what you can praise." [4:46]

In the work "Compliment as a primary speech genre" E.V. Mudrova gives three classifications of a compliment as a genre: by purpose, by tonal orientation, by address orientation, i.e. as a genre, the compliment should be viewed through the prism of cultural and speech traditions embodied in the rhetorical ideal, because it is a system of general requirements for speech and speech behavior, which has historically developed in a certain culture and reflects its system of ethical and aesthetic values. [3:75]

One of the most important components of national culture is the communicative behavior of people. Communicative behavior is understood as the rules and traditions of communication of this or that linguistic and cultural community. As a rule, it has a pronounced national coloring. Therefore, the compliment has national characteristics. [5:579]

National and cultural characteristics are embodied in such concept as mentality. From this position, it is appropriate to turn to the observation of the characteristics of the Armenian national character, which affects the communicative behavior and, accordingly, the rhetorical ideal.

However, first it is necessary to distinguish the close concepts “of national character” and “mentality”, which are used in scientific literature and are key concepts for us.

Armenians are considered emotional people, distinguished by spontaneity of behavior, honesty, sincerity and openness. The main characteristics of an Armenian person are kindness, generosity, humanity and ingenuity. These traits, in our opinion, are what determine the characteristics of Armenians' communicative behavior, such as freedom to express their emotions and tolerance of discussing entirely private matters in public, and consequently, their thematic diversity of communication.

The Armenian people are known for their hospitality, tolerance, generosity, friendliness, responsiveness, attention to people, and gullibility, all of which are stereotypes of the behavior of this ethnic group's representatives. However, Armenians are proud and quite sensitive, so any criticism from the outside is perceived negatively. The main psychological types are sanguine and choleric.

Thus, the above-mentioned features of the national character determine the national features of the compliment, which at the same time depend to a certain extent on the age of the communicators.

Depending on Armenian national characteristics, compliments can be classified according to specific types. The verbal structure of compliments allows distinguishing the following types of compliments: just a compliment, an indirect compliment, compliment – reversal, compliment – response.

The structure of a direct compliment is pretty standard. It basically has three parts: appeal, actual message and motivation i.e. detailed description of the object: *Hello, miss, you are actually very beautiful. I have never seen such gorgeous hair and expressive eyes.*

The compliment can be:

In the nomination of one person, which is presented in the name of the addressee: *Anna, you are charming as always.*

A two-name nomination consisting of a first name and a patronymic *Friend* . . . basis.

Subject – pronoun. *You look very good today.*

Addition – pronoun. *This color suits you.*

It should be noted that the name of the addressee is not typical of Armenian speech tradition. Additionally, a single-member nomination that just

includes the patronymic is only acceptable when the communicants have a close relationship because it gives the statement a familiar feel. For example: *Mr.Aramich, you are a wonderful person.*

Very often there is no motivation in direct compliments (*you are a surprisingly interesting person*).

For Armenian compliments, the structures of which, includes short adjectives, it is typical to use quality intensifiers, as for compliments with full adjectives, such as: ('*I'd like to hang out with you more often. You're such a nice person to talk to*').

Too often direct compliments are used to highlight the time distributors (*You're charming as always*).

Comparative and superlative adjectives are widely used (*You are the most charming woman).*

Influenced by the law of amplification, hyperbole and similes are often used in a compliment.

An example of the use of hyperbolization can be the following compliments: *(- Thank God, you are the same... - What is it? You are the same beauty no matter how old you are*).

Objects of direct compliments can be:

- Clothes, hairstyle, appearance of the interlocutor (*this hairstyle suits you).*
- Positive qualities of the interlocutor (*You are very talented).*
- Positive assessment of the interlocutor's actions, behavior (*in this situation, I could not act more delicately than you).*

When paying an indirect Armenian compliment, the addressee needs to have the capacity for unconventional thought as well as its effective expression.

Several subtypes can be distinguished in this group of compliments.

- Praise refers not to the addressee, but something very dear to him *(What beautiful children you have, with blue eyes and light curls, they surprisingly resemble angels).*
- Praise refers indirectly to the addressee (*next to you, I feel especially acutely how many shortcomings I have*).
- The sender mentions the positive effect that the recipient feels (*When I talk to you, I always feel that I myself become better, smarter, somehow more honest).*

The addressee praises any achievement of the addressee *(it's pretty hard to*

wish anything on a person who has more creative achievements in their thirties than some at the end of life...)

When praising, the addressee refers to generally recognized patterns, maxims that show the interlocutor in a favorable light;

- Well, only craftsmen get along. Talented people are in constant search.

The structure of an indirect Armenian compliment includes: designating the addressee using a pronoun, first name, or first and last name; an object of praise or reason for approval, its positive assessment, expressed by qualified adjectives and adverbs.

Indirect compliments may or may not be motivated.

- What interesting fingers you have. You're not a cellist by any chance.

- I like to be alone.

And I broke it, prevented you.

In general.

I feel as good with you as I do alone.

Indirect Armenian compliments are characterized by the use of the same lines as in direct compliments: hyperbole (I would never have been able to do this without such a helper), simile (People who have the same eyes as you just can't. Bad people never have such beautiful eyes.)

Just as in an indirect compliment, in a back-compliment the ability of the addressee to think outside the box and its equivalent verbalization is realized.

These types of Armenian compliments are built on contrast (*You know, I sincerely feel sorry for you ... Maybe it's not easy to be such a beautiful woman?).*

Psychologists consider this type of Armenian compliment to be the most emotional and memorable. However, the “faults” should not exceed the “advantages” in any case; otherwise the result may be the opposite of what the recipient hoped for.

Such Armenian compliments rarely contain motivation and consist of an appeal and a real message.

The main objects of this type of Armenian compliment are the addressee's natural abilities, character traits and appearance.

Compliments-replies are quite similar. They rarely contain attraction and motivation. Additionally, they mainly consist of a message about the positive quality of the interlocutor. In most cases, this message is an indirect compliment *(-You dance wonderfully! - Well! It's not difficult with you at all).*

Two subtypes of compliment-replies can be distinguished:

A compliment is an expression of the addressee's disagreement with the interlocutor's low self-esteem (I'm *not so good I wouldn't cry and I'm not cute to answer your question like this).*

In fact, a compliment-reply is built according to the following structural scheme: *"I can say the same about you?" – "Thank you. You too".*

It must be said that such compliments are generally seen by the addressee as a norm of etiquette and are rarely taken seriously.

In order to present the types of compliments more accurately in Armenian, a survey was conducted among random passers-by, based on their answers, the following conclusions were made:

- Armenian women compliment men less, because in their opinion it is not appropriate for an Armenian woman and they could be misunderstood.
- Armenian men pay compliments more often, but the type of compliment depends partly on their education, worldview, or environment.
- For example, the phrase *"What beautiful eyes you have"* can be transformed into *"your eyes captivated me"* or *"what "cool-թույն" eyes you have"* and so on.
- A compliment that an Armenian man may pay to another Armenian man is the phrase "my brother" or colloquial "*ախպերս*".
- Armenian children in general are an example of directness and sincerity, the biggest compliment you can hear from a child's lips is *"I want to be like you."*

We should not forget the patriotism of Armenians. It can be considered the greatest compliment for an Armenian, when he is complimented as a patriot, called a "fighting boy or man-կռվող տղա". In this case, patriotism is combined with noble qualities like masculinity, courage, why not loyalty, honesty.

Turning to the **characterization** of the compliment in the English language, we consider it appropriate to start with a typical interpretation of this phenomenon. In English dictionaries, a compliment is understood as "kind words, an expression of praise or admiration". For example, in Longman's Explanatory Dictionary we find the following definition: "A compliment: a remark that shows you admire someone or something." [2]

In English, there is only one term that expresses the concept - "compliment", and its interpretation can be considered general: there are no

additional notes about the addressee's gender, the degree of familiarity of communication partners, etc. it does not contain, but only shows the formality and etiquette of the speech situation.

Research has shown that the English language is characterized by a desire for formal expression of a compliment. [6:19] This is a result of the peculiarities of the national mentality, which includes “stiff upper lip” as one of its primary characteristics. The ability to react appropriately to any event in life—or, to put it another way, the cult of prescribed behavior and the capacity to hide true emotions—lies behind the “stiff upper lip” of the Englishman. [1:201] In English speech culture, the formal use of a compliment is fairly rigidly assigned to a number of standard situations that involve the use of fixed speech formulas of etiquette. In such situations, a compliment appears as a politeness, a mask that allows the addressee to “save face” without feeling much sympathy for the interlocutor or having no specific goal to influence the addressee in any way.

Examples include the following typical compliments in English:

“So cute” - “Very nice”; “You look young / youthful” - ; “You have nice eyes”. These compliments do not contain admiration or praise; as a rule, they are uttered to continue the conversation. Their main function is etiquette.

One of the most common phrases in English compliments is the epithet. An epithet is subject to the task of artistic description of an object. When communicating with representatives of the English language culture, one can often hear all kinds of epithets, for example, *“lovely”, “wonderful”, “beautiful”, “magnificent”, “charming”.*

According to our observation, in many cases compliments are made about the addressee's inner qualities, his mind, talent and appearance. For example, the addressee is compared to some literary character (you are as observant as Sherlock Holmes himself). The addressee is compared to famous people whose reputation is popular (*This young Mozart is unusually talented).*Or: *You look great today! You look amazing!*

By the way, in compliments of describing a person's appearance as a whole, modern English uses the word “beautiful” for women and “handsome” for men.

If an Englishman wants to compliment a specific detail of a person's character, he uses: *“What a beautiful...!” (How beautiful ...).*

Often personal compliments can be “hotter”. They can be heard in nightclubs or other party places. For example*: You look hot, baby! — Wow, you're hot! Would you like a drink? -*

As for more formal settings: various receptions and business meetings, compliments should be in accordance with etiquette, the rules of conduct: before giving a compliment, it is necessary to ask for the permission. The Englishman does this with the help of universal expressions.

These expressions are suitable for complimenting both women and men. By the way such compliments are best circulated in the official Armenian-speaking environment, but we wanted to show the compliments typical of Armenian culture, the uniqueness of which of course cannot be ignored. We cannot say the same about the typical English compliments.

If an Englishman is invited to a party or dinner, it is natural to compliment the host on the wonderful house, the delicious food, and anything else that surrounds him throughout the evening. The owners will be happy to hear good words about their home, and it will be easier for them to start a conversation.

You have such a wonderful / lovely / beautiful home (house, flat / apartment, kitchen)-

You have such a cozy home. [7]

In more informal and relaxed environment, compliments may not be so strict;

What a nice apartment! -Where did you get this lovely coffee table? Cool lamp.

At dinner, the Englishman does not forget to thank the host and express admiration for his culinary skills, or simply mention a certain dish.

This food is fantastic -

There is also the classic version of it, which is often formally pronounced:

That was delicious. My compliments to the chef! -

There are some universal formulas that can be used to make almost any compliment in English.

You're looking (You look)+ (verb) + any adjective + today!.

You look absolutely stunning tonight!

You look like..+ noun.

A classic phrase to refer to a specific item in a wardrobe or overall look can be complimented: hair, shoes, sweaters, and other items.

Your new car is really awesome.

It can be confidently stated that in English, in contrast to Armenian, compliments are more formal; they are used to hide reality, excitement and are made even when referring to a complete stranger.

In brief, it can be concluded that although Armenians are known as an emotional nation, it can be observed that they are quite reserved when paying compliments, which probably stems from their innate shyness and a feeling of respect.

References

1. Herbert, R.K, ,Sex-based Differences in Compliment Behavior, Language in Society, 1990, 19(2), pp. 201-224.
2. Mudrova E. V., Compliment as a primary speech genre, Taganrog, 2007, 75 p.
3. Аристотель, Собрание сочинений в 4-х т, Москва, 1975-1984, 46 с.
4. Михальская А.К., Основы риторики. Мысль и слово, Учебное пособие для учащихся 10 – 11 классов общеобразовательных учреждений. 1996, 379 с.
5. Леонтьев В. В., Комплимент, Лесть, Похвала в структуре английской языковой личности: автореф. дис. канд. филол. наук. Волгоград: ВГУ, 1999, 19 с.
6. Longman Dictionary [Электронный ресурс] - Режим доступа: http://www.ldoceonline.com/[2]
7. https://puzzle-english.com/directory/compliments

Հաճոյախոսական վարքագիծը մշակույթում

Նավոյան Կատրին
Հումանիտար գիտությունների ֆակուլտետ,
«Անգլերեն լեզու և գրականություն»,
մագիստրոսական թեզի ղեկավար՝
բ. գ. թ. Է. Զոհրաբյան

Ամփոփում

Հանգուցային բառեր. *հաճոյախոսություն, մշակույթ, հատուկ ուսումնասիրություն, զգացմունքայնություն, գովասանք, ազգային առանձնահատկություններ*

Ազգային բնավորությունը պետք է ընկալվի որպես տվյալ ժողովրդին բնորոշ վարքային մոդել և որոշվի սոցիալական գիտակցության միասնությամբ, աշխարհի, հասարակության, անհատականության և մարդկային վարքագծի նորմերի մասին միջանձնային հավաքական պատկերացումների համակարգի ընդհանրությամբ: Այսինքն՝ ազգային բնավորությունը ոչ թե ժառանգական է, այլ ձեռք է բերվում կրթության գործընթացում:

Վերջին տարիներին գործնական հոգեբանությունը ակտիվորեն հետաքրքրված է հաճոյախոսության առանձնահատկություններով, որոնք նաև սովորեցնում են բիզնես հաղորդակցության արվեստը: Բիզնեսը հաճոյախոսությունը համարում է որպես հաղորդակցության հուսալի երանգ ստեղծելու անհրաժեշտ բաղադրիչ՝ նպաստելով դրա արդյունավետությանը:

Այս հոդվածում մենք անդրադարձել ենք հայերենի և անգլերենի ամենատարածված հաճոյախոսություններին, մշակութային առանձնահատկություններին, համեմատեցինք երկու մշակույթների նմանություններն ու տարբերությունները:

Комплиментарное поведение в разных культурах

Навоян Катрин
Факультет гуманитарных наук,
«Английский язык и литература»,
руководитель магистерской диссертации –
к.ф.н. Э. Зограбян

Резюме

Ключевые слова: *комплиментарная речь, культура, специальное изучение, эмоциональность, похвала, национальные особенности*

Национальный характер следует воспринимать как поведенческую модель, свойственную данному народу и определяемую единством общественного сознания, общностью системы надличностных коллективных представлений о мире, обществе, личности и нормах поведения человека. Иными словами, национальный характер не передается по наследству, а приобретается в процессе воспитания.

В последние годы практическая психология активно заинтересовалась комплиментом при обучении искусству делового общения. Комплиментарность рассматривается как необходимый компонент создания доверительной и эффективной среды общения.

В этой статье мы попытались рассмотреть самые распространенные комплименты армянского и английского языков, их культурные особенности и сравнить сходства и различия двух культур.

The Importance of Gamification in Teaching a Foreign Language

Shahnazaryan Christine
Faculty of Humanities
"English Language and Literature"
Academic Supervisor: A. Danielyan
PhD in Philology

Key words: *gamification, teaching strategy, engagement motivation, immediate feedback, active learning, game-based learning, interactive learning, learning outcomes*

Gamification is a relatively new concept that has gained popularity in recent years. It involves the use of game elements and game design techniques in non-game contexts, including education. It has become increasingly important in the process of teaching, especially in foreign language learning, because it can help to increase student engagement, motivation, and achievement. It is based on the success of the gaming industry, social media, and decades of research in human psychology.

Any task, assignment, process or theoretical context can be gamified. The main objectives focus on increasing the participation of a person, which most of the time is called or mentioned as a "user", and motivating him/her by incorporating game elements and techniques like leaderboards and immediate feedback. This creates in the users a sense of empowerment and engagement in the way they work through processes and achieve tasks. Gamification deals with fostering intrinsic and extrinsic motivation, which is necessary for the language learning experience. Moreover, research has found that Educational Gamification in language learning is new but its success in other disciplines made it adaptable to the development of second language acquisition (SLA). In addition, understanding the basic concepts of the games becomes essential at the time of delineating and using Gamification as a strategy. But even before thinking about the motivational aspects that this concept provides, it is necessary to re-visit the four components of the definition which are: games, elements, design and non-game contexts [1:93].

The term game is generally understood to imply the following situational elements: a goal that should be achieved; constraint rules that define how the goal has to be achieved; a feedback system that provides information about the progress towards the goal; and the fact that participation is voluntary. The term element helps to distinguish the concept of gamification from serious games, which describe full-fledged games for non-entertainment purposes.

Gamification on the other hand refers to the explicit use of particular elements of games in non-gaming contexts. The term design refers to the use of game design instead of game-based technologies or practices of the wider game ecology. It should be mentioned that the area of application of gamification is very broad. To take account of that and to prevent limiting the definition to certain contexts, the area of application is just described by the term non-game-contexts. Those components are essential to be understood individually and are explained in a broad form. On the other hand, the concept of gamification takes an additional perspective when the components, perceived as key elements, become instrumental in the development of the concept and application of the concept. For example, the concept will involve the concepts of game elements, game design, and non-game context.

The gamification theory in education is that learners learn best when they are also having fun. Not only this – but they also learn best when they have goals, targets and achievements to reach for, of course in a way the learner still perceives as fun. Gamification is becoming increasingly used in educational settings for several reasons. In short, it 'makes the hard stuff more fun, helping to motivate students and make them more engaged with the subject matter' [2].

Gamification in learning involves using game-based elements such as point scoring, peer competition, teamwork, and score tables to drive engagement, help students assimilate new information and test their knowledge. It can apply to school-based subjects but is also used widely in self-teaching apps and courses, showing that the effects of gamification do not stop in case we are adults. Because of the addictive features of video games that intrigue children (and adults) and get them hooked, it's only natural that we see similar engagement results when these game-based elements are applied to learning materials [3:100].

Gamification can also enhance motivation by providing immediate feedback and a sense of accomplishment. Games often have built-in reward systems that provide students with a sense of achievement, which can be a powerful motivator. It can help to increase students' intrinsic motivation to learn and achieve, leading to improved learning outcomes. One of the most significant benefits of gamification is the potential for personalized learning. Games can be adapted to meet the needs and abilities of individual students, providing differentiated challenges and feedback. This can help to ensure that all students are challenged and supported at their level, leading to more successful learning outcomes.

It can also promote active learning, which can lead to deeper learning and

retention of information. Games often require active participation, which can help to promote more effective learning. Gamification can encourage students to take an active role in learning, rather than simply being passive recipients of the information [4:56].

Collaborative learning is another benefit of gamification. Many games involve collaboration and teamwork, which can help to promote social interaction and communication skills. Gamification can provide opportunities for students to work together, share ideas, and learn from one another. This can be especially important for foreign language learning, as communication and collaboration are essential components of language acquisition.

Incorporating gamification into foreign language teaching can also make the learning process more enjoyable and less stressful. Learning a new language can be daunting, but by turning the process into a game, it can become less intimidating and more fun. This can help to reduce anxiety and build confidence, leading to more successful language learning outcomes.

Overall, gamification has the potential to transform the foreign language learning experience by making it more engaging, motivating, and personalized. By incorporating game elements and techniques into the teaching process, educators can help to create a more dynamic and effective learning environment. Gamification can help to capture students' attention, increase motivation, promote active and collaborative learning, and make the learning process more enjoyable. As such, it is an important tool for foreign language teachers to consider in their teaching practice.

Here are some additional points on the importance of gamification in teaching a foreign language:

Personalized Learning: Gamification allows learners to work at their own pace and engage in activities that are tailored to their individual needs and interests. This personalized learning approach can help learners feel more invested in their learning process and can lead to better outcomes.

Increased Engagement: Games are designed to be engaging and entertaining, which can be especially important for language learners who may struggle with traditional learning methods. Gamification can help to increase learner motivation and engagement, making language learning a more enjoyable and rewarding experience.

Immediate Feedback: Games provide immediate feedback, which can be an important aspect of the language learning process. Feedback helps learners to identify their strengths and weaknesses and adjust their learning strategies accordingly. Gamification can provide this feedback in a fun and engaging way,

which can help learners stay motivated and on track.

Active Learning: Language learning is most effective when learners are actively engaged in the learning process. Gamification can encourage learners to participate actively in their learning by providing interactive and engaging activities. This can help to promote the development of language skills such as speaking, listening, reading, and writing.

Positive Classroom Environment: Gamification can create a positive and supportive classroom environment. When learners are engaged and motivated, they are more likely to collaborate and support one another, creating a positive learning environment. This can help to foster a sense of community and teamwork among learners, which can be beneficial for language learning.

Customizable Learning: Gamification can allow for personalized and customizable learning experiences. Learners can progress through games at their own pace and receive feedback tailored to their individual needs. This can help to address the diverse learning styles and needs of different learners, making language learning more accessible and effective for all learners.

Retention and Recall: Gamification can improve language retention and recall by providing learners with opportunities to practice and reinforce their language skills. Games can help learners to remember vocabulary and grammar rules by providing a context for language use and repetition. This can help learners to retain the language they have learned and recall it more easily in real-life situations.

Real-World Applications: Gamification can provide learners with opportunities to apply their language skills in real-world contexts. Language learning games can simulate real-life situations, such as ordering food in a restaurant or asking for directions, helping learners to develop their language skills in practical and meaningful ways [5].

On the other hand, gamification has emerged as a potential solution to address the issue of motivation in language learning. It can be applied in different contexts such as formal classroom settings, online courses, and language learning apps. It can also be used to enhance different language skills such as vocabulary acquisition, grammar, and speaking skills.

Moreover, gamification has emerged as a powerful tool in the field of language learning, providing educators with new ways to engage and motivate L2 learners. With the ever-increasing role of technology in education, gamification has the potential to transform the way L2 learners acquire and develop their language skills.

In addition to the benefits mentioned earlier, gamification in teaching

foreign languages can also provide another way to personalize learning. By incorporating elements like avatars, badges, and progress bars, students can track their progress and set goals for themselves. This can help motivate them to continue learning and provide a sense of accomplishment as they achieve their goals.

Furthermore, gamification can help students develop important skills beyond language acquisition. Games often require problem-solving, critical thinking, and decision-making, which are valuable skills in any field. By using games in language instruction, students can improve these skills while also learning a new language [6:69].

The traditional method of teaching a foreign language often involves rote memorization and repetition, which can be dull and uninspiring. Gamification offers a more interactive and engaging approach to learning, by turning language learning into a game. This approach can capture and hold students' attention, which is especially important in today's world where students are often distracted by technology and other competing interests.

It is important to note that gamification is not a replacement for traditional language learning methods, but rather a supplement to them. It should be used in combination with other instructional strategies to create a well-rounded and effective language-learning experience. Additionally, teachers should be careful not to overuse gamification and ensure that the games and game-like elements are relevant and effective for language learning.

We could add some potential challenges and limitations to implementing gamification in language teaching, as well as some strategies for addressing them.

One challenge of gamification is ensuring that the game elements are truly motivating for all students. What may work for some students may not work for others, so it is important to offer a range of game elements to engage a diverse group of learners. It is also important to regularly assess and adjust the game elements to ensure that they remain effective and engaging.

Another challenge is balancing the use of gamification with traditional language teaching methods. While gamification can be effective in promoting motivation and engagement, it is important to also incorporate other teaching strategies to ensure a well-rounded language learning experience. This can include activities such as reading and writing exercises, role-playing scenarios, and interactive discussions [7].

Finally, implementing gamification can require a significant investment of time and resources, particularly in terms of developing high-quality game elements and providing the necessary technology and support. Teachers and

institutions may need to consider how to effectively allocate resources in order to ensure that gamification is used effectively and sustainably.

To address these challenges, teachers and institutions can consider collaborating with technology and game development experts for creating effective and engaging game elements. They can also regularly assess the effectiveness of their gamification strategies and make adjustments as needed to ensure continued engagement and motivation. Additionally, they can work to strike a balance between gamification and traditional teaching methods, ensuring that they are using a range of effective teaching strategies to support language learning.

Overall, the importance of gamification in teaching a foreign language cannot be overstated. By incorporating game-like elements into their lessons, teachers can increase student engagement, personalize the learning experience, and foster a sense of community and collaboration among students. As the use of technology in education continues to grow, gamification is likely to become an increasingly popular teaching strategy in the years to come [8:105].

References

1. "The Gamification of Education". *Knewton. Archived from* the original *on 2015-03-09*. Retrieved 2014-04-18.
2. Caponetto, I, Earp, J. & Ott, M. (2014). Gamification and Education: a Literature Review. Professor Dr.-Ing. Carsten Busch (ed.), Proceedings of the 8th European Conference on Games Based Learning.
3. Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K., & Dixon, D. (2011) Gamification. Using gamedesign elements in non-gaming contexts. In Proceedings of CHI Extended Abstracts.
4. https://elearningindustry.com/gamification-for-learning-strategies-and-examples
5. https://www.softwareadvice.com/resources/benefits-of-gamification-in-education/
6. https://www.trueeducationpartnerships.com/schools/gamification-in-education/
7. Sailer, M., Hense, J., Mandl, H., Klevers, M. (2013). Psychological Perspectives on Motivation through Gamification. Interaction Design and Architecture(s) Journal - IxD&A, N.19.
8. *Shantanu Sinha (February 14, 2012).* "Motivating Students and the Gamification of Learning". *Huffington Post.* Archived *from the original on July 23, 2012*. Retrieved August 17, 2012.

Գեյմիֆիկացիայի կարևորությունը օտար լեզվի դասավանդման գործընթացում

Շահնազարյան Քրիստինե
Հումանիտար գիտությունների ֆակուլտետ,
«Անգլերեն լեզու և գրականություն»,
մագիստրոսական թեզի ղեկավար՝
բ.գ.թ. Ա. Դանիելյան

Ամփոփում

Հանգուցային բառեր. *խաղարկում, լեզվի ուսուցում, դասավանդման ռազմավարություն, զբաղմունք, շահադրդում, անմիջական արձագանք, գործուն ուսուցում, դասարանի դրական միջավայր, լեզվի յուրացում, կրթական տեխնոլոգիա, լեզվի դասավանդման մեթոդներ, խաղի վրա հիմնված ուսուցում, փոխազդու ուսուցում, ուսուցման արդյունքներ, ուսանողակենտրոն ուսուցում, փորձառական ուսուցում*

Խաղարկումը խաղի տարրերի և ձևավորման օգտագործումն է ոչ խաղային այնպիսի համատեքստերում, ինչպիսին է կրթությունը: Լեզուների ուսուցման մեջ խաղարկումը մեծ ուշադրություն է գրավել անհապաղ հետադարձ կապ ապահովելու, ներգրավվածությունը մեծացնելու, գործուն ուսուցման խթանման և լսարանում դրական միջավայր ստեղծելու ներուժի շնորհիվ: Ներառելով խաղի տարրեր, ինչպիսիք են միավորները, առաջատարների ցուցատախտակները՝ դասախոսները կարող են ուսանողների համար ստեղծել ուսուցման ավելի հաճելի և օգտակար փորձ: Խաղարկումը կարող է նաև հնարավորություններ ընձեռել սովորողներին՝ օգտագործելու իրենց լեզվական հմտությունները զվարճալի և փոխազդու ձևով: Ընդհանուր առմամբ, խաղարկումը ներուժ ունի բարելավելու լեզվի ուսուցումն ու ուսուցումն առհասարակ՝ խթանելով շահադրդումը, ներգրավվածությունը և գործուն մասնակցությունը:

Важность геймификации в преподавании иностранного языка

Шахназарян Кристине
Факультет гуманитарных наук,
«Английский язык и литература»,
руководитель магистерской диссертации –
к. ф. н. А. Даниелян

Резюме

Ключевые слова: *геймификация, изучение языка, стратегия преподавания, занятие, мотивация, немедленная обратная связь, активное изучение, позитивная среда в классе, овладение языком, методы обычения языку, игровое обучение, интерактивное обучение, результаты обучения, студенческое обучение*

Геймификация — это использование игровых элементов и дизайна в неигровых контекстах, таких как образование. При обучении языков геймификация привлекает все большее внимание из-за ее способности повышать вовлеченность, обеспечивать немедленную обратную связь, способствовать активному обучению и создавать позитивную атмосферу в классе. Включая игровые элементы, такие как очки, значки и таблицы лидеров, учителя иностранных языков могут сделать процесс обучения более приятным и полезным для учащихся. Геймификация также может предоставить учащимся возможность практиковать свои языковые навыки в веселой и интерактивной форме. В целом, геймификация может улучшить преподавание и изучение языка, способствуя мотивации, вовлеченности и активному участию.

Communicative Language Teaching as an Alternative Way to Meet the Demands of the 21st Century

Shahverdyan Mariam
Faculty of Humanities
"Foreign Language and Literature",
Academic Supervisor: A. Papoyan
PhD in Pedagogy, Associate Professor

Key words: *communicative language teaching, communication, traditional methods, communicative skills, accuracy, social factors*

Communicative Language Teaching focuses on language as a medium of communication and recognizes that communication has a social purpose. This strategy in language teaching is based on the philosophy that in order to learn a language, one must practice using that language to communicate meaning to others. CLT methodologists have in common the fact that it is based on communication activities with "real-world" situations.

Thus, the main goal of Communicative Language Teaching is to acquire and increase communicative competence, which means being able to understand and interpret messages, understand the social contexts where language is used, apply grammar rules, and employ strategies to keep communication from breaking down. Communicative Language competencies are those which empower a person to act using specific linguistic means.

Communicative Language Teaching often referred to as the "communicative approach" is an approach to language teaching that emphasizes interaction as both means and the ultimate goal of language learning. [3:35]

Communicative Language Teaching was formed in the 1970s and early 1980s as a result of the increased demand for language learning, in the United Kingdom, the United States and particularly in Europe. There was a large number of people who needed to learn a foreign language for practical needs like getting a job or for personal reasons like buying something in a shop, finding accommodation, and asking for directions.

Traditional methods of foreign language instruction such as the Grammar-Translation and Audio-Lingual Methods did not provide opportunities for realistic language learning: students did not learn how to communicate by choosing appropriate words and expressions, relevant social language, gestures,

etc. Educators also realized that a new approach was necessary to motivate a student. This is how Communicative Language Teaching came into being.

Communicative Language Teaching focuses on language as a medium of communication and recognizes that communication has a social purpose. Communicative Language Teaching grew out of the work of anthropological linguists (D. Hymes, M. Halliday), who viewed language first and foremost as a system for communication. Hymes argued that to be able to use the language appropriately in social situations, speakers must know how to produce and interpret language for a wide range of purposes, in different settings and with a variety of interlocutors. This ability to use the language effectively is known as communicative competence. [5:41]

The idea was originally derived from Chomsky's distinction between competence and performance. By competence, Chomsky means the shared knowledge of the ideal speaker-listener set in a completely homogeneous speech community. Transformational grammar provides an explicit account of this tacit knowledge of the language structure.

Hymes finds Chomsky's distinction of competence and performance too narrow to describe language behavior as a whole. Hymes believes that Chomsky's view of competence is too idealized to describe actual language behavior, and therefore his view of performance is an incomplete reflection of competence. For Hymes, Chomsky's linguistic theory represents a "Garden of Eden" viewpoint that dismisses central questions of use in the area of performance. Hymes maintains that social life affects not only outward performance but also inner competence itself.

He argues that social factors interfere with or restrict grammar use because the rules of use are dominant over the rules of grammar. Hymes further expands this to claim that rules of speech are controlling factors for the linguistic form as a whole. Hymes concludes that a linguistic theory must be able to deal with a heterogeneous speech community, differential competence and the role of sociocultural features. He believes that we should be concerned with performance, which he defines as the actual use of language in a concrete situation, not an idealized speaker-listener situation in a completely homogeneous speech community. [4:98]

Brown (2001) advocates that learners demonstrate linguistic fluency and not just accuracy. He offers six interconnected characteristics of CLT: [9:143]

- Classroom goals should focus on all components of communicative

competence: grammatical, discourse, functional, sociolinguistic, and strategic.

- Language techniques should engage learners in the pragmatic, authentic, functional use of language for meaningful purposes.
- Fluency and accuracy are complimentary principles underlying communicative techniques.
- Language should be used productively and receptively.
- The activities are learner-centered, and the learners focus on their learning process;
- The teacher's role is mainly being a facilitator to guide the learners in the interaction that takes place in the classroom.

So, Communicative Language Teaching serves this aim since the main goal of it is to acquire and increase communicative competence, which means being able to understand and interpret messages, understand the social contexts where language is used, apply grammar rules, and employ strategies to keep communication from breaking down. [1:54]

According to the Common European Framework of Reference for Languages competencies are the sum of knowledge, skills and characteristics that allow a person to perform actions and Communicative Language competencies are those which empower a person to act using specifically linguistic means. [6:189]

But if we focus only on the communicative perspective of learning, we may conclude (as many have done) that involvement in communication is sufficient in itself for learning and we should not make any use of 'traditional' techniques such as explanations, drills and question-and-answer practice. This has often been called the 'strong' version of CLT'.

The Communicative perspective on language, on the other hand, still leaves open the possibility that teachers might present and practice individual items (in a communicative context) before or after students use them for communication. This has often been called the 'weak' version of CLT. [7:287]

The two versions of CLT have different implications for how language is best learnt in the classroom and for the role of the teacher.

Both versions require the teacher to be a creator and organizer of communicative activities, which presents challenging roles for teachers and learners. [3:58]

Summarized by Richards, the Communicative Language Teaching based

syllabus looks at the following aspects of language; [8:89]

1. As detailed consideration as possible of the purposes for which the learner wishes to acquire the target language; for example, using English for business purposes, in the hotel industry, or for travel;

2. Some ideas of the setting in which they will want to use the target language; for example, in an office, on an airplane, or in a store;

3. The socially defined role the learners will assume in the target language, as well as the role of their interlocutors; for example, as a traveler, as a salesperson talking to clients, or as a student in a school;

4. The communicative events in which the learners will participate: everyday situations, vocational or professional situations, academic situations, and so on; for example, making telephone calls, engaging in casual conversation, or taking part in a meeting;

5. The language functions involved in those events, or what the learner will be able to do with or through the language; for example, making introductions, giving explanations, or describing plans;

6. The notions or concepts involved, or what the learner will need to be able to talk about; for example, leisure, finance, history, religion;

7. The skills involved in the "knitting together" of discourse for example, storytelling, giving an effective business presentation;

8. The variety or varieties of the target language that will be needed, such as American, Australian, or British English, and the levels in the spoken and written language that the learners will need to reach;

9. The grammatical content that will be needed;

10. The lexical content, or vocabulary, that will be needed.

So, we can conclude, that Communicative competence includes the following aspects of language knowledge: [2:41]

- Knowing how to use the language for a range of different purposes and functions.
- Knowing how to vary our use of language according to the setting and the participants (e.g., knowing when to use formal and informal speech or when to use language appropriately for written as opposed to spoken communication).
- Knowing how to produce and understand different types of texts (e.g., narratives, reports, interviews, conversations).
- Knowing how to maintain communication despite having limitations in

one's language knowledge (e.g., through using different kinds of communication strategies).

However, it is said that Communicative Language Teaching has several weaknesses. The first argument against the efficiency of this approach is that it gives little guidance about how to handle vocabulary since exposure to language and practice with functional communication will not ensure proficiency in language learning.

Some writers have criticized it for being a learner-centered approach, while others for paying insufficient attention to the context in which teaching and learning take place.

It has also been argued that Communicative Language Teaching is more appropriate in the English as a Second Language context, where English is spoken more widely in the local community having a more supportive learning environment outside school.

Despite all the weaknesses mentioned above, it has gained apparent popularity in language teaching and learning, and there are ways in which the principles of Communicative Language Teaching can be applied, adopted or adapted in contexts. CLT approach offers a significant set of advantages for both teachers and students to enjoy the process of learning. Below are some of the possible advantages. Firstly, unlike the Grammar-Translation Method and the Direct Method, the CLT approach tends to be a student- centered and situation-oriented language teaching practice. Within the situation practices, teachers tend to develop some related activities within student-living communities and societies. With these clear and familiar backgrounds and with an understanding of the vocabulary and application of the sentences, students are more likely to share their thinking with their peers. [5:74]

Contemporary educational policy, curriculum, and pedagogy have been profoundly affected by impressive new global information and communication technologies used in many sectors of society. 21st-century competencies include being able to collaborate with others in processes of problem-solving, negotiation and cooperation even when working in different locations and connected by new technologies.

However, having access to a wealth of resources and new communication media does not in itself lead to learning; nor does it constitute sound pedagogy. Teachers must carefully select sites, activities and text to ensure that they are appropriate for the cognitive, social and linguistic level of their students. [4:68].

Here are some samples of Communicative Language Teaching approach activities, which were successfully used during our internship.

Communicative class description: 1

Class level: Elementary, Intermediate.

Objectives: Reviewing vocabulary related to art and architecture, and also grammatical structures for expressing a preference for one architectural style over another.

Instructions to students: Give as many words or phrases as possible associated with the word art.

The students generate words: *beauty, creative, opera, music, architecture, culture,* etc. using a PowerPoint presentation, the teacher then shows them images of some famous works of both modern and classical art from around the world (e.g., the Mona Lisa, the Eiffel Tower, the Coliseum, the Big Ben, the Taj Mahal) and asks them to guess the names and location of the works shown and to decide what they have in common. They offer such responses as "They are special, beautiful, creatively designed, famous, etc."

Guided by the teacher, students compare images of modern works of art and more traditional ones. Then they may compare modern buildings with old-style country houses. Afterwards, in small groups, the students discuss which style of the building they would like to live in, and why. Students exchange their personal preferences and compare the different layouts of traditional and modern housing.

Finally, for the main task of the lesson, which takes 10-15 minutes, the students, in a small group again, discuss and design their "dream house" and then present it to the class, after which others give their impressions of the dream house. The lesson ends with a summary of the main conceptual and linguistic points of the lesson.

Communicative class description: 2

Class level: Beginner, Elementary

Objectives: Revising names of fruits and vegetables, colors, sentence patterns "Tomatoes are red"; "Tomatoes grow on bushes," etc.

The teacher asks the students to choose their favorite fruit or vegetable and classify whether it grows in cold or hot countries. The students classify vegetables according to whether they are eaten cooked or raw and whether all of it is eaten. Then the students classify both according to whether they grow on trees, bushes or the ground (classifying). This is followed by a poem about a type of fruit and a fruit quiz.

Communicative Class Description: 3

This activity is called Paragraph Pass:

Class level: Beginner, Elementary, Intermediate.

Objectives: Revision of transition words.

For this activity, we need paper and pens. To set up Paragraph Pass, we must put students in groups of four or five and ask each group to sit in a circle. Next, we should give each student a piece of paper. Students will practice using transition words in this activity, so we can write a sequence of transition words on each paper. Each group will write stories on their pieces of paper. Each student will write one sentence on their paper and then pass it to the person sitting next to them. These students will then add another sentence to the story. We can use an image on the board to help explain the directions. When finished, each group should have four or five complete stories. Each student can then read their stories out loud to their group. After hearing all the stories, each group can discuss them and decide on what is the funniest or most accurate paragraph. Finally, each group can share their chosen story with the whole class.

This activity is fun because students participate in the process of making the story and then choose the story that they like best or that is the funniest. This activity is meaningful because it allows the students to make a meaningful contribution to each story. Paragraph Pass is interactive because students interact when writing their stories and when sharing and discussing them.

Communicative Class Description: 4

Class level: Beginner, Elementary, Intermediate.

Objectives: Future form revision.

The students plan a vacation: gather information, exchange it with their friends and make a joint decision about the destination, choosing a hotel, booking a flight and reserving accommodation.

The students search for information on the Internet referring to the given task at home and share that information with their classmates in class. The students negotiate to find out what information their friends have and combine the pieces of information on different tasks to form a whole. They arrive at several possible outcomes and they have to choose one. Then learners are engaged in discussions and exchange of ideas to reach an agreement. They may be grouped according to similar preferences concerning the choices made and prove the advantages and drawbacks of their joint decisions to other groups.

While summing up the results of our internship, we have concluded that this kind of activities has several advantages. First, the teacher has students communicating in English about their personal experiences, opinions and interests. Second, a great deal of interaction occurs between the teacher and students. All these points build a bridge between the curriculum and the student's own lives, background knowledge, perspectives, and even hopes or dreams.

However, if the teachers do not introduce the appropriate activities in the classroom, students will not benefit from the CLT approach; they will feel bored and uncomfortable.

References

1. Brown, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching* 5th ed., Longman, New York, 2007. 250 p.
2. Clark, J. L. Classroom Assessment in a Communicative Approach, British Journal of Language Teaching, San Diego, CA, 1987, 180 p.
3. Dolle, D., & Willems, G. M. The Communicative Approach to Foreign Language Teaching, 1984, 145 p.
4. Hymes, D. On Communicative Competence, Philadelphia: University of Pennsylvania, 1971, pp. 74-150.
5. Kelly, L. G. 21 Centuries of Language Teaching, New York: Newbury House Publishers, 1969, pp. 120-195.
6. https://rm.coe.int/1680459f97%20-%20page=37
7. https://vulms.vu.edu.pk/Courses/ENG503/Downloads/A.P.R.%20Howatt-A%20History%20of%20English%20Language%20Teaching%20%20-Oxford%20University%20Press%20(1984).pdf
8. https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Richards-Communicative-Language.pdf
9. https://vdocuments.mx/communicative-language-teaching-what-clt-means-brown-2007-gives-his-definition.html

Հաղորդակցական լեզվի ուսուցումը որպես այլընտրանքային ձև՝ բավարարելու 21-րդ դարին հարիր կրթության պահանջները

Շահվերդյան Մարիամ
Հումանիտար գիտությունների ֆակուլտետ,
«Անգլերեն լեզու և գրականություն»,
մագիստրոսական թեզի ղեկավար՝
մ. գ. թ., դոցենտ Ա. Պապոյան

Ամփոփում

Հանգուցային բառեր. *հաղորդակցական լեզվի ուսուցում, հաղորդակցություն, ավանդական մեթոդներ, հաղորդակցական կարողություններ, ճշգրտություն, հասարակական գործոններ*

Հաղորդակցական լեզվի ուսուցումը նոր մոտեցում է, որն օտար լեզվով հաղորդակցումը դիտարկում է ոչ միայն որպես ուսուցման վերջնանպատակ, այլ նաև միջոց տվյալ լեզուն սովորելու համար՝ էականորեն տարբերվելով այն մեթոդներից, որոնք լեզվի տիրապետումը ավելի շուտ համակցում են գեղարվեստական գրականությունից առանձնացված հատվածների լեզվական վերլուծության հետ:

Հոդվածում անդրադարձ է կատարվում հաղորդակցական լեզվի ուսուցման տարբեր մոտեցումներին, մեթոդներին, առավելություններին և թերություններին:

Коммуникативное изучение языка как альтернативный способ соответствия требованиям образования 21 века

Шахвердян Мариам
Факультет гуманитарных наук,
«Английский язык и литература»,
руководитель магистерской диссертации –
к. пед. н., доцент А. Папоян

Резюме

Ключевые слова: *коммуникативное изучение языка, общение, традиционные методы, коммуникативные способности, точность, социальные факторы*

Коммуникативное обучение языку представляет собой новый подход, рассматривающий общение на иностранном языке не только как конечную цель, но и как средство изучения данного языка, существенно отличающийся от методов, скорее сочетающих овладение языком с лингвистическим анализом отдельных отрывков из художественной литературы.

В статье говорится о подходах, методах, достоинствах и недостатках элементов обучения коммуникативному языку.

The Use of Abbreviations in Informal Online Conversations

Sakanyan Lusine
Faculty of Humanities,
"English Language and Literature",
Academic supervisor: G. Matinyan

Key words: *texting, messages, abbreviations, acronyms, methodology, text message*

Abstract

The main objective of the present study is to explore the abbreviations used by young people in their informal messages. We have looked at the most common ways of shortening text messages, while still keeping them comprehensible for the receiver. Our research also focuses on the sources of texting abbreviations, the reasons for their wide use and the most common abbreviations and acronyms popular with texters aged 18-26.

I. Introduction

Text messaging is currently one of the most popular means of communication. Statistics show that the number of text messages and their users is increasing year by year (96% of smart phone-owners text).

Texting is a quick and easy way to communicate with others in a quiet and exclusive manner.

Texting has gained much popularity because of its easy usage and the opportunity to save time, that's why people often do not pay attention to linguistic aspects, such as grammar, spelling and even appropriate vocabulary. There are a number of expressions and word abbreviations which were originally used in texting, but have become part of the language, potentially forming the new English. They are mostly used in informal texting conversations. [1]

Texting has a number of linguistic features different from those of Standard English, but the primary focus of our research will be on the abbreviated forms used in texting

II. Significance of the Study

Digital conversing is becoming extremely common in today's world, as people are always looking for ways to simplify things in order to save time and make it easier for everyone to understand messages. This is largely observed in digital conversing. Minimizing the number of letters required to make a word

or creating a completely different word that is significantly smaller than the original keeping the same meaning, as well as, using icons to express something without actually having to type it out. There are some of the ways people shorten their messages. [2]

Considering the fact that texting is a very popular method of communication, which has become an integral part of people's lives, the study of texting vocabulary is both necessary and interesting.

Text messaging has altered communication from a linguistic standpoint. While some scholars argue that text messaging contributes to a broken language, others argue that the language used for texting is one of maximum economy — a new kind of literacy customized to the SMS medium. [3]

Nowadays almost all text message users include abbreviations in their messages. In fact these abbreviations have become a part of language and even culture, that's why it is extremely important for people to get acquainted with them.

III. Methodology

This study was conducted on 27 young people, aged 18-25, who participated in a survey on their texting habits and also provided us with approximately 250 of their short message conversations.

The messages were investigated and compared to each other, in order to find some similar patterns of informal text messaging and to point out the differences.

We have also looked into the common abbreviations and acronyms and the ways they are used in text messages.

The survey that the participants had to do on abbreviations included the following questions:

1. How often do you use abbreviations in your text messages?
2. Why do you use abbreviations?
3. What are the abbreviations that you use the most?
4. How did you learn these abbreviations?
5. Do you always understand the abbreviations when you see them?

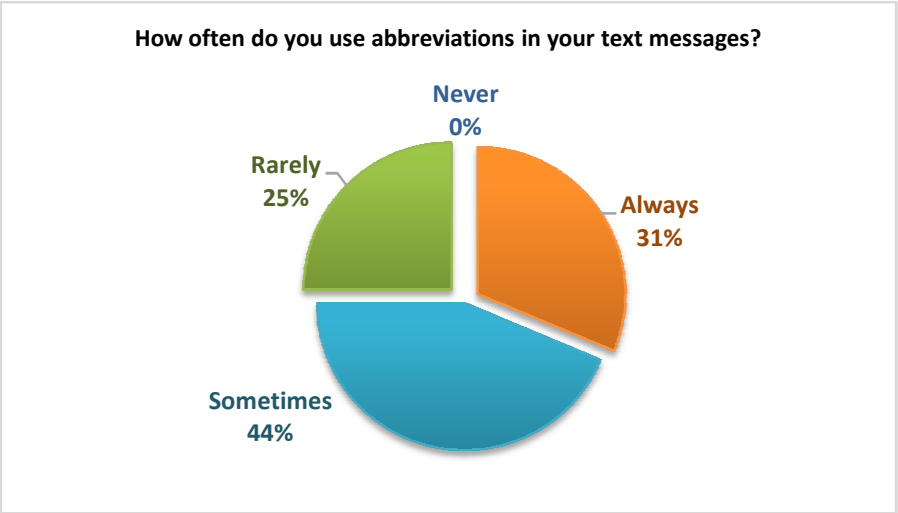
After comparing the messages that we had and the results of the survey we could see the complete picture of reasons and methods of the usage of abbreviations in informal online conversations.

IV. Analysis

It is impossible to imagine texting without abbreviations today, but how did the latter become such a massive part of the texting language? In the days before smartphones and keyboard phones, texters were working with a limited

number of characters — 160, to be exact — and they also had to pay for each text. Moreover, typing just with thumbs was a slow process, as one had to press the number corresponding to the letter several times so that the letter would appear. Accordingly, typing full words was cumbersome, and it became customary to shorten words and phrases. And, of course, abbreviating is just convenient in general, and is certainly not exclusive to texting. [4]

Nowadays the volume of text messages is unlimited, but most people still use abbreviations in their text messages. To the question "How often do you use abbreviations in your text messages?" about one-third of the participants gave the answer "always", and about half of them answered "sometimes".



It is only natural that text messages do not make use of formal English and that they contain numerous abbreviations. Firstly, the texts are supposed to be instant, and it is much easier and faster to use an abbreviation than a full word or phrase. Moreover, there used to be a limit on the number of characters a text could contain, and if one wanted to send their message in just in one text, one had to shorten as many words as possible. Finally, writing long messages on the tiny keyboard is not very convenient. Here are some examples of internet abbreviations. [5]

- H8 (hate)
- 2day (today)

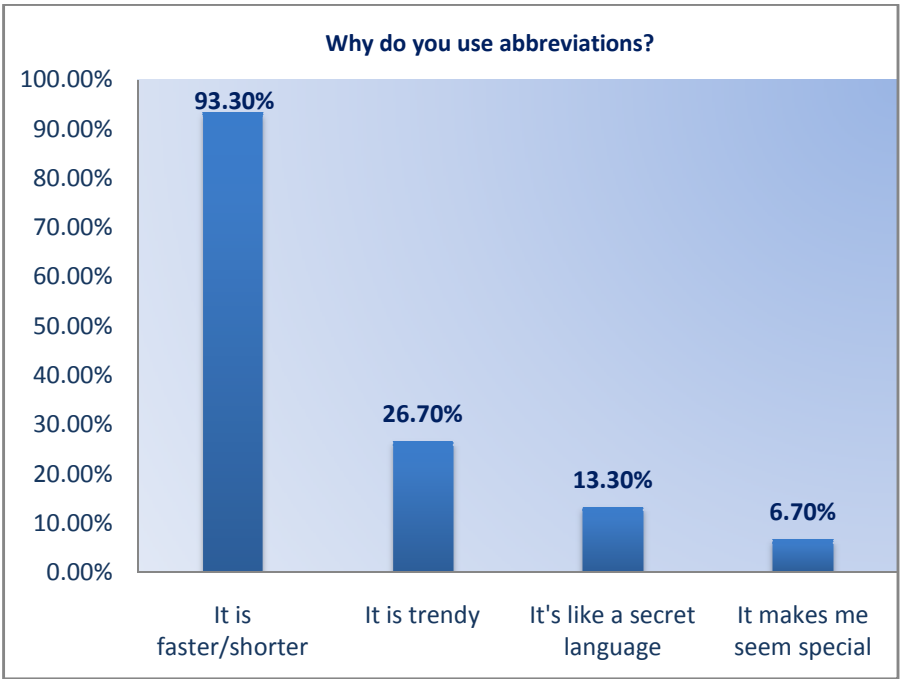
- 2 (to/too)
- L8 (late)

An acronym is another form of an abbreviation. Instead of a shortened form of a word used in place of a full word, acronyms are formed by using the first letters of a specific phrase and using the final product as a word itself. Although this may sound somewhat confusing, acronyms are used more often than you may think. It is a great way to shorten a phrase to make it easier for others to remember and/or pronounce. [5]

Here are some examples of internet acronyms:

- ASAP (as soon as possible)
- DIY (do it yourself)
- G2G (got to go)
- FYI (for your information)

Abbreviations are used in messages for different reasons. The chart below illustrates the reasons why they use abbreviations.



This statistics shows that abbreviations make texting a more comfortable and simple means of communication.

The next question of the survey was about the abbreviations that people use the most in their messages. The answers to this question coincide closely with the ones found in the messages which we have studied. Taking into consideration both results, we have enlisted the most commonly used abbreviations in informal text messages.

1. BTW - By the way

BTW your sister was looking for you.

2. IDK- I don't know

Similar abbreviations include "DK" ("don't know") and "IDC" ("I don't care").

IDK why he did that.

3. JK- Just kidding

You might genuinely use this texting abbreviation while joking around, but it is also frequently used to indicate sarcasm.

Sorry couldn't hold it in, I've told her everything.

JK. She doesn't know.

4. **LOL -** Laughing out loud

Occasionally mistaken for "Lots Of Love," LOL is one of the most widely known texting abbreviations and has been around for almost 30 years.

Originally it was used in texting and chatting to communicate that you found something so funny that you were literally moved to laughter. Over time LOL has evolved from its original meaning and is now typically used to signal that one is amused or even just tracking with what the other person is saying (like a virtual nod).

I was singing today at a public restroom. Turned out I wasn't alone. LOL.

5. **OMG -** Oh my God

A popular and long-used abbreviation, the Oxford English Dictionary has traced usage of "OMG" back to the early 1900s, but this exclamation didn't come into common use on the Internet until the 1990s.

OMG did you see how Selena's followers grew after what Haley did?

6. **TBH** - To be honest

This phrase is used to indicate that you are expressing your true opinion.

I never really liked your bf TBH.

7. **THX-** Thanks

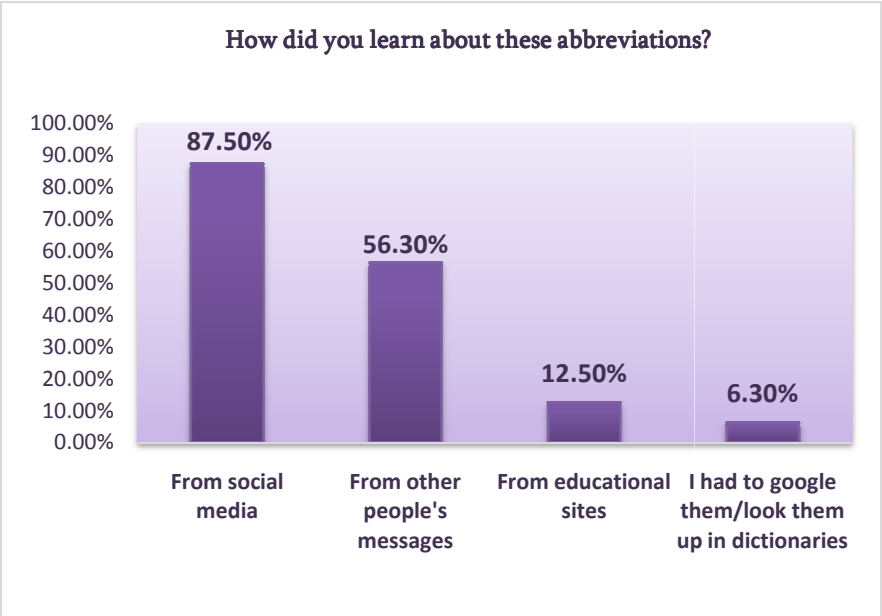
Can you call me in 5? THX

8. TTYL - Talk to you later

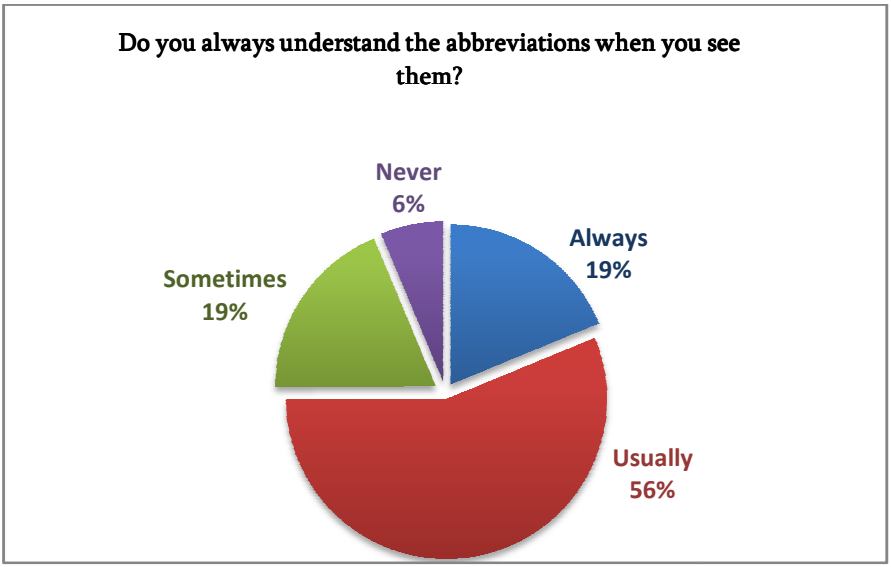
Similar variations include “TTYT” (“talk to you tomorrow”) and “TTFN (“ta-ta (=goodbye) for now”).

My parents just got home. TTYL

These abbreviations are so popular nowadays that everyone seems to know them. But they are not taught in the same way as other words and expressions in formal English. Neither do all dictionaries include this kind of vocabulary. Therefore, the next question of our survey was to find out how people learned about these abbreviations.



There are hundreds of abbreviations that are commonly used in texting, and some new ones are being created all the time. It is not easy to keep up with the newly made-up abbreviations and to know all the existing ones. Because of this, sometimes people may not recognize or understand them. When asked if they always understand the abbreviations when they see them, most of the participants have answered that they usually do.



The pie chart shows that abbreviations are well understood by the greater part of young people, not only when they are using them, but also when they see them in other people's messages.

V. Conclusion

In this paper we have talked about the abbreviations that are used in informal text messages. The research was done by exploring the text messages provided by the young people participating in the survey, and by analyzing their answers to the survey questions about the use of abbreviations in text messages.

We can see that young people are well informed about abbreviations and that they use them actively in the informal online conversations. Abbreviations are mainly used in order to make the texting process fast and simple. We have ascertained that the main sources of learning abbreviations are social media platforms, as well as other people's messages where these abbreviations are used. Both the survey and the provided messages helped us to determine the most commonly used abbreviations that are popular with the texters. The samples taken from the messages illustrate the meanings and the use of the abbreviations in text messages.

The abovementioned illustrations provide substantial evidence that the main purpose of using abbreviations in text messages is their simple structure,

time saving nature and the provision of fast exchange of information between the texters.

In conclusion, we can say that abbreviations are helpful and effective tools for texters to make the communication process both simple and enjoyable. In order to quickly get oriented in the online space while texting it is important to be familiar with at least some of most commonly used abbreviations, as there is a strong possibility that soon many of them will become part of our everyday vocabulary.

References

1. "Texting" Britanica.com (18.02.2023)
   https://www.britannica.com/technology/text-messaging
2. "The history of text messaging" Attentive.com (28.02.2023)
   https://www.attentive.com/blog/the-history-of-text-messaging
3. "Mobile communication and society: A global perspective: MT Press Direct (02.03.2023)
   https://direct.mit.edu/books/book/1828/Mobile-Communication-and-SocietyA-Global
4. "When was texting invented: The history of texting" Textmagic.com (19.02.2023)
   https://www.textmagic.com/blog/the-history-of-texting-from-telegraphs-to-enterprise-sms/
5. "Why do we use abbreviations when we text?" Reader's Digest (24.02.2023)
   https://www.rd.com/article/texting-abbreviations/

Հապավումների օգտագործումը ոչ պաշտոնական օնլայն նամակագրություններում

Լուսինե Սաքանյան
Հումանիտար գիտությունների ֆակուլտետ,
«Անգլերեն լեզու և գրականություն»,
մագիստրոսական թեզի ղեկավար՝ Գ. Մատինյան

Ամփոփում

Հանգուցային բառեր. *առցանց տեքստային հաղորդագրություններ, հաղորդագրություն, հապավումներ, կրճատումներ*

Հապավումները որոշ լայնորեն օգտագործվող արտահայտությունների կրճատված տարբերակներն են: Դրանք հիմնականում օգտագործվում են երիտասարդների կողմից ոչ պաշտոնական հաղորդագրություններում: Հիմնական պատճառը, թե ինչու են իրենց հաղորդագրություններում մարդիկ օգտագործում հապավումներ, այն է, որ դա ավելի արագ և հեշտ է: Մարդկանց մեծ մասը դրանց մասին իմանում է սոցիալական ցանցերի միջոցով կամ հանդիպում այլ մարդկանց հաղորդագրություններում, իսկ հետո սկսում օգտագործել դրանք: Կան հարյուրավոր հապավումներ, բայց դրանցից որոշներն ավելի տարածված են և օգտագործվում են ավելի շատ, քան մյուսները:

Использование сокращений в неофициальных онлайн-переписках

Саканян Лусине
Факультет гуманитарных наук,
«Английский язык и литература»,
Руководитель магистерской диссертации: Г. Матинян

Резюме

Ключевые слова: *текстовые сообщения, сообщения, сокращенное название, аббревиатуры*

Аббревиатуры – это сокращенные версии некоторых часто используемых выражений. В основном они используются молодежью в неформальных сообщениях. Основная причина, по которой люди используют сокращения в своих сообщениях, заключается в том, что это быстрее и проще. Большинство людей узнают о них через социальные сети или натыкаются на них в чужих сообщениях и потом начинают ими пользоваться. Существуют сотни сокращений, но некоторые из них более распространены и используются чаще, чем другие.

Prosodic Rhythm in Regional Varieties of the English Language

Sosyan Hasmik
Faculty of Humanities,
"English Language and Literature",
Academic Supervisor: A. Danielyan
PhD in Philology, Assistant Professor

Key words: *speech prosody, linguistics, suprasegmentals, intonation, stress, rhythm, stress-timed rhythm hypothesis, syllable-timed languages*

When we communicate, we can vary how we use our voices. Our speech can be high or low (pitch), loud or soft (loudness), and fast or slow (duration). This variation in pitch, loudness, and duration is called speech prosody. It is a bit like making music. Varying our voices when we speak can express sarcasm or emotion and can even change the meaning of what we are saying. So, speech prosody is a crucial part of spoken language.

In linguistics, prosody is concerned with elements of speech that are not individual phonetic segments (vowels and consonants) but are properties of syllables and larger units of speech, including linguistic functions such as intonation, stress, and rhythm. Such elements are known as suprasegmentals.
Prosody may reflect features of the speaker or the utterance: their emotional state; the form of utterance (statement, question, or command); the presence of irony or sarcasm; emphasis, contrast, and focus. Speech prosody plays a crucial role in communication as it can convey subtle nuances of meaning that may not be apparent from the words alone. It can help us to express our emotions and intentions more effectively, and can also aid in social interactions by conveying information about our attitudes, moods, and feelings. It may reflect elements of language not encoded by grammar or choice of vocabulary. In other words, prosody encompasses all aspects of speech that are not related to the specific words being spoken, but rather how they are spoken.

This includes the way in which words are stressed, the tone and pitch of the speaker's voice, and the pace and timing of the speech.

One key aspect of prosody is stress, which refers to the emphasis placed on a particular syllable or word in a sentence. Stress can be used to convey meaning, for example, by emphasizing a particular word to indicate its

importance in a sentence. In this article, we will explore the stress-timed rhythm hypothesis in more detail and discuss the peculiarities of rhythm in some regional accents. In English, stressed syllables are typically longer, louder, and higher in pitch than unstressed syllables. The pattern of stressed and unstressed syllables in a sentence gives rise to the rhythm of the sentence. English has a stress-timed rhythm, which means that stressed syllables are produced at regular intervals, giving the impression of a steady beat. Moreover, English speech has a rhythm that allows to divide it up into more or less equal intervals of time called feet, each of which begins with a stressed syllable: this is called the stress-timed rhythm hypothesis. The stress-timed rhythm hypothesis is a theory in linguistics that suggests that English is a stress-timed language, meaning that the rhythm of English speech is based on the timing of stressed syllables, rather than on the timing of individual syllables. This hypothesis was first proposed by the British linguist Daniel Jones in the early 20th century.

Understanding the stress-timed rhythm hypothesis can help learners of English improve their pronunciation and comprehension, as well as shed light on the unique characteristics of the English language. The difference between stress-timed and syllable-timed languages can be seen in the way that they are pronounced. In English, stressed syllables are pronounced more loudly and for a longer duration than unstressed syllables, which gives the language its distinctive rhythm. In syllable-timed languages, each syllable is given a more or less equal duration, which can make the language sound more monotonic.

The stress-timed rhythm hypothesis has been supported by a number of studies over the years, which have shown that English speakers tend to time their speech according to the rhythm of stressed syllables. This is thought to be an important aspect of English pronunciation, and it is something that non-native speakers of English often struggle with.

The stress-timed rhythm in English can sometimes create ambiguity in sentences. For example, the sentence “I didn't say she stole my money” can have seven different meanings depending on which word is stressed.

Here are the seven possible meanings of the sentence “I didn't say she stole my money,” with the stressed word in bold:

I didn't say she stole my money. (someone else said it)

I didn't say she stole my money. (implying she did something else with it) I didn't say she stole my money. (implying she took someone else's money)

I didn't say she stole my money. (implying someone else did)

I didn't say she stole my money. (I wrote it or gestured it instead) I didn't say she stole my money. (I said something else about it)

I didn't say she stole my money. (implying she borrowed it or found it instead of stealing it)

Stress-timed rhythm is not exclusive to English. Other stress-timed languages include German, Dutch, and Russian.

Speakers of syllable-timed languages, such as Spanish and Japanese, often find it challenging to master English stress patterns. This is because they are accustomed to giving each syllable equal emphasis and do not naturally distinguish between stressed and unstressed syllables.

Native speakers of English often use stress-timing subconsciously when speaking. However, non-native speakers may need to actively practice and learn the stress patterns to sound more natural and be better understood.

The use of stress-timing in music can also influence English speakers' pronunciation. For example, many popular songs have a strong beat that emphasizes stressed syllables, which can subconsciously influence the way we pronounce words in everyday speech.

To illustrate the stress-timed rhythm hypothesis, consider the following two sentences: “The cat sat on the mat.”

“I can't believe how quickly the time has passed.”

In the first sentence, the stressed syllables are “cat” and “mat,” with each foot consisting of two syllables. In the second sentence, the stressed syllables are “be-” (in “believe”), “quick -”, and “time,” with each foot consisting of three syllables.

One of the key features of stress-timed rhythm in English is the use of weak forms of words. In English, many words have more than one pronunciation depending on their context. For example, the word “the” can be pronounced with a full vowel sound (/ðiː/) or with a reduced vowel sound (/ðə/). In stress-timed rhythm, weak forms of words are used in unstressed syllables to maintain the regular beat of the speech. This can lead to difficulties for non-native speakers of English who may not be familiar with the use of weak forms.

Another important aspect of stress-timed rhythm in English is the use of linking and elision. Linking occurs when the final consonant of one word is

linked to the initial vowel sound of the following word, creating a smooth flow of speech. For example, in the sentence “I like to eat apples and oranges”, the final “t” sound in “eat” is linked to the initial “a” sound in “apples”, creating the sound of “ee-dap-ples”. Elision occurs when certain sounds or syllables are omitted in connected speech. For example, the word “probably” is often pronounced as “prolly” in informal speech.

It is important to note that not all speakers of English use stress-timed rhythm in their speech. Some speakers, particularly those from certain regions, may use a syllable-timed rhythm or a combination of both stress-timed and syllable-timed rhythm. Additionally, other languages, such as French and Spanish, are also classified as stress-timed languages.

Regional accents can also have a significant impact on the rhythm and intonation patterns of spoken English. For example, the Cockney accent, which is spoken in parts of London, is known for its unique stress-timed rhythm and intonation patterns. This accent is characterized by a strong emphasis on stressed syllables, which can create a distinctive and rhythmic quality to the speech.

Similarly, other regional accents in the UK, such as the Geordie accent spoken in Newcastle and the Scouse accent spoken in Liverpool, also have unique rhythm and intonation patterns that can be quite different from standard British English.

In the United States, regional accents such as the Southern accent and the New York accent can also have unique rhythm and intonation patterns that set them apart from standard American English.

Overall, the diversity of accents and dialects in English can make the language even more fascinating and complex, as it continues to evolve and change over time.

Here are some examples of regional accents in English that have distinctive rhythm and intonation patterns:

Cockney accent (London):

“Have a butchers at that!” (meaning “Take a look at that”) “Cor blimey, guv'nor!” (an exclamation of surprise)

The Cockney accent is characterized by a strong emphasis on stressed syllables, which can create a distinctive and rhythmic quality to the speech. Additionally, the intonation patterns can be quite exaggerated, with rising and

falling tones that give the speech a sing- song quality.

Geordie accent (Newcastle):

“Wey aye, man!” (an exclamation of agreement or excitement) “Howay the lads!” (a cheer for a sports team)

The Geordie accent is known for its distinctive rhythm and intonation patterns, which can include a rising intonation at the end of statements and the use of a glottal stop in place of the “t” sound in certain words.

Southern accent (United States):

“Y'all come back now, ya hear?” (an invitation to return)

“Bless your heart” (a phrase that can be used to express sympathy or insult)

The Southern accent is characterized by a slow, drawling speech pattern with elongated vowels and a distinctive rhythm. The intonation can be quite melodic, with rising and falling tones that give the speech a musical quality.

New York accent (United States):

“Fuhgeddaboudit” (meaning “Forget about it”) “Waddya mean?” (meaning “What do you mean?”)

The New York accent is known for its distinctive rhythm and intonation patterns, which can include a nasal quality to the speech and the use of glottal stops in place of certain consonants. The intonation can be quite sharp and abrupt, with a rising tone at the end of statements and a falling tone at the end of questions.

Scottish accent:

“Aye, that's right!” (meaning “Yes, that's correct!”) “Dinna fash yersel!” (meaning “Don't worry about it!”)

The Scottish accent is known for its distinctive rhythm and intonation patterns, which can include a rolling or trilling “r” sound and a tendency to elongate certain vowels. The intonation can also be quite musical, with rising and falling tones that give the speech a sing-song quality.

Irish accent:

“Sure, isn't it grand altogether?” (meaning “It's wonderful!”) “Ah, go on with ye!” (meaning “You're joking!”)

The Irish accent is characterized by a distinctive lilt or rise in the intonation at the end of statements, which gives the speech a musical quality. The rhythm can also be quite lively and fast-paced, with a tendency to run words together and drop certain consonants.

Australian accent:

“G'day, mate!” (meaning “Hello, friend!”)

“No worries, she'll be right!” (meaning “It's not a problem, everything will be okay!”) The Australian accent is known for its distinctive rhythm and intonation patterns, which can include a rising intonation at the end of statements and the use of certain slang phrases and idioms. The intonation can also be quite melodic, with a distinctive upward inflection on certain words that can give the speech a sing-song quality.

It is important to note that not all languages fit neatly into these categories, and there is often variation within languages depending on dialect and individual speaker differences. Nonetheless, understanding the concepts of stress and rhythm in language can help us better understand the nuances of spoken communication.

In conclusion, the study of prosody and the stress-timed rhythm hypothesis in English speech provides us with insights into how speakers use rhythm and stress to convey meaning and emotion in spoken language. By examining the suprasegmental features of speech, we can gain a deeper understanding of the complex nature of language and its role in communication.

References

1. https://en.m.wikipedia.org/wiki/Prosody_(linguistics)?fbclid=IwAR1alSzgiw21UVMQEcfeEYCy_t je1zWx4V3XmTrGXhTtFJ79cHWA- r6R8oE
2. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5496/1/RAEI_04_13.pdf.
3. https://studfile.net/preview/2226951/page:11/

Պրոզոդիկ ռիթմի տարատեսակները անգլերենում

Սոսյան Հասմիկ
Հումանիտար գիտությունների ֆակուլտետ,
«Անգլերեն լեզու և գրականություն»
մագիստրոսական թեզի ղեկավար՝
բ. գ. թ. ասիստենտ Ա. Դանիելյան

Ամփոփում

Հանգույցային բառեր. *խոսքի պրոզոդիա, լեզվաբանություն, վերասեգմենտալներ, ինտոնացիա, շեշտ, ռիթմ, լարվածության ժամանակի ռիթմի վարկած, վանկերի ժամանակի լեզուներ*

Հոդվածում քննարկվում է խոսքի պրոզոդիան, որը վերաբերում է բարձրության, ձայնի և խոսքի տևողության փոփոխությանը: Այն կապված է այնպիսի հատվածային տարրերի հետ, ինչպիսիք են ինտոնացիան, սթրեսը և ռիթմը: Խոսքի պրոզոդիան կարևոր դեր է խաղում հաղորդակցության մեջ, քանի որ այն կարող է փոխանցել իմաստի նուրբ նրբերանգներ, որոնք կարող են ակնհայտ չլինել միայն բառերից: Շեշտված ռիթմի վարկածը լեզվաբանության մեջ տեսություն է, որը ենթադրում է, որ անգլերենը շեշտված լեզու է, ինչը նշանակում է, որ անգլերեն լեզվի ռիթմը հիմնված է շեշտված վանկերի տևողության վրա, այլ ոչ թե առանձին վանկերի տևողության վրա: Սթրեսի սինքրոն ռիթմի վարկածը հասկանալը կարող է օգնել անգլերեն սովորողներին՝ բարելավելու իրենց արտասանությունն ու ըմբռնումը, ինչպես նաև լույս սփռելու անգլերենի եզակի հատկությունների վրա: Հոդվածում բացատրվում են նաև անգլերեն լեզվով բառերի թույլ ձևերի օգտագործումը և այն դժվարությունները, որոնք դա կարող է առաջացնել ոչ բնիկ խոսողների համար:

Просодический ритм в региональных разновидностях английского языка

Сосян Асмик
Факультет гуманитарных наук,
«Английский язык и литература»,
руководитель магистерской диссертации:
к. ф. н., ассистент А. Даниелян

Резюме

Ключевые слова: *просодия речи, лингвистика, надсегменты, интонация, ударение, ритм, гипотеза ударно-временного ритма, слоговые языки*

В статье обсуждается просодия речи, которая относится к изменению высоты тона, громкости и длительности речи. Он связан с надсегментными элементами, такими как интонация, ударение и ритм. Просодия речи играет решающую роль в общении, поскольку она может передавать тонкие нюансы смысла, которые могут быть не очевидны из одних только слов. Гипотеза ударного ритма – это теория в лингвистике, которая предполагает, что английский язык является ударным языком, что означает, что ритм английской речи основан на времени ударных слогов, а не на времени отдельных слогов. Понимание гипотезы синхронного ритма стресса может помочь изучающим английский язык улучшить свое произношение и понимание, а также пролить свет на уникальные характеристики английского языка. В статье также объясняются использование слабых форм слов в английском языке и трудности, которые это может создать для не носителей языка.

ՌՈՒՍԱՑ ԼԵԶՈՒ ԵՎ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

РУССКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА

RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE

Применение космонимов в произведениях И. Бунина

Бароян Элиза
Факультет гуманитарных наук,
«Русский язык и литература»,
руководитель магистерской диссертации:
к.ф.н., доцент К. Арустамян

Ключевые слова: *ономастика, космонимия, астроним, космоним, звезда, созвездие, колорема*

Небо, усыпанное мириадами мерцающих звезд, с незапамятных времен притягивало взоры людей. Небесные светила обожествлялись, служили источником создания астральных мифов. Их влиянием объяснялись «земные» события, изменения, происходящие в судьбе конкретного человека. По звездам и созвездиям ориентировались в путешествиях по суше и по морю, предсказывали погоду и организовывали сельскохозяйственные работы.

В бездонном ночном небе черпали творческое вдохновение многие поэты и писатели. И. Бунин считается одним из самых «звездных» русских авторов. Ни у кого из них, кроме него, согласно А. Абрамянц, «не встречаются так часто описания звезд и созвездий, разве лишь Тютчев, может быть, сравним с ним по своей пристрастности к небесному своду, “сияющему славой звездной”» [1, 29]. О восхищении Бунина звездами, о его особой любви к ним свидетельствуют следующие поэтические строки: «Не устану воспевать вас, звезды! // Вечно вы таинственны и юны. // С детских лет я робко постигаю // Темных бездн сияющие руны» («Не устану воспевать вас, звезды!..»).

В текстовом пространстве Бунина мы обнаруживаем большое количество астронимов (по терминологии М.Э. Рут [5, 5]), номинирующих объекты звездного неба. Бунин упоминает следующие небесные светила: созвездия Ориона, Южного Креста, Волопаса, Скорпиона, Близнецов, Ворона, Кита, Большой Медведицы (Великий Лось в русской народной астронимике), Пса (Большой Пес на картах звездного неба), Арго (Корабль Арго на картах звездного неба), Кентавра (Центавр на картах звездного неба), Полярного Венца (Северная Корона на картах звездного неба); звезды: Альфа Центавра, Альдебаран (α Тельца), Антарес (α Скорпиона), Арктур (α Волопаса), Вега (α Лиры), Канопус (α Киля), Капелла (α

Возничего), Мира (о Кита), Полярная звезда (α Малой Медведицы), Сириус (α Большого Пса); звездное скопление Плеяды (Стожары в русской народной астронимике) в созвездии Тельца; галактики: Магеллановы Облака, Млечный Путь; туманность Угольный Мешок. Описывая звезды и созвездия, Бунин показывает хорошее знание астрономии, умение ориентироваться в звездном ночном небе, знает отличительные особенности отдельных звезд. Так, свойство Кита, переменной звезды Миры, изменяющей светимость между 3-й и 9-й звездными величинами (при максимальном блеске – яркая звезда в созвездии, видимая невооруженным глазом, в минимуме блеска ее невозможно разглядеть в обычный телескоп [3, 68]), позволяет поэту сравнивать ее с переливающимся самоцветом, с птицей-фениксом, сжигающей себя и возрождающейся из пепла: «Не ты одна играешь, / Как самоцвет: есть ярче и пышней. // Но ты живешь. / Ты меркнешь, умираешь – // И вновь горишь. / Как феникс древних дней, // Чтоб возродиться к жизни – ты сгораешь» («Мира»).

А для характеристики Полярной звезды Бунин употребляет глагольную лексему *застыла* и адвербиальный конкретизатор *неподвижно*, в лексическом значении которых наличествует сема *отсутствие движения*: «И бледная Полярная Звезда // Горит недвижно в бездне небосвода. // Вглядись в туманный призрак. Это Смерть. // Она сидит близ чума, устремила // Незрячий взор в полуночную твердь – // И навсегда Звезда над ней застыла» («Полярная звезда»). Поскольку Полярная звезда находится вблизи Северного полюса мира, то заметить ее суточного вращения нельзя [2, 18].

Часто Бунин совмещает сведения из области астрономии с народной космологией, а научную терминологию – с традиционными названиями объектов звездного неба. В рассказе «Кастрюк» в религиозной метафоре «Млечный Путь – святая дорога ко граду Иерусалиму», с одной стороны, находят отражение верования русского народа, согласно которым данное звездное скопление – «дорога небесная», указывающая паломникам направление к Гробу Господню; с другой стороны, в ней содержится отсылка к диалектизму «Дорога в Иерусалим» (именно так называют Млечный Путь в курских говорах [4, 54]). Плеяды Бунин именует Стожарами (самый известный народный астроним), Большую Медведицу – Великим Лосем (астроним, распространенный в севернорусских говорах [5, 49]).

Визуализируя астронимы, автор дает световую, колоративную характеристику, определяет их размер, форму, положение на небосводе, называет количество ярких звезд, входящих в созвездие или образующих его значимую часть.

Релевантным признаком звезд и созвездий является светимость. В произведениях Бунина она вербализируется глаголами *блестеть, блистать, вспыхивать, гореть, заблистать, загореться, играть, искриться, мерцать, пламенеть, пылать, светить, серебриться, сиять, теплиться*; именами существительными *блеск, игра, свет* и словосочетанием (лить свет), объединенными общим значением 'испускать свет'. Например: «Как мирно светит и сияет // В далеком небе Млечный Путь!» («Ночь наступила, день угас…»); «Как письмена, мерцают в тверди синей // Плеяды, Вега, Марс и Орион» («Ночь»); «Ты, как слеза, прозрачна и чиста, // Ты, как рубин, блестишь среди эфира, // Но не за блеск и дивные цвета // Тебя зовут божественною, Мира» («Мира»); «Южный Крест, загадочный и кроткий, // В душу льет свой нежный свет ночной. // И душа исполнена предвечной // Красоты и правды неземной» («Поздний час. Корабль и тих и темен…»).

Отметим, что глагольные формы, используемые писателем, способны обозначать степень интенсивности излучения (сема *слабо* присутствует в лексическом значении глаголов мерцать, теплиться, а сема *ярко* – в лексическом значении глаголов блестеть, блистать, заблистать, гореть, загореться, пламенеть, пылать, сиять), фазу свечения (содержательная структура глаголов вспыхивать, заблистать, загореться включает сему *начало*), его качество (искриться, т.е. сверкать искрами, серебриться, т.е. блестеть, отливая серебром).

Блеск, свойственный драгоценным камням и благородным металлам, лежит в основе образной репрезентации светимости астронимов. Например: «Морозило крепко, и Большая Медведица бриллиантами висела по небу над снежной поляной» («Мелитон»); «Зеленым золотом горит звезда Кентавра // На южных небесах» («Тезей»). Уподобление Буниным звезд и созвездий бриллиантам, алмазам, рубинам, сапфирам, серебру и золоту восходит к народной астрономии и образует образные сочетания, построенные на внутреннем сравнении: «Зеленым золотом горит звезда Кентавра».

Вспомним русские народные загадки о звездном небе:

«Голубое поле серебром усыпано; Шла девица из Питера, несла кувшин бисера, она его рассыпала; никто его не соберет: ни царь, ни царица, ни красна девица».

Цвет звезд в изображении Бунина в основном соответствует описаниям этих небесных тел, даваемым в астрономических атласах и каталогах. Для цветопередачи писатель использует слова, принадлежащие разным частям речи: имена существительные (цвет, синь), имена прилагательные (белый, бледный, красный, кровавый, лазурный, разноцветный, розовый,

семицветный, серебристо-голубой, серебристый, синий, стоцветный – отмечает тонкие оттенки и все переливы цвета), глаголы (белеть, отливать, сереть).

Колорема красный и номинирующие оттенки красного колоремы розовый ('бледно-красный'), кровавый ('ярко-красный') характеризуют астронимы Антарес, Арктур, Канопус, а сложное прилагательное серебристо-голубой уточняет цвет Ориона. Ахроматические цветонаименования белеть, белый присутствуют в описании Полярной звезды, звездного скопления Млечного пути, созвездий Большой Медведицы, Ориона и др. Сложные адъективы *разноцветный, семицветный, стоцветный* передают целый цветовой спектр, свойственный отдельным астронимам. Например: «Совсем бы одна из наших орловских ночей, если бы не дивная игра Конопуса, этого двойника Сириуса, только ярче отливающего красным блеском» («Воды многие»); «Свет серебристо-голубой, // Свет от созвездий Ориона, // Как в сказке, льется над тобой // На снег морозный с небосклона» («Мороз»); «Там на полянке немного светлее, а над головой белеет Млечный Путь» («Антоновские яблоки»); «Далеко на севере Капелла // Блещет семицветным огоньком, // И оттуда, с поля, тянет ровным, // Ласковым полуночным теплом» («Далеко на севере Капелла…»).

Употребление лексем огонь (в значении 'цвета пламени, ярко-красный') и синь для визуализации Сириуса свидетельствуют о знании Буниным астрономической «загадки» α Большого Пса: «Пройдут века – и Сириус, над Нилом // Теперь огнем горящий, станет синь, // Да светит он спокойнее могилам» («За гробом»). Наблюдение за этой звездой играло большую роль в календарных расчетах в древнем мире: по ее появлению в небе перед восходом Солнца после периода невидимости древнеегипетские жрецы предсказывали разлив Нила, а в Древнем Риме объясняли наступление летнего зноя [3, 52–53].

Древнегреческий ученый Клавдий Птолемей в труде «Альмагест», представляющим собой энциклопедию астрономических знаний античности, указывает, что Пес (именно так называли в то время Сириус) «красноватая, самая яркая [из всех неподвижных звезд]». Римский философ-стоик Луций Анней Сенека в трактате «О природе» писал: «Пес ярко-красный, Марс – тусклее». Но уже в работах арабских астрономов X в. Сириус имеет голубой цвет. Объяснить данное явление пытаются современные исследователи космоса.

Интенсивность цвето-световой характеристики подчеркивается, с одной стороны, лексемами *ясно, остро*, в содержательной структуре

которых присутствует сема *ярко*, с другой стороны, лексемами *тихо, мирно, смутно*, объединенными семой *слабо*: «Так ярко звезд горит узор, // Так ясно Млечный Путь струится, // Что занесенный снегом двор // Весь и блестит и фосфорится» («Мороз»); «Млечный Путь над заливами смутно белеет, // Точно саван ночной, точно бледный просвет // В бездну Вечных Ночей, в запредельное небо, // Где ни скорби, ни радости нет» («Звезды ночи осенней, холодные звезды!»). Слабая степень окраски номинируется и прилагательным *бледная*, согласующимся с астронимом Полярная Звезда. Метафора «звезды – самоцветы», о которой мы уже писали выше, также актуализирует колоративный признак звезд. В индивидуально-авторской картине мира писателя красный рубин соответствует звездам Альдебаран, Мира, ярко-синий сапфир – Сириусу.

Описание размеров небесных светил осуществляется адъективными и адвербальными конкретизаторами *широкий, широко*: «Над головами лежавших слабо белел широкий, раздваивающийся дымно-прозрачными рукавами Млечный Путь, наполненный висящей в них мелкой звездной россыпью» («Ночной разговор»); «На северо-востоке широко раскидывалась Большая Медведица, “любимое созвездие Гомера”» («Море богов»).

Небольшой размер удаленных объектов звездного неба служит основанием для сравнительных аналогий у Бунина. Так, звезды, входящие в созвездие Орион, походят на застежки для одежды (дополнительный акцент на размер делается благодаря уменьшительной форме слова): «Орион, три поперечных звезды его низко стояли на юго-западном горизонте серебряными пуговками, стал ближе и ярче» («Игнат»).

Указание на форму передается автором, прежде всего, с помощью сравнительных и метафорических конструкций. Созвездие Волопаса напоминает Бунину развернутый веер, а созвездие Северная Корона – подкову. Плеяды предстаются то в виде геральдической эмблемы, то в виде защитного вооружения древнего воина: «Туда, где конец // Страны этой бедной, суровой, // Где блещет алмазной подковой // Полярный Венец» («Сон»); «И царственным гербом // Горят холодные алмазные Плеяды // В безмолвии ночном» («Плеяды»). Нами отмечен только один случай, когда названа конкретная геометрическая форма объекта звездного неба. Но и здесь возникает метафорическая проекция: звезды, образующие «голову» и «клешни» Скорпиона, уподобляются крыше над могильным крестом: «Возле леса, над равнинами овсов, на прогалине неба среди туч, горел серебряным треугольником, могильным голубцом Скорпион...» («Суходол»).

Описывая звезды и созвездия, писатель фиксирует их расположение на небосклоне относительно сторон света, удаленности от Наблюдателя, другого объекта. Учет главных точек и сторон горизонта эксплицируется предложно-падежными формами (на севере, на западе, на северо-востоке, на юге, с севера на юг), именными конструкциями (на юго-западном горизонте, на южных небесах): «Марс и Арктур искрились высоко на западе» («Птицы небесные»); «Но мирно розовый мерцает Антарес // На южных небесах, куда прозрачным дымом // Нисходит Млечный Путь к лугам необозримым» («Враждебных полон тайн на взгорье спящий лес...»).

Адвербальные лексемы *низко, невысоко, высоко*, предложно-падежные формы *в бездонности, в бездне, в глубине, в далеком небе, в бесконечность* и др., маркирующие нахождение астронима на оси ординат, образуют оппозицию «близко/далеко». Ср.: «Южный Крест невысоко, склонен вправо» («Воды многие») – «Ночное небо низко и черно, – // Лишь в глубине, где Млечный Путь белеет, // Сквозит его таинственное дно // И холодом созвездий пламенеет» («Морозное дыхание метели…»).

Точкой отсчета при определении положения звезды или созвездия могут являться другие космонимы. В следующем примере в ее качестве выступает Луна: «Словно нарочно разошлись облака, и радостно и мирно сияет лунный лик в высоте передо мной, а ниже, в светлой и прозрачной бездонности южного небосклона, тихо теплятся алмазы Южного Креста» («Воды многие»).

Ориентирами на земной поверхности служат растения и их части (клен, овес, ветви, лозняк, лес), текущие и стоячие воды, акватории (Нил, море, залив), строение (мельница), открытое пространство (поляна), часть корабля (мачта), природное явление (метель), группа животных (караван) и даже сам Наблюдатель (голова): «Остро блещут зерна Волопаса, веером рассыпанные на горизонте за мельницей. Близнецы, сдвинувшись, горят почти над головой…» («Птицы небесные»).

Число ярких звезд, входящих в созвездие, в текстах Бунина эксплицируется количественными числительными (три, четыре), а также сложным именем существительным, начальным компонентом которого является числительное семь (семизвездие). Созвездие Южного Креста узнается в небе по соответствующей названию форме, образованной четырьмя яркими звездами. Цепочка из трех бело-голубых звезд составляет пояс мифического охотника Ориона. Невооруженный взгляд различает семь блестящих звезд в скоплении Плеяды: «Ниже, в прозрачном и пустом небосклоне, стоят четыре алмаза слегка склоненного Южного Креста,

каждую ночь выходящего из недр тех неведомых южных вод, которым нет предела до самого полюса…» («Копье Господне»);

«Поздней ночью, когда на деревне погаснут огни, когда в небе уже высоко блещет бриллиантовое семизвездие Стожар, еще раз пробежишь в сад» («Антоновские яблоки»).

Таким образом, в текстовом пространстве Бунина мы обнаруживаем большое количество астронимов, номинирующих объекты звездного неба. Описывая звезды и созвездия, Бунин показывает хорошее знание астрономии, умение ориентироваться в звездном ночном небе, знает отличительные особенности отдельных звезд.

И. Бунин часто совмещает сведения из области астрономии с народной космологией, а научную терминологию – с традиционными названиями объектов звездного неба.

Характеризуя своеобразие бунинского видения ночного неба, следует подчеркнуть его эклектизм, который проявляется в соединении знаний в области научной и народной астрономии. Особое внимание Бунин уделяет перцептивным признакам астронимов. В поэтические и прозаические тексты включаются лексические единицы, номинирующие такие физические параметры, как светимость звезд и созвездий, цвет, величина, положение на небосклоне, количество ярких звезд, входящих в созвездия, их конфигурация. Созданный писателем образ объекта звездного неба уточняется и индивидуализируется благодаря использованию эпитетов, сравнений, метафор.

Литература

1. Абрамянц А. Звездные руны Ивана Бунина // Русская речь. 2002. № 2, с. 29-33.
2. Бонов А. Мифы и легенды о созвездиях / Пер. с болг. В.А. Карпова. Минск, 1984, 255 с.
3. Корнелиус Дж. Звездное небо. Предания и новейшие знания о созвездиях, звездах и планетах / Пер. с англ. В. Штаерман. М., 2000, 176 с.
4. Рут М.Э. К вопросу о русской народной астронимики // Вопросы ономастики.

Свердловск, 1974. № 8 / 9, с. 51-56.

5. Рут М.Э. Словарь астронимов. Звездное небо по-русски. М., 2010, 287 с.

Ի. Ա. Բունինի ստեղծագործություններում աստղանունների կիրառությունը

Բարոյան Էլիզա
Հումանիտար գիտությունների ֆակուլտետ,
«Ռուսաց լեզու և գրականություն»,
մագիստրոսական թեզի ղեկավար՝
բ.գ.թ., դոցենտ Կ. Առուստամյան

Ամփոփում

Հանգուցային բառեր. *օնոմաստիկա, տիեզերաբանություն, աստղանիշ, աստղանուն, աստղ, համաստեղություն, կոլորեմա*

Աստղանունները անվանագիտական բառապաշարի հետաքրքիր, սակայն ոչ բավարար չափով ուսումնասիրված մասն են կազմում: Այժմ բանաստեղծական անվանագիտության խնդիրներին նվիրված աշխատություններում աստղերի և աստղակույտերի անվանումների կիրառության ուսումնասիրությանը քիչ ուշադրություն է դարձվում: Առավել ևս նշվածը վերաբերում է դրանց հետ կապված հեղինակային անհատական ասոցիացիաների բացահայտմանը: Ի. Բունինի չափածո և արձակ տեքստերը աստղանունների ուսումնասիրության համար հարուստ նյութ են պարունակում: Նրա ստեղծագործությունները հարուստ են աստղերի և համաստեղությունների, աստղային կուտակումների և մոլորակների ինչպես միջազգային, այնպես էլ բուն սլավոնական կամ ռուսական անվանումներով: Այս հոդվածում փորձ է արվում ներկայացնելու լեզվամշակութային շերտի այն միջոցները, որոնք օգտագործում է Ի. Բունինը աստղերի և համաստեղությունների նկարագրության համար:

Application of Cosmonyms in the Works of I. Bunin

Baroyan Eliza
Faculty of Humanities,
"Russian Language and Literature",
Academic Supervisor: K. Arustamyan
PhD in Philology, Associate Professor

Summary

Key words: *onomastics, cosmonymy, astronym, cosmonym, star, constellation, colorema*

The cosmonimes are one of the interesting, but underexplored classes of onomastic vocabulary. At the present time they pay little attention to the study of the functioning of the names of stars and asterisms in fiction, finding individual-authors associations connected with them. The poetic and prose texts by I.A. Bunin give rich materials for study. The pages of his works abound with the names of stars and asterisms, star clusters and planets. In this article the author makes an attempt to analyze the language means used by Bunin in literature to describe the stars and asterisms.

Невербальная коммуникация в деятельности преподавателя

Бегларян Элла
Факультет гуманитарных наук,
«Русский язык и литература»,
руководитель магистерской диссертации:
к.ф.н., доцент Ж. Алоян

Ключевые слова: *коммуникация, педагогическое воздействие, языковая культура, мимика, взгляд, дистанция, жесты, поза, образ учителя, имидж*

Актуальность темы данной статьи обусловлена необходимостью анализа специфики использования невербальных средств коммуникации в преподавательской деятельности, а также сигналов и смыслов, которые они могут иметь во взаимодействии между преподавателем и студентом.

Теоретико-методологическую базу исследования составили работы видных ученых: М.М. Бахтина, А. Вежбицкой, Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, Ю.М. Лотмана, Ю.С. Степанова, В.Н. Телия, М.В. Гаврилова, Е.И. Шейгал, Р. Водак, и др.

Цель данной статьи заключается в многостороннем изучении невербальных средств коммуникации в качестве важнейшей составляющей общения в преподавательской деятельности.

В соответствии с поставленной целью в работе ставятся и решаются следующие *задачи*:

- проработать теоретический и практический материал по данной проблеме;
- описать функции мимики, взгляда, жестов, используемых в преподавательской деятельности;
- рассмотреть значение внешнего вида преподавателя как компонента коммуникации;
- описать наиболее употребляемые невербальные средства общения в преподавательской деятельности;
- сделать соответствующие выводы.

В основу исследования положены традиционные методы исследования – наблюдение, описание, сопоставление, а также общенаучные методы: индукции и дедукции, анализа и синтеза.

Объектом исследования являются невербальные средства коммуникации.

Предметом исследования в данной статье являются специфические особенности использования невербальных средств коммуникации в преподавательской деятельности.

Преподавательская деятельность является одним из сложнейших видов человеческой деятельности, поэтому проблемы профессиональной пригодности, развития и становления личностных качеств преподавателя и учителя и сегодня остаются более чем актуальными. Новые социальные запросы времени и общества, новые условия преподавания и требования к нему не снижают актуальности этой проблемы, а наоборот, обостряют ее и наполняют новым содержанием. Наряду с такими основными характеристиками как профессиональные и личностные качества, не менее важную роль в педагогической деятельности играет имидж педагога. Отношение к имиджу довольно разное даже у самих педагогов. Отрицательно относятся к нему те представители старшего поколения учителей, которые понимают его как маску и не обращают должного внимания на него. Они убеждены в приоритете внутреннего содержания над внешним и считают, что главное быть, а не казаться. Всякие разговоры про имидж учителя воспринимаются ими настороженно.

В структуре имиджа профессионала специалисты выделяют внешний, процессуальный и внутренний компоненты. В рамках данной статьи мы рассматриваем внешнюю составляющую, которая включает невербальные средства общения: мимику, жесты, позу и дистанцию, костюм и др. Мы попробовали проанализировать специфику использования невербальных средств коммуникации в преподавательской деятельности.

Невербальная коммуникация в человеческом обществе (от лат. verbum — глагол, слово и communicatio — общаюсь) включает все формы передачи информации без помощи языка. Это обмен информацией с помощью «языка тела». Невербальные средства коммуникации выражаются в одежде, прическе, мимике, позе, окружающих человека предметах. Распознание и понятие подобного поведения способствует достижению наивысшей степени взаимопонимания. Психолог-исследователь Альберт Мерабиан выяснил, что слова имеют наименьшую степень воздействия. Он отмечает, что «их роль в процессе общения сводится лишь к 7 %, невербальные символы занимают 55 %, вокальные — 38 %» [цит. по 6, 137]. Эти данные, безусловно, свидетельствуют о весьма важной роли невербальных средств общения для взаимопонимания участников коммуникации.

Как известно, важнейшей составляющей педагогического общения является грамотное владение преподавателем средствами педагогического

воздействия. Сюда относятся и вербальные средства коммуникации, и невербальные средства общения. А.С. Макаренко говорил так: «Не может быть хорошим воспитатель, который не владеет мимикой, не может дать своему лицу необходимого выражения или сдержать свое настроение» [3, 242].

Невербальное общение, как уже указали выше, – это коммуникационное взаимодействие с помощью жестов, мимики, поз и т.п. Естественно, речь преподавателя – это средство, при помощи которого он обучает студентов своему предмету. Преподаватель должен, безусловно, иметь высокий уровень профессиональных знаний, высокую языковую культуру, иметь четкую дикцию и обладать богатым словарным запасом [1]. Однако передача информации осуществляется не только вербальным путем, но и с помощью средств невербальной коммуникации. Невербальные средства общения более спонтанны, чем вербальные, ими трудно управлять, их трудно скрыть и их труднее контролировать. Язык тела не только передает то, что мы хотим выразить, но и выдает то, что мы хотели бы скрыть. Посредством языка тела, который мы часто используем неосознанно, более непосредственно и правдиво выражаются потребности и отношения человеческой личности. «Действительно, когда то, что человек выражает с помощью языка (вербальный канал коммуникации), не соответствует тому, что он выражает с помощью тела (невербальный канал коммуникации), его партнер по взаимодействию обращает большее внимание на невербальные сообщения. Вероятно, это связано с тем, что за языком тела можно непосредственно наблюдать, он находится на поверхности и его сложнее скрыть. Язык тела оказывается более убедительным, чем слова, из-за своей природной спонтанности и устойчивости к фальсификации» [2, 34]. Некоторые педагоги не всегда должным образом осознают значение средств невербальной коммуникации, которые задействованы в учебном процессе. Вместе с тем опытные преподаватели знают, как важны бывают иногда такие, казалось бы, «мелочи», как умение немного повысить голос, улыбнуться и т.д. Е. А. Петрова в своем пособии «Жесты в педагогическом процессе» утверждает, что «жесты, мимика, взгляд, поза порой бывают более выразительными и действенными, чем слова» [7, 14].

Одним из важнейших элементов невербального общения является мимика (от греч. mimikos – подражательный; актерский). В Большом словаре иностранных слов мимика определяется как «движения мышц лица, как выражение внутренних психических состояний. Мимика лица. || Уменье, способность произвольно пользоваться такими движениями мышц

с художественными, театральными целями» [9]. В установлении контакта между преподавателем и студентом мимическая сторона общения крайне важна. По лицу человека иногда можно узнать больше, чем он хочет или может сказать, а своевременная улыбка, например, может кардинально поменять течение и в связи с этим результат разговора между преподавателем и студентом. Огромное количество мимических движений (специалисты их насчитывают более 20000) дает возможность преподавателю отразить свое отношение к ответу своего студента или его поступку: интерес, равнодушие, понимание или непонимание, согласие или несогласие и т.п. Некоторые преподаватели, особенно молодые и не очень опытные, часто принимают строгое выражение лица, особенно на первых занятиях и им, безусловно, кажется, что это поможет им облегчить управление коллективом, завоевать «авторитет». Однако наблюдения специалистов показывают, что студенты больше предпочитают преподавателей с доброжелательным выражением лица и приятной улыбкой.

Важное место в системе невербального общения занимает взгляд. В Толковом онлайн словаре русского языка Ожегова С.И. взгляд – это «1. Направленность зрения на кого-что-н. 2. Выражение глаз. 3. перен. Мнение, суждение» [10]. С помощью взгляда можно выразить свое отношение, задать вопрос, ответить на вопрос, сделать замечание, проигнорировать, согласиться, выразить несогласие, безразличие, похвалу и т.д. Взгляд выполняет роль управляющего воздействия, свидетельствует о степени вовлеченности партнеров в коммуникацию. Преподаватель, глядя на отвечающего студента, дает ему понять, что он слышит его ответ. Внимательный и доброжелательный взгляд преподавателя при выслушивании ответа студента позволяет поддерживать обратную связь. Необходимо также отметить, что существует некоторый оптимальный ритм обмена взглядами: во время беседы говорящий и слушающий то смотрят, то отворачиваются друг от друга, то иногда отводят глаза, т.к. пристальный взгляд мешает собеседнику сосредоточиться. Такой взгляд воспринимается собеседником настороженно, как вмешательство в личное пространство.

Особую важность для общения имеет жестикуляция. По Толковому онлайн словарю русского языка Ожегова С.И. жест (же́ста, м.) – это «1. Движение рукой или другое телодвижение, что-н. выражающее или сопровождающее речь. 2. перен. Поступок, рассчитанный на внешний эффект. Его согласие — только благородный ж. || прил. же́стовый, -ая, -ое (к 1 знач.; спец.)» [10]. А жестикуляция определяется как «манера жестикулировать; жесты» [10]. Она может довольно много рассказать о

собеседнике с точки зрения его национальных, социальных, психологических особенностей, социального происхождения. Жесты усваиваются естественным путём, и, хотя никто предварительно не объясняет, не расшифровывает их значение, собеседники, как правило, правильно воспринимают и понимают их. Характер жестов, используемых преподавателем, как правило, с первых же минут настраивает аудиторию на определенный лад. Выбор жестов учителем предопределяется той задачей, которую он ставит перед учащимися. Главное значение жестов, как уже было указано выше, – обеспечение понимания и усвоения данного учебного материала. С помощью жестов происходит активизация различных познавательных процессов: памяти, восприятия, мышления, воображения.

В профессиональной деятельности преподавателя или учителя также наблюдается использование жестикуляции с целью, например, организации класса – в качестве приёма дисциплинарного воздействия. Естественно, нельзя забывать и о том, что жесты – только дополнение к речи. Даже при самом активном и энергичном обсуждении какого-либо вопроса в аудитории нужно воздерживаться от бурной жестикуляции. Пластика и жесты преподавателя должны помогать общению, а «не раздражать студентов или вызывать в студенческой аудитории усмешку» [5, 34]. Жесты учителя нередко становятся образцом для подражания среди студентов и учеников. Особенно внимательны дети к случаям «неточного употребления жестов, которые отвлекают их от выполняемых заданий на уроке» [5, 35]. На данном основании мы полагаем, что к культуре невербального поведения учителя в целом и к его жестикуляции в частности необходимо предъявлять высокие требования. Е.А. Петрова в своем учебном пособии «Жесты в педагогическом процессе» описывает следующие категории жестов:

«Указывающие жесты (пальцем или указкой) часто рассматриваются как жесты агрессивности и превосходства, хотя они боле всего употребляются как жесты, подкрепляющие информацию, или ориентирующие учащегося в образовательном пространстве; сцепленные пальцы – жест напряженности, который считается нежелательным в ходе педагогического общения; теребление указки, кольца, почесывание головы – жесты, свидетельствующие о неуверенности, повышенной тревожности; использование скрытых барьеров (с помощью предметов, стола и пр.) – жесты защиты педагога от нежелательных воздействий со стороны окружения, поиска опоры в случае неуверенности в себе» и т.п. [7, 135-137].

Когда преподаватель, слушая студента, подпирает щеку указательным пальцем или ладонью, исследователи считают, что это является жестом

критичного, негативного отношения к собеседнику и/или информации, которую он сообщает. Когда он стучит по столу – это выражением недовольства, ярости, гнева и т.д.

Немаловажным фактором невербального общения является поза. В Толковом онлайн словаре русского языка С.И. Ожегова **по́за**, -ы, *ж.* - 1. Положение тела. 2. *перен.* Притворство, неискреннее поведение, рисовка. Позы, по утверждению специалистов, бывают открытыми, закрытыми и авторитарными. Преподавателю лучше всего, конечно, выбирать «открытую позу»: ноги на ширине плеч, руки опущены или слегка согнуты в локтях, ладони раскрыты и направлены к аудитории. «Открытая поза» помогает педагогу «установить контакт со своей аудиторией, весь его внешний вид свидетельствует о готовности к совместной плодотворной работе» [4, 172]. При «закрытой позе» его ноги и руки скрещены, подбородок, как правило, опущен, человек стоит к собеседнику боком. Принимая «авторитарную позу», педагог демонстрирует «окружающим свой высокий статус, свое превосходство над собеседником: ноги шире плеч, руки за спиной или на поясе, взгляд поверх очков» и др. [4, 172]. Окружающим кажется, что говорящий желает оказать некоторое давление на собеседника, подчинить его себе. Такие сигналы, безусловно, воспринимаются в большинстве случаев негативно.

Характер взаимодействия преподавателя и студента зависят также и от дистанции общения. Значение слова *дистанция*, ж. [латин. distantia] в Большом словаре иностранных слов определяется как «1. То же, что расстояние (книжн.). 2. Промежуток между частями войск, следующими одна за другой (воен.). 3. Административно-техническое подразделение на путях сообщения; часть участка (спец.)» [9]. Безусловно, пространственные факторы общения использует в своей деятельности любой педагог, интуитивно выбирая оптимальное расстояние от слушателей. При этом, по нашему мнению, большое значение имеет характер взаимоотношений с группой, количество студентов в группе, размер помещения или аудитории/класса. Преподаватель может использовать «пространственную близость для установления более доверительных отношений со студентами, однако при этом следует соблюдать определенную осторожность, т.к. чрезмерное приближение может показаться нетактичным и навязчивым» [4, 173]. Обычно считается, что зона наиболее эффективного контакта – это первые 2-3 стола, остальные студенты оказываются как бы на периферии общения. Но если педагог перемещается в аудитории во время занятия, то он, меняя дистанцию, достигает, как считается, равенства в общении. Мно-

гих исследователей интересовал вопрос, какое размещение слушателей является оптимальным в учебном процессе. В нашей статье мы обращаемся к публичной зоне, так как она используется в учебном процессе чаще остальных. Первым ученым, который разграничил пространство на зоны, был американский антрополог и исследователь Э. Холл. В частности, он выделил «интимную, личную, социальную и публичные (аудиторная) дистанции» [цит. по 8, 55]. Считаем необходимым заметить, что у разных народов количественное значение зон и их размеры отличаются, поэтому в основном говорят о приблизительных данных.

В общении педагога с учащимися большое значение имеет и тон речи. В Большом словаре иностранных слов значение слова **тон** определяется как (тон, тона, м. [от греч. tonos]). «1. Звук, порождаемый периодичным колебанием воздуха, музыкальный звук, в отличие от шума (физ., муз.). 2. Звук, шум работающего сердца; характер этого звука, шума (мед.). 3. Интервал темперированной гаммы, состоящий из двух полутонов и принимаемый за единицу при определении разности звуков по их высоте (муз.). 4. То же, что тональность (муз. устар.). 5. только ед. Характер, оттенок звучания инструмента или голоса (муз.). 6. перен. Тот или иной оттенок, характер краски, цвета – с точки зрения степени яркости, колорита (живоп.). 7. *Тот или иной оттенок речи*. 8. Тот или иной оттенок поведения, общения с людьми (устар.)» [9]. По утверждению М.М. Рыбаковой, интонация при общении взрослых может нести до 40 % информации. Однако при общении с детьми воздействие интонации возрастает [5]. В интонации проявляются все те переживания, которые сопровождают речь педагога, обращенную к ребенку, и он сразу же реагирует на них. Ученик очень точно узнает по интонации отношение к нему взрослых, он имеет исключительный «эмоциональный слух» [5], расшифровывает не только содержание, смысл произнесенного слова, но и отношение к нему со стороны других.

Что касается внешнего вида преподавателя, безусловно, его одежда и весь его внешний облик есть не что иное, как способ невербальной коммуникации, посредством которой он информирует окружающих людей о своем статусе, уровне притязаний, положении, вкусе и т. д. Одежда должна соответствовать обстановке. Преподавателю следует одеваться просто, но со вкусом, не должно быть вычурного фасона, кричащих тонов, естественно, что одежда должна быть опрятной. В общественном сознании существует, в первую очередь, имидж профессии учителя, о котором мы говорили выше, и который обобщает наиболее общие характеристики,

свойственные разным педагогам, закрепляет их в виде стереотипа. Первое впечатление об учителе играет большую роль в возникновении педагогического воздействия, влияния на учащихся, и, как нам кажется, оно может определять весь дальнейший ход взаимодействия с учащимися. Надо помнить, что 85% людей, по мнению аналитиков, строят свое первое впечатление на основе внешнего облика человека. Внешний вид педагога должен отличаться элегантностью, аккуратностью, чистотой и опрятностью, внушать уважение и вызывать доверие. Одежда должна быть удобной, не противоречить общепринятым нормам приличия.

Давно известно, как велико значение цвета в жизни человека. Начиная с древнейших времен цвет был неуловимой силой, определяющей поведение человека. Ученые в разных областях науки по-разному исследовали цвет, выделяя психологическую и физиологическую составляющие воздействие цвета, которые имеют отношение к эмоциям, настроению, чувствам. Выбор цвета одежды для преподавателя так же очень важен в его имидже. Меняя свои цветовые предпочтения в одежде, педагог может скорректировать свой имидж, улучшить его. В исследовании хотелось бы затронуть тему влияния цветовой гаммы одежды преподавателей на эмоциональное состояние учащихся во время учебного процесса.

Каждый из цветов несет свою эмоциональную нагрузку, которую необходимо учитывать при стимулировании трудовой деятельности. Преподавателям рекомендуется носить одежду неярких тонов, очень распространены белый и черный цвета в одежде преподавателя. Как утверждают ученые, белый цвет помогает сконцентрироваться, включиться в рабочую атмосферу, придумывать новые идеи, ведь его недаром считают цветом мудрости [11]. В сочетании с другими цветами, он создает активное и деятельное настроение. Но необходимо помнить, что белый — также цвет льда и снега. Его избыток в одежде может создать вокруг преподавателя атмосферу стерильности, холодности и отчужденности, что, естественно, недопустимо. Черный деловой костюм поможет создать имидж дисциплинированного и авторитетного учителя. Только, как считают специалисты, необходимо разбавлять его более яркими предметами одежды или аксессуарами других цветов. Голубой цвет специалисты рекомендуют учителю начальных классов в конфликтных ситуациях, когда от него требуется найти рациональный подход к решению проблемы. Считаем необходимым заметить, что в школе учитель должен очень осторожно использовать красный цвет в своей одежде, поскольку при всех положительных характеристиках красный цвет при длительном воздействии спо-

собен вызвать агрессию, особенно у детей с пока еще с несформированной и неустойчивой психикой. Подсознательно человек в красном цвете предоставляет некую опасность окружающим, не располагает к доверительным отношениям. Синий помогает сконцентрироваться на самом необходимом, не распыляться по мелочам. Синий цвет означает покой в душе, спокойное поведение и заботу о том, чтобы делом заниматься честно, не нарушая моральных норм [11]. Розовый цвет — прекрасный помощник в сфере личных отношений: он усиливает чувства, делает нас более внимательными и ласковыми. Данный цвет необходим при работе с маленькими детьми. Учителя часто неосознанно отдают предпочтение зеленому цвету в своем гардеробе. Необходимо предостеречь их от использования данного цвета, поскольку при всех его положительных оценках, он лишает своего обладателя права на эмоции и чувства. Использовать его рекомендуется лучше дозировано. С точки зрения влияния на физическое самочувствие желтый цвет повышает концентрацию внимание, повышает настроение и память. Неслучайно в ведущих школах и университетах Европы рекомендуют использовать тетради с желтыми страницами [11]. Как показала практика, запоминание материала при этом идет в несколько раз быстрее и эффективнее.

Итак, обобщая, можно сказать, что использовать в педагогической практике рекомендуется все цвета, но правильно, исходя из задач и требований ситуаций и знания влияния того или иного цвета на восприятие и психоэмоциональное состояние человека. Использование «разнообразной цветовой палитры в одежде и окружении поможет учителю раскрыть свою индивидуальность, развить те качества, которые ему необходимы, а главное, правильно представить себя окружающим, сформировать свой неповторимый имидж» [11]. Что же касается аксессуаров, то специалисты рекомендуют преподавателям использовать неяркие и невыделяющиеся аксессуары: тоненькая цепочка на шее и обручальное кольцо в повседневной работе будут достаточным дополнением к одежде преподавателя.

Таким образом, в процессе взаимодействия в системе «преподаватель – студент» невербальное общение имеет большое значение. Педагогу следует обладать не только хорошей, грамотной речью, но и культурой невербального общения, т.к. установлено, что совокупность различных видов невербального общения заключает в себе порой гораздо больше информации, чем собственно речь. Вовремя и к месту применённые невербальные средства общения характеризует уровень педагогического мастерства.

Литература

1. Белова И.М. К вопросу о речевой культуре современного преподавателя вуза [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://science-education.ru/pdf/2015/6/106.pdf (дата обращения: 23.12.2022).
2. Коццолино М. Невербальная коммуникация. Теории, функции, язык и знак. Харьков: Гуманитарный центр, 2009. - 248 с.
3. Макаренко С.А. Собр. соч. Т.5. - Москва: Педагогика, - 1989. - 474 с.
4. Погорелова И.Г., Жукова Е.В., Калягин А.Н. Невербальные коммуникации в деятельности преподавателя высшей школы // Сибирский медицинский журнал (Иркутск). – 2009. – N 3, с. 172–174.
5. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: Кн. для учителя. – Москва: Просвещение, 2001, - 128 с.
6. Рыжкова А. Г. Значение невербальной коммуникации в политической сфере / А. Г. Рыжкова А. Р. Милорава. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2018. — № 10 (196), с. 137-138. — [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://moluch.ru/archive/196/ 48708/ (дата обращения: 25.01.2023).
7. Петрова Е. А. Жесты в педагогическом процессе. Учеб. пособие к курсу “Основы пед. мастерства” / Е. А. Петрова. – Москва: Моск. гор. пед. о-во, 1998. - 223 с.
8. Степанов С.С. Популярная психологическая энциклопедия. Москва, 2005. - 471с.
9. Большой словарь иностранных слов. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://gufo.me/dict/foreign_words?page=3&letter=%D0%BC (дата обращения: 20.01.2023).
10. Толковый онлайн словарь русского языка Ожегова С. И. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://lexicography. online/ explanatory/ ozhegov/%D0%B2/%D0%B2%D0%B7%D0%B3%D0%BB%D1%8F%D0%B4 (дата обращения: 20.01.2023).
11. Влияние цветовой гаммы в одежде педагога на эмоциональное состояние обучающегося. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2022/10/21/vliyanie-tsvetovoy-gammy-v-odezhde-pedagoga-na-emotsionalnoe.
(дата обращения: 14.01.2023).

Ոչ վերբալ հաղորդակցումը դասավանդողի գործունեության մեջ

Բեգլարյան Էլլա
Հումանիտար գիտությունների ֆակուլտետ,
«Ռուսաց լեզու և գրականություն»,
մագիստրոսական թեզի ղեկավար՝
բ.գ.թ., դոցենտ Ժ. Ալոյան

Ամփոփում

Հանգուցային բառեր. *հաղորդակցություն, մանկավարժական ազդեցություն, լեզվական մշակույթ, դիմախաղ, հայացք, հեռավորություն, ժեստեր, կեցվածք, ուսուցչի կերպար, ոճ*

Հոդվածում վերլուծվում են ոչ վերբալ հաղորդակցման առանձնահատկությունները ուսուցման գործունեության մեջ: Համալսարանում դասախոսի և ուսանողի միջև մասնագիտական հաղորդակցությունը իրենից ներկայացնում է տեղեկատվության փոխանակում, կրթական գործընթացի իրականացում, անհրաժեշտ պայմանների ստեղծում ուսանողի ինքնազարգացման համար: Այս նպատակներին հասնելու համար դասախոսը պետք է տիրապետի ոչ միայն խոսքի մշակույթին, այլ նաև վերահսկի իր վարքագիծը, որը հաճախ կարևոր գործոն է հանդիսանում լսարանում ուսանողների ուշադրությունը, ակտիվությունն ու հաջող ուսումնական գործընթացը ապահովելու համար:

The Non-Verbal Communication in Teacher's Activity

Beglaryan Ella
Faculty of Humanities,
"Russian Language and Literature",
Academic Supervisor: Zh. Aloyan,
PhD in Philology, Associate Professor

Summary

Key words: *communication, pedagogical influence, culture of speech, mimic, view, distance, gestures, pose, appearance of the teacher, image*

The non-verbal communication features of teaching are analyzed in the article. Professional communication between a lecturer and a student involves the exchange of information, the implementation of the educational process, the creation of conditions for the student's self-development. To achieve these goals, teachers must not only have speech culture, but also control their behavior. It is frequently the most important aspect for improving student engagement and their activation in teaching process as well as for effective communication in the classroom.

Гендерные стереотипы в русской фразеологии

Егикян Гоар
Факультет гуманитарных наук,
«Русский язык и литература»,
руководитель магистерской диссертации:
к.ф.н, доцент С. Бабаян

Ключевые слова: *ментальность, маскулинность, феминность, маркированность, мужчина, женщина, неравенство, национальная специфика*

Попытка осмысления специфики моделей поведения в соответствии с гендерной идентичностью приобретает особую значимость в процессе сопоставления фразеологических единиц различных языков, которые имплицитно содержат оценку маскулинности и феминности на основе национально-культурных представлений и традиций. Фразеологизмы с гендерными лексическими компонентами своей совокупностью формируют гендерные концепты «Мужчина» и «Женщина», выступающие результатом фразеологической концептуализации гендерного фактора языка. Под гендерным концептом мы понимаем такое понятийно-смысловое образование в сознании членов социума, в котором отражено и зафиксировано с помощью гетерогенных вербальных средств этноспецнфнческое представление и знание о мужчине и женщине как об индивидах, характеризующихся четкими различиями их социально-культурного статуса, норм поведения и ролей, выполняемых в обществе [4,162].

Русская женщина оценивается информантами обоего пола выше, чем русский мужчина, причем женские черты характера выделяются подробно и четко, и все они — типично русские: терпение, доброта, трудолюбие, красота, самоотверженность, решительность, энергичность. Все это несомненно нравственные черты, тем более, что русские женщины более критичны, чем мужчины, хотя мужчины ориентируются в своих оценках на идеальный образ, а женщины производят положительную оценку себя — то есть предметно и конкретно. В русском языке гендерные различия все чаще нейтрализуются, на первый план выходит обозначение действия, а не лица, например во фразеологизмах типа *попасть под руку, сложить голову, чесать языком* и т.д., и только отрицательно отмеченные характеристики сохраняют различие по полу: *старая перечница — старый хрыч.*

При анализе понятий «мужской» и «женский» следует учитывать целый ряд признаков:

- представления о личностных и физических качествах мужчины и женщины в культуре и социуме;
- представления об их социальной значимости и роде занятий (в обществе и семье);
- соотнесение с мужским и женским началом явлений, свойств и отношений, не связанных напрямую с полом.

Можно выделить несколько подгрупп фразеологизмов:

1. фразеологизмы, содержащие имена собственные, служащие для называния мужчины или женщины, обладающих гендерно специфическими особенностями характера, например *Лиса Патрикеевна* – «характеристика не просто хитрой женщины, а лукавой бестии; *Иванушка-Дурачок*, где Иванушка – молодой мужчина, олицетворяющий глупого, легкомысленного, бесшабашного человека»; *Баба-яга* – «оценка злой, сварливой, некрасивой женщины, которая всегда готова поругаться и насолить другому» [7],

2. фразеологизмы, стержневой компонент которых содержит уникальный для чужой культуры образ, например *мартовский кот, кукушкины дети, вольный казак, невестке в отместку, покорный слуга, в девках, раб божий*,

3. фразеологизмы, в которых отражены особенности образа жизни мужчин и женщин в разные жизненные периоды (детство, юность, молодость, зрелость, старость, семейная жизнь – периоды брака, развода, материнство, отцовство): *в самом соку, забивать лоб, интересные положение, разрешаться от бремени, коса – девичья краса, на возрасте, старая баба, Бабье лето,*

4. фразеологизмы, образы которых опираются на реалии, известные только одному народу (так называемые топонимы, антропонимы, гидронимы) *рязанская баба* (в городской среде слово баба чаще воспринималось как ругательство Рязанской бабой называют сварливую женщину, капризную, крикливую), *Фома неверующий* [6].

Самые обычные явления действительности, в том числе и гендерные образы женственности и мужественности, вызывают у представителей разных этносов и культур нетождественные ассоциации.

Все это и позволяет говорить о наличии субъективного фактора, предопределяющего национальную специфику семантики и семиотики

фразеологических единиц, в том числе с гендерной окраской.

По этой позиции вычленяется группа ФЕ, включающая

1. фразеологизмы, отражающие такие гендерно обусловленные особенности внешности и характера мужчин и женщин, которые не отмечены в языковой системе других народов, как, например, в русском языке *молодец, мастер на все руки, узколобая красавица, старая карга, талия в рюмочку, старый хрыч, травленый волк, мальчик на побегушках, как сивый мерин* [7],

2. фразеологизмы, построенные по фразеологической модели, свойственной многим языкам, но имеющие в основании различные образы мужчины и женщин: синий чулок – характеристика женщины без обаяния, целиком ушедшей в науку (неодобрительное выражение, калька с англ. blue stoking), этот ФО отражает издавна существующую в английском социуме ментальную установку, согласно которой наукой могут и должны заниматься только мужчины, а женщина ученый теряет все свои женственные признаки и качества,

3. фразеологизмы, в которых актуализируемые женские и мужские образы, символизирующие определенные качества и признаки, различаются оценками, данными им в другом (их) языке *соломенная жена* (так называли девушку, которая встречалась с «мужем» на соломе. Потом соблазнитель бросал ее, а сам брал в жены непорочную девушку, брошенную же девушку называли соломенной вдовой (калька с нем. Stroh Witwe). В Германии средние века девушку, родившую дитя вне брака, выставляли к позорному столбу с соломенным венком на голове, называя ее Stroh Roi (соломенная невеста), обольщенную женщину называли также Graswitwe (буквально «травяная вдова»). Сейчас наблюдается ассоциативное расширение значения этого выражения, и соломенной вдовой в русском языке называют любую женщину, которая находится во временной разлуке с мужем.

Каждая культура, исходя из исторического опыта страны, посредством определенных фразеологических единиц отражает градационную шкалу наиболее ценимых или осуждаемых качеств человека. Сопоставление фразеологических единиц, формирующих гендерные концепты, характеризующие с «гендерной» точки зрения человека, позволяет увидеть как общее, так и специфическое в гендерных оценках мужчины и женщины в русском языке.

Русская фразеология зафиксировала патриархальную ментальную

установку, отрицательно оценивающую женщину по ее психологическим и умственные качествам. В язык прочно вошли стереотипы, судя по которым женщине присущи очень многие пороки, поэтому сравнение с ней мужчины всегда несет отрицательную окраску: *истеричен как женщина, женская логика, не будь бабой, тебе не штаны носить, а юбку*; сравнение же женщины с мужчиной подчеркивает ее достоинства и может служить комплиментом – *мужской ум, мужская хватка, мужской характер*. Женщине приписываются неумение хранить тайны и дружить: *глупость бабе дорога от печи до порога, бабьи умы разоряют дома, у бабы волос длинный, а ум короткий, между женским да и нет иголки не просунешь*. В различных пословицах и поговорках о женщине обнаруживается гендерно детерминированное пренебрежение, неуважение к женщине вообще, унизительно-покровительственный оттенок интерпретации: *мое дело сторона, а муж мой прав, мужнин грех за порогом остается, а жена все домой несет, женщина льстит — лихое норовит, бабий обычай — не мытьем, так катаньем, на вдове жениться — грязное белье надеть после бани*. Например, интеллект женщины часто противопоставляется красоте. В данной семантической группе четко определен референт – женщина: *личико беленько, да разуму (или уму) маленько, волосу многонько, а разуму маленько, собой-то краля, а умом-то фаля, собой красава, да не по красаве слава.*

Красота для мужчин не имеет никакого значения, ценятся его умственные качества, интеллект. Для женщин внешняя привлекательность зачастую выдвигается на передний план. В таких качествах, как женский интеллект и красота, привычно видеть что-то взаимоисключающее, противоречащее друг другу. Недаром героиней бесчисленных анекдотов является «блондинка» – олицетворение женственности, красоты и при этом ужасной глупости.

Подобная дифференциация, основанная на гендерно обусловленных принципах, свойствах, качествах, оценках мужчины и женщины, позволяет квалифицировать соответствующие многомерные ментально-вербальные образования, актуализирующие мужчину и женщину средствами фразеологии и паремиологии с позиции гендерного подхода, как гендерные концепты. В русском гендерном концепте «Женщина» даже роль жены и матери характеризуется негативными коннотациями, в нем четко отражает издавна закрепившееся в русской ментальности и посредством языка рапрезентированное в лингвокультуре социальное неравенство и неравно-

правие мужа и жены: *вино пей, жену бей, ничего не бойся, показать кузькину мать, женишься раз, а плачешь весь век, чужая жена – лебедушка, своя – полынь горькая, в людях – ангел, не жена, дома с мужем – сатана*. В русской фразеологии отражается такой стереотип, что все хорошее в женщине – от мужчин, поэтому положительно оцениваются в женщине мужской ум, мужская хватка, мужской характер и т.д. Например, фразеологизмы, относящиеся к референту-женщине: *пока баба с печи летит, семьдесят семь дум передумает, пусти бабу в рай – она и корову за собой ведет, у бабы семь пятниц на неделе, женский ум ничего не упусти, куриные мозги, кисейная барышня, глуп как бабий пуп, как овца круговая* и и.д.

При изучении сразу же бросается в глаза то, что друг с другом уживаются положительная и отрицательная оценка, отношение к женщине. С одной стороны женщина женственная, красивая, святая, благородная заботливая, безупречная. С другой стороны, женщина – «исчадие ада», олицетворение всего плохого, темного, злого хитрая, льстивая, скандальная, грубая, лицемерная, ленивая, самолюбивая. Например, девушку сравнивают с русалкой. В одних местах их представляют молодыми, красивыми с длинными волосами (как русалка, волосы как у русалки), в других — уродливыми, лохматыми женщинами (растрепать косы как русалка).

Русская фразеология характеризуется маркированностью в плане содержания, разного основания и прагматики. Отмечена способность гетерогенных ФЕ репрезентировать преимущественно отрицательный образ женщины. Пословиц и поговорок с положительной окраской также гораздо меньше, чем с отрицательной: положительная оценка – *девкою полна улица, женою полна печь, добрая жена дом стережет*; отрицательная – *счастлив игрой, да несчастлив женой; не всякая жена мужу правду сказывает; муж не знает, где жена гуляет; жена мужа любила, в тюрьме место купила; жена не сапог, с ноги не скинешь; силен хмель, сильнее хмеля сон, сильнее сна злая жена; злая жена сведет мужа с ума; от пожара, от потопа, от злой жены О Боже, охрани; дважды жена мила бывает как в избу введут, да как вон понесут; собака умнее бабы, на хозяина не лает* [6, с. 99]. Этими устойчивыми единицами языка концептуализированы такие в основном отрицательные качества и свойства русской женщины, подмеченные народом, как лживость, скрытность, неверность, глупость и т.д. В отличие от женщин, мужчины, судя по данным русской фразеоло-

гии, обычно не обладают такими качествами характера, то есть дифференциация гендерных концептов «Мужчина» и «Женщина» в русском языке проходит по оппозиционный критериям «хороший – плохая», «глупая – умный» и т.д.

В русской фразеологической системе среди лексических компонентов с гендерных значением актуальны просторечное слово «баба» и разговорной «хозяйка». Согласно словарю Даля, «баба» –1) замужняя женщина низших сословий, особенно после первых нет, когда она была молодой, молодицею, или вдова, 2) «жена» — крестьянин редко иначе назовет свою жену в глаза, разве с хозяйкою, 3) бранно зовут мужчину. В устойчивом сочетании «Баба-яга» – сказочное страшилище, ведьма, подручница сатаны. Рассмотрим лексему «баба» в фразеологических сочетания бабье царство и бабье сословие. Бабье царство означает группу либо скопление женщин, объединенных, например, общим занятием, следовательно, является гендерно маркированным. Бабье сословие имеет несколько значений: 1) то есть слабый пол, нежный пол, прекрасный пол и т.д., 2) женщины низкого, непривилегированного сословие, то есть простолюдинки, крестьянки. Оба выражения, впрочем, имплицируют женщинам слабый интеллект за счет использования лексемы «баба», что само по себе уже создает образ грубой и необразованной женщины. В некоторых пословицах и поговорках с компонентом «баба» происходит обобщение, генерализация его семантики, и это служит для обозначения любого человека, так как компонент «баба» утрачивает значение женского рода и может относиться к характеристике как женщин, так и мужчин «базарная баба» – о скандальном человеке, «баба с возу – кобыле легче». Если оценочные признаки, стереотипно закрепленные референтом-женщиной, переносятся на референта-мужчину, то чаще всего наблюдается присоединение негативных эмоциональных оценок [3, 54].

Рассматривая фразеологические единицы на предмет гендерности, невозможно не замечать выражения с лексемой «курица». Например, *умница как пестрая курица*, либо *умница как попова курица*. Оба выражения гендерно маркированы, так как используют лексемы «умница» и «курица» женского рода. Сочетание этих лексем придает фразеологизму некий оттенок ироничности. Обычно используются данные выражения в отношении лиц женского пола с низким уровнем интеллекта, которые совершают какой-либо глупый поступок, при этом считая свои действия правильными. Фразеологизм *кисейная барышня* встречается в русском фразео-

логическом пространстве и не имеет эквивалента в каком либо языке. Кисея – тонкий, дорогой, непрочный материал, а барышней в русском языке принято считать тонкую, изнеженную женскую натуру. Применяется по отношению к неопытной, не приспособленной к жизни, ничего не умеющей девушке. Следовательно, можно говорить о гендерном потенциале выражения. Фразеологизмы *женская логика* и *девичья память* обладают ярко выраженной гендерной окраской, хотя можно использовать и к отношению мужчин. Фразеологизмы под каблучком и *глуп как бабий пуп* не всегда обладают гендерным потенциалом. Первому выражению все же свойственна женская направленность, так как каблук ассоциируется с женщиной, означает господство, власть женщины над мужчиной, его некое подавление. Второе выражение гендерно нейтрально, может использоваться по отношению к лицам обоих полов с изменением синтаксической формы лица.

Русские выражения *глупа как гусыня; вумная как вутка; тупая как овца, умна как попова свинья* относятся к гендерно окрашенным единицами вследствие использования соответствующих окончаний прилагательных. Но существуют и подобные выражения, не обладающие явным гендерным потенциалом, все же стоит отметить, что они чаще используются по отношению к лицам женского пола: *как овца круговая; как пробка; балда осиновая; одна голова – два языка; доходит как до утки – на пятые сутки.*

Итак, исследование гендерно-фразеологического концепта «Женщина», который зафиксирован в культурно-вербальной памяти этноса-носителя языка, позволяет нам сделать вывод: на формирование национальных стереотипов влияет восприятие женщины и ее оценка социумом, что находит свое отражение в лексических единицах, пословицах и поговорках, в положительном и негативном образе, наделенном многими отрицательными чертами.

Концепты «Мужчина» и «Женщина» занимают важное место в концептуальной и фразеологической картинах мира, поскольку связаны с гендерным аспектом языка, позволяющим глубже проникнуть в «мужскую» и «женскую» субкартину мира и, таким образом, более адекватно представить реально существующие языковые модели ориентирующего социального поведения мужчин и женщин.

Литература

1. Бабаян С. Гендерные исследования, N 11. Гендер и дискриминация. Ассоциация женщин с университетским образованием. Центр гендерных исследований. — Ереван: Асогик, 2002, - 104 с.
2. Васильев А.И. Фразеологический словарь языка В.И. Даля. — Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2016, - 202 с.
3. Женщина Гендер Культура. Москва, МЦГИ, 1999, - 368 с.
4. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантические, прагматические и лингвокультурологические аспекты. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1996, - 288 с.
5. Фразеологический словарь русского языка, свыше 4000 словарных статей. Коллектив авторов: Войнова Л.А, Жуков В.П, Молотков А.И., Федоров А.И.. Под ред. Молоткова А.И. Изд. 2-е, стереотип. Москва: Сов. Энциклопедия 1968, 543 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа - свободный: https://bookree.org/reader?file= 1334134 &pg=503
6. Фразеологический словарь русского языка: Свыше 4000 словарный статей/ Войнова Л. А., Молотков А. И., Федоров А. И.; Под ред. Молоткова А. И. 4-е изд., стереотип. Москва: Рус. яз., 1986, - 543 с.
7. Фразеологический словарь русского языка (Телия Е.Н.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа – свободный: http://rus-yaz.niv.ru/doc/phraseological-dictionary/index.htm
8. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка: Учеб. пособие для вузов по спец. «Русский язык и литература», 3-е изд., испр. и доп. Москва: Высш. шк., 1985, - 160 с.

Գենդերային կարծրատիպերը ռուսական դարձվածաբանության մեջ

Եղիկյան Գոհար
Հումանիտար գիտությունների ֆակուլտետ,
«Ռուսաց լեզու և գրականություն»,
մագիստրոսական թեզի ղեկավար՝
բ. գ. թ., դոցենտ Ս. Բաբայան

Ամփոփում

Հանգուցային բառեր. *մենթալիտետ, այրականություն, կանացիություն, նշումառել, տղամարդ, կին, անհավասարություն, ազգային առանձնահատկություն*

Հոդվածը վերաբերում է դարձվածաբանական միավորներին, որոնք անուղղակիորեն պարունակում են այրականության և կանացիության գնահատական: Գենդերային բառապաշարային բաղադրիչներ ունեցող դարձվածաբանական միավորներն իրենց ամբողջության մեջ կազմում են «Տղամարդ» և «Կին» գենդերային հասկացությունները, որոնք լեզվի գենդերային գործոնի ֆրազոլոգիական հայեցակարգավորման արդյունք են: Սուբյեկտիվ գործոնի առկայությունը կանխորոշում է գենդերային երանգավորում ունեցող ֆրազոլոգիական միավորների իմաստաբանության և սեմիոտիկայի ազգային առանձնահատկությունները: Հետազոտությունը դիտարկում է հասարակության կողմից արտացոլվող կանանց և տղամարդկանց մտավոր և հոգեբանական որակների և՛ դրական, և՛ բացասական գնահատականները:

Gender Stereotypes in Russian Phraseology

Yeghikyan Gohar
Faculty of Humanities,
"Russian Language and Literature",
Academic Supervisor: S. Babayan,
PhD in Philology, Associate Professor

Summary

Key words: *mentality, masculinity, femininity, labeling, male, female, inequality, national specificity*

The article considers phraseological units that implicitly contain an assessment of masculinity and femininity. Phraseologisms, together with gender lexical components, form the gender concepts of "Man" and "Woman", which are the result of phraseological conceptualization of the gender factor of language. The presence of a subjective factor predetermines the national specifics of semantics and semiotics of phraseological units with a gender color. The study considers both positive and negative assessments of female and male mental and psycholinguistic qualities broadcast by society.

Лингвокультурологический аспект концепта «зима» в русской языковой картине мира

Тумазян Гаяне
Факультет гуманитарных наук,
«Русский язык и литература»,
руководитель магистерской диссертации:
к. ф. н., доцент К. Арустамян

Ключевые слова: *концептосфера, деривационный ряд, пословица, поговорка, словообразование, метафорическое значение, парадигматические и синтагматические связи*

У каждого народа, в каждом языке есть такие понятия, которые выявляют в своих значениях очень глубокие связи с разными сторонами жизни данного народа, с его мировосприятием, национальными традициями, ритуалами, праздниками. Такие понятия носят название концептов.

В современной лингвистике нет единого определения понятия концепта. Например, Кубрякова Е. С. в «Кратком словаре когнитивных терминов» дает следующее определение концепта: «Концепт (concept: Konzept) – единица ментальных или психических ресурсов нашего сознания; оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга (lingua mentalis), всей картины мира, отраженной в человеческой психике. В процессах мышления человек оперирует концептами, которые отражают содержание результатов человеческой деятельности и познания мира в виде неких «квантов» знания» [5.90-92]. По мнению С. А. Аскольдова, концепт - «мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода» [2.31].

В нашей статье мы придерживаемся точки зрения Н. Д. Арутюновой, согласно которой под концептом подразумевается «понятие практической (обыденной) философии, являющейся результатом взаимодействия таких факторов, как национальная традиция, фольклор, религия, идеология, жизненный опыт, образы искусства, ощущения и система ценностей» [3. 3].

Концептуализация окружающего мира носит, с одной стороны, универсальный характер, так как она свойственна любому народу, а с другой стороны, концепты подчеркнуто ментально ограничены, имеют сугубо

национальную природу. К универсальным концептам можно отнести концепты родства, жизни, смерти, любви. Вместе с тем у каждого народа имеются такие понятия, значения которых раскрываются только в рамках данной ментальности, через призму национального мировосприятия, психологии и культуры данного народа.

Концептуализация окружающего мира осуществляется в сознании данного народа, в его национальной памяти. Самой надежной формой хранения концепта и передачи поколениям является национальный язык, все проявления которого – фразеологизмы, пословицы, поговорки, сказки и прочее – отражают его национальное самосознание, мировоззрение, систему ценностей.

Исходя из этого глубокое изучение этих единиц русского языка важно не только с целью более глубокого понимания их лингвистической природы, но и прежде всего для постижения ментальности русского народа, его мировоззрения, его нравственных ориентиров и системы ценностей.

Многие ключевые концепты русского языка связаны с природой России, ее лесами, реками, необыкновенной ширью и красотой.

Концепты образуют так называемую концептосферу, под которой понимается «сфера мысли, информационная база когнитивного сознания народа и отдельной личности.)» [7. 43]. «Концептосфера – это чисто мыслительная сфера, состоящая из концептов, существующих в виде мыслительных картинок, схем, понятий, фреймов, сценариев, гештальтов (более или менее сложных комплексных образов внешнего мира), абстрактных сущностей, обобщающих разнообразные признаки внешнего мира» [7. 43].

Особое место в русской концептосфере занимает понятие «зима», которое в толковых словарях определяется как «одно из четырех времен года» [11]. В толковом словаре С. И. Ожегова зима определяется как «самое холодное время года, следующее за осенью и предшествующее весне» [10]. С точки зрения словообразования, данная лексема образует активный деривационный ряд. С помощью словообразовательных аффиксов – префиксов, суффиксов, флексий, интерфиксов и постфиксов, создаются целые деривационные ряды: зима, зимний, зимно, зимник, зимовка, зимовье, зимушка, озимый, зимовщик, зимовщица, зимность, зимненько, зимовля, зимовинка, зимница, зимородок, зимолет, зазимки, предзимний и пр.

Лексема «зима» вступает в разнообразные парадигматические и синтагматические связи. В частности, со словом «зима» употребляются эпитеты, которые выявляют:

1. особенности погодных условий зимней поры – белоснежная, бесснежная, влажная, метельная, морозная, студеная, сухая, туманная, теплая, сырая;

2. метафорические значения – жестокая, крепкая, седая, суровая, пуховая, вялая, голая, лютая, мертвенно-белая, лихая (нар-устар.), серебряная, сиротская;

3. некоторые указания, характеризующие время наступления зимы, ее продолжительность – длинная, долгая, поздняя, преждевременная, бесконечная, глубокая [9].

Что касается фразеологизмов, то словари в этом отношении не дают большого материала: нами отмечены лишь следующие фразеологизмы: сколько лет, сколько зим; знать, где раки зимуют; показать, где раки зимуют [8. 174].

Это время года создавало особый психологический настрой, отличающийся отражением душевного состояния, о чем свидетельствуют такие распространенные атрибутивные сочетания, как – блокадная, голодная, губительная, тяжелая, ужасная [9].

Слово «зима» образует широкое семантическое поле, которое вбирает в себя такие понятия, как мороз, холод, лед, вьюга, метель, снег и пр. Им противопоставляются другие сочетания, в которых зимняя пора ассоциируются с весельем, радостью, хорошим настроением, ведь в долгие зимние месяцы русский народ устраивал игрища, празднества, многие из которых восходят к языческим временам, а другие появились с принятием христианства.

С зимним временем года связаны также известные с давних времен забавы и игрища:

1. Снежки. Игры в снежки были любимым зимним игрищем еще на Руси. Данный тип забавы был известен и любим особенно у детей, которые выбегали на улицу, лепили маленькие комочки и запускали их друг в друга.

2. Царь горы. Суть игры заключается в том, что на вершину искусственного или созданного природой сугроба забирался самый ловкий из участников – «царь». Другие игроки пытались забраться на сугроб и столкнуть «царя», который, в свою очередь, должен был любыми способами не падать до конца игры. У него было преимущество – разрешалось отбиваться руками или же палками. Победивший в награду получал элемент зимней одежды.

3. Взятие снежного городка. Участники игры разделяются на две группы – нападающих и защитников крепости. Оборонялись ветками, палками, лепили снежки. Также в этой игре был смотрящий, который и следил, чтобы не нарушали правила.

4. Катания на санях. Одно из самых любимых развлечений как детей, так и взрослых. Катались на санях, дровнях, ладейках. Катание на санях было любимым развлечением как крестьян, так и высших слоев общества.

5. Лепка снежной бабы. Ни одна зима на Руси не обходилась без лепки снежной бабы. Как только снег становился липким, дети выходили на улицу и начинали лепить. Украшали бабу бусами, ленточками, бантиками. Глаза делали из угольков, а для румянца на щеки наносили сок свеклы. Голову украшали ярким платком. Можно сказать, что лепка снежной бабы являлась обязательным атрибутом.

6. Катания на коньках. Лезвия для коньков изготовлялись из костей животных. Позже были изобретены деревянные коньки, в которых применялись уже железные полозья..

7. Клюшки. Еще на Руси народ придумал игру на коньках – клюшки – аналог современного хоккея. Для клюшек выбирали изогнутые сучья деревьев, которыми нужно было загнать на территорию соперника.

8. Катания на лыжах и многое другое [11].

В зимнее время года отмечался ряд как языческих, так и христианских праздников. До 988 года – крещения Руси - славяне отмечали языческие праздники, которые в основном были связаны с природой и ее жизненным ритмом, а также с порядком сельскохозяйственных работ. К зимним праздникам, в первую очередь, относились Святки, во время которого дети и взрослые переодевались в сказочных персонажей и в зверей, под именем Коляды стучались в двери зажиточных людей и просили угощения. Обидеть колядующих было неприемлемо. Обидеть колядующих означало навлечь на себя гнев самого Коляды. За день до праздника велись подготовительные работы – готовили сладости и угощения;

Другой праздник – Щедрец (щедрый день) – отмечался 31 декабря. Народ собирался на улицах, участвовал в представлениях, собирали разные сладости и угощения. Щедрых хозяев славили, а скупых ругали стихами, песнями в шуточной форме. Приветствием этого дня была фраза «Щедрый, добрый вечер».

Водосвет отмечался 19 января. Славяне верили, что именно в этот день вода приобретает целебные свойства и поэтому купались в проруби,

чтобы исцелиться, избавиться от болезней. После купаний накрывали богатый стол, праздновали и желали друг другу крепкого здоровья.

Кудеса – день угощения домового – отмечался 28 января. Домовой один из центральных фигур в русской мифологии, покровитель и защитник дома. В этот праздничный день для домового готовили разные угощения, пели ему песни, просили не обижаться на хозяев и домочадцев [12].

Рождество – один из центральных праздников христианской Руси. Этот светлый праздник посвящен рождению Иисуса Христа – спасителя, сына Божьего. На Руси он отмечался 25 декабря (с изменением календаря сейчас отмечается 6 января). Праздник стал официальным в конце X века. В Сочельник дети переодевались в ангелов, в пастухов и пели рождественские песни, угощали кутьей. В ответ они получали подарки, а иногда и монеты. Важными атрибутами новогоднего стола были кутья, сочень, сухофрукты, мед, напитки из ягод. Этот праздник несет свет и добро. Было принято в этот праздник приглашать одиноких и бедных людей, угощать их, дать милостыню [13].

Новый год – самый главный зимний праздник, который символизирует конец старого, начало нового года. Новый год – новая жизнь для каждого человека. Отмечается с 31 декабря по 1 января по указу Петра Первого. До этого новый год отмечался 1 марта. После реформы появился самый главный символ нового года – елка. До реформы никакие деревья не украшались, праздник отмечался без украшений в семейном кругу. Поначалу елки ставили на дворе и украшали ее фруктами, орехами. Знакомые нам елочные игрушки, традиции украшать дом еловыми ветками, обязательные атрибуты новогоднего стола появились намного позже [14].

Масленица – один из традиционных праздников русского народа, который широко отмечается по сей день. Отмечается в течение недели перед великим постом. Праздник символизирует проводы зимы, наступление весны. Сопровождается играми, песнями, танцами, хороводами, катаниями на санях. Главным атрибутом праздника является чучело, которое сжигают на поле, и блины, которые по своей форме напоминают солнце. В течение празднования готовили большое количество блинов и подавали с разными начинками.

Нельзя анализировать какой-то концепт, не обращаясь к его языковой репрезентации, и прежде всего к паремии. Неотъемлемой частью культуры русского народа являются пословицы и поговорки, в них, как в

энциклопедии, сосредоточено вся народная мудрость о мире, о человеке, это своеобразный «моральный кодекс» русского народа.

«В фольклоре, при всем разнообразии и богатстве - его поэтических видов и форм, трудно найти более любопытный жанр, чем пословица. Большинство ученых согласились с тем, что пословица — это народное изречение, что в ней выражается не мнение отдельных лиц, а массовая народная оценка, народный ум. С пословицей согласны тысячи и десятки тысяч людей. Все, что не соответствует строю мыслей и чувствам народных масс, отсеивается из пословиц в процессе бытования. Пословица стала крылатой потому, что в ней есть нечто такое, что позволяет многим признать ее своей» [1.9].

Поговорка – иносказательное выражение, которое метко определяет жизненные явления, но, в отличие от пословиц, является синтаксически незаконченной единицей.

Образность пословиц и поговорок отличается от других форм народного творчества своей краткостью, устойчивостью, законченностью, меткостью, ритмической организацией, последнее обстоятельство способствует их легкому запоминанию [1. 41-42].

И́ в пословицах, и в поговорках отражены мудрость, многовековой опыт народа, наблюдательность, мировоззрение, дух и устои времени, народные обычаи, быт и труд. В них нашли отражение все стороны жизни русского народа, формы его трудовой деятельности и взаимоотношения между людьми – любовь, дружба, вражда, ненависть, отношение в семье, к природе, оценка положительных и отрицательных качеств человека [4.121].

В этой огромной и ценной системе пословиц и поговорок особое место занимает концепт «зима». Единицы паремии, содержащие этот концепт, можно разделить на несколько групп. В некоторых концепт «зима» выступает как холодное время года с характерными для русской зимы погодными явлениями и условиями:

1. *«Зимой солнце светит, да не греет»*. В данной пословице можно отметить наблюдательность к погодным изменениям, особенно в зимнюю пору. Зимой солнце находится низко над горизонтом, поэтому его излучение проходит сквозь атмосферу более длинный путь.

2. *«Зима без мороза не бывает»; «Зимний ветер морозу помощник – пуще холодит»; «Зима с заморозков начинается, а капелями кончается»*. Именно данные пословицы отображают характерные русской зиме

явления – мороз, заморозки, обильный снег, зимний, холодный ветер.

3. *«Зиме и лету союзу нету»* – в данной пословице сразу бросается в глаза использование одного из средств художественной выразительности – антитезы, на основе которой и построена данная пословица. Противопоставляются зима и лето, жаркое и холодное время года, подчеркивается их несовместимость. Данная пословица может быть использована в ситуации, когда необходимо подчеркнуть несовместимость также жизненных явлений и событий. Противопоставление времен года наблюдается и в следующей пословице:

4. *«Осень богата хлебом, ну а зима – снегом».* В этом случае сравниваются осень и зима. «Осень богата хлебом». Осень – время урожая, а в данном случае лексемой «хлеб» обозначается не только хлебобулочное изделие, а пища, пропитание в целом. «Зима богата снегом» – обозначает особенность русской зимы. В анализируемой пословице противопоставляются «богатства» времен года.

5. *«Зимой солнце что мачеха: светит да не греет».* В данной пословице использовано сравнение. Зимнее солнце, его тепло сравнивается с мачехой. В фольклоре мачеха – персонаж в основном отрицательный. Отношение мачехи обычно «холодное», неродное. Эта холодность в отношениях мачехи и неродных детей сопоставляется с холодностью зимней погоды, зимнего солнца.

Концепт «зима» выступает как обозначение трудностей, получая метафорическое значение:

1. «*Не первая зима волку зимовать»* – «Говорят о бывалом человеке, привыкшем к неудобствам, тяготам и т. п.» [6. 254].

2. *«Нет зимы, которая бы не кончалась».* Как известно, зима – холодный, трудный и долгий период в жизни русского человека. Данная пословица не только подчеркивает сложность зимы, но и выражает надежду на перемены. Сложности в жизни каждого несут временный характер, они закончатся, и наступит «белая полоса» жизни.

Часто «зима» выступает в составе пословиц и поговорок, которые характеризуют человеческие качества и недостатки, являются поучительными:

1. *«Орать ни зиму, ни лето»* – «говорить что-л. бессмысленное» [6. 254];

2. *«Пройдет зима летом»* – о невыполненном обещании, о незавершенном деле [6. 254];

3. *«Любишь кататься, люби и саночки возить»* – любишь отдыхать, люби и трудиться;

4. *«Зимой льдом не дорожат»* – данное изречение раскрывает одно из отрицательных человеческих качеств – жадность;

5. *«Зима лодыря морозит».* Данная пословица раскрывает еще одно отрицательное человеческое качество – лень. К зимнему морозу, холоду нужно подготовиться основательно. Народ еще летом и осенью готовит запасы на зиму (закрутки, одежда, дрова) чтобы достойно пережить холодные времена. Ленивый человек, не запасавшийся на зиму, столкнется с морозами, холодами, в отличие от людей трудолюбивых и запасливых.

6. *«Зима спросит, что летом припасено».* К суровой и морозной зиме надо было готовиться основательно, ведь «один день лета всю зиму кормит». Заготовленные летом фрукты, овощи, травы, ягоды и грибы зимой были не только настоящим лакомством, но и незаменимым лекарством в случае хворей и разных болезней.

7. *«Зима даст ума»* – долгая и холодная зима – время, когда люди освобождаются от сельскохозяйственных работ, у них появляется много свободного времени на раздумья, анализ прошедшего года, планирование дел на новый год. Впрочем, данная пословица может быть трактована и иначе: зима, как самая сложная, тяжелая пора, заставляет задуматься над тем, как пережить это время, какие усилия приложить, чтобы более благополучно ее пережить.

Роль пословиц и поговорок в жизни общества неоценима, они выступают как источник накопления многочисленных знаний, народной мудрости. Употребление пословиц и поговорок придает речи яркий и национальный колорит, открывает грани национального характера, его живой и находчивый ум, образное мышление. В рамках одной статьи трудно вобрать все культурологические особенности концепта «зима» в русской языковой картине мира. Однако отмеченные выше проявления этого концепта говорят о его глубоко ментальном характере, о чем свидетельствуют как языковые элементы, содержащие этот концепт, так и другие культурологические его проявления (традиции, празднества, игрища). Есть много иных проявлений концепта «зима»: культурные традиции, устройство жилища, одежда и пр., так что обозначенная нами тема может стать предметом нового исследования.

Литература

1. Аникин В. П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор. Государственно учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР. Москва. 1957, с. 9, 41-42.
2. Аскольдов С. А. Концепт и слово// Русская речь - Под ред. А. В. Щербы. Нов. Сер. Вып. 2. Л.: ACADEMIA, 1928, с. 28-44.
3. Арутюнова Н. Д.// Логический анализ языка. Ментальные действия, _ М. Наука, 1993, с. 3-6.
4. Зуева Т. В. Кирдан Б. П. Русский фольклор. Учебник для высших учебных заведений. Москва. Издательство «Флинга» Издательство «Наука». 1988, 121 с.
5. Кубрякова Е. С. Краткий словарь когнитивных терминов // Москва: филол.ф-т. МГУ им М. В. Ломоносова, 1997, с. 90-92.
6. Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Большой словарь русских поговорок — Москва: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2007, 254 с.
7. Попова З.Д., Стернин И.А. Семантико-когнитивный анализ языка. Монография. Воронеж: изд-во «Истоки», 2007. Тираж 500 экз. 12, 9 п. л., 43 с.
8. Фразеологический словарь русского языка // Под ред. А. И. Молоткова, Москва, «Русский язык», 1986, 174 с.
9. https://gufo.me/dict/epithets/%D0%B7%D0%B8%D0%BC%D0%B0
10. https://gufo.me/dict/ozhegov/%D0%B7%D0%B8%D0%BC%D0%B0
11. http://library.fa.ru/files/zabavy.pdf
12. http://museum-uni.ru/about/spravka/218-slavjanskie-narodnye-zimnie-prazdniki.html
13. https://ddmoroz.ru/rozhdestvo/na-rusi/#i
14. https://ddmoroz.ru/traditsii/novyj-god-na-rusi/#__I

«Ձմեռ» խոսույթի լեզվական աշխարհապատկերումը ռուսերենում լեզվամշակութաբանական տեսանկյունից

Թումազյան Գայանե
Հումանիտար գիտությունների ֆակուլտետ
«Ռուսաց լեզու և գրականություն»
մագիստրոսական թեզի ղեկավար՝
բ. գ. թ., դոցենտ Կ. Առուստամյան

Ամփոփում

Հանգուցային բառեր. *խոսույթաշար, ածանցյալ շարք, առածներ ու ասացվածքներ, բառակազմություն, փոխաբերական իմաստ, հարացուցային և շարութային կապերը*

Հոդվածը նվիրված է ռուսերենի աշխարհի լեզվական պատկերման հիմնական հասկացություններից մեկի՝ «ձմեռ» խոսույթի լեզվամշակութաբանական վերլուծությանը: Ուսումնասիրվում են նրա լեզվաբանական առանձնահատկությունները՝ բառակազմական հնարավորությունները և ածանցյալ շարքը, հարացուցային և շարութային կապերը: Առանձնահատուկ ուշադրություն է դարձվում «ձմեռ» հասկացության մշակութային բովանդակությանը, դրա արտացոլմանը ասացվածքներում և առածներում: Առանձնահատուկ հետաքրքրություն են ներկայացնում ինչպես հեթանոսական, այնպես էլ քրիստոնեական ժամանակների ռուսական ձմեռային տոներն ու խաղերը: Ձմեռը ռուս ժողովրդի մշակույթում արտացոլում է գտել բազմաթիվ ժողովրդական ավանդույթների, ծեսերի և տոների միջոցով՝ ձևավորելով նրա լեզվական աշխարհընկալումը:

Linguoculturological Aspect of the Concept of "Winter" in the Russian Language Picture of the World

Tumazyan Gayane
Faculty of Humanities,
"Russian Language and Literature",
Academic Supervisor: K. Arustamyan,
PhD in Philology, Associate Professor

Summary

Key words: *conceptosphere, derivation series, proverb, sayings, word formation, metaphorical meaning, paradigmatic and syntagmatic connections*

The article is devoted to the linguoculturological analysis of one of the main concepts of the Russian language picture of the world – the concept of "winter". Its linguistic features, word formation possibilities and derivate series, syntagmatic and paradigmatic connections are studied. Special attention is paid to the cultural content of the concept of "winter", its reflection in proverbs and sayings. Russian winter holidays and games of both Pagan and Christian times are of particular interest. Winter is reflected in the culture of the Russian people through many folk traditions, rituals and holidays, forming its linguistic worldview.

Образы хозяев горных пород и рудников в русском фольклоре

Костандян Армине
Факультет гуманитарных наук,
«Русский язык и литература»,
руководитель магистерской диссертации:
к. ф. н., доцент Т. В. Тадевосян

Ключевые слова: *Урал, Хозяйка Медной горы, Великий Полоз, рудокопы, рудники, Горный Батюшка, горные духи, Азовка, Горная Матка, Огневица*

Аннотация: В статье мы рассматриваем специфику мифологических представлений о хозяевах гор и рудников, которые нашли свое выражение в русском фольклоре. В ней отмечены центральные образы «горных хозяев», прослеживается их связь с реальным миром. Особое внимание уделено анализу характеров этой группы персонажей.

Горнозаводской фольклор на протяжении длительного периода был объектом исследования многих ученых. Зафиксированы сотни преданий, легенд, быличек, устных рассказов (фабулатов и меморатов), где фигурируют Хозяин и Хозяйка горных богатств.

Предметом исследования данной статьи послужили образы Хозяев и Хозяек в уральских преданиях и легендах.

Объектом исследования являются предания, легенды, былички о «горных духах» – хозяевах рудников.

Цель работы – выяснить как горнозаводской фольклор повлиял на мифологические представления рудознатцев.

Для достижения данной цели была поставлена следующая задача: выявить специфику и роль фольклорных образов Хозяев и Хозяек горных сокровищ в жизни рудознатцев.

Актуальность темы исследования заключается в обобщающем анализе образов хозяев горных пород и рудников на объемном и разностороннем уральском фольклорном материале.

Методология: в статье нами были применены методы компаративистики и фольклорно-мифологического анализа.

Известная исследовательница горнозаводского фольклора Н.А. Швабауэр в своей монографии утверждает, что на Урале бытуют легенды и предания о хозяевах гор, которые придают данной географической

местности статус сакрального центра источника жизни и благосостояния местного населения [13: 37].

Хозяева гор тесно связаны с представлениями о горных духах, вера в которых восходит к культу предков и миру мертвых.

По мифологическим представлениям рудознатцев центром мира была «Мировая гора», которая состояла из трех сфер: вершины (обиталище богов), центра (пространство, обжитое человеком), низа (место обитания злых и добрых духов).

Духи в фольклоре уральских горняков являются подлинными «хозяевами земли». Они распоряжаются ее недрами, а также могут влиять на судьбы человека. Их цвет одежды характеризует тип металлов и камней, добываемых в данной местности. Например, желтый символизирует золото, белый – платину, красный – медь, зеленый – малахит, черный – уголь.

Большой интерес представляют предания о существах «нижнего» (подземного) мира. Хозяин горных недр в преданиях и легендах принимает облик человека, животных, птиц, превращается в природные стихии, указывает, где искать самородок, или, наоборот, отводит от него, мешает добраться до золота, устраивая взрывы, обвалы в шахтах и в рудниках. Он может предупреждать о грозящей катастрофе, помогает выбраться из обвалившейся шахты, одаривает некоторых бескорыстных горняков, заступается за несправедливо обиженных и наказывает угнетателей рабочих [6: 126].

Горный хозяин является противоречивым образом, который олицетворяет как добро, так и зло. Он связан с сокровищами природы и земными богатствами. Всесильный хозяин горных сокровищ наделен в легендах рудокопов некоторыми человеческими способностями: он умеет угадывать замыслы людей, не допускает обмана, не прощает неискренность и лицемерие, может убить его, который разгневал его, не допускает, чтобы оскудели его богатства, не любит, чтоб добычей людей было слишком много золота. Хозяин горных богатств старается избежать встреч с людьми. Он, став невидимкой, судит жестоких управляющих и жадных старателей [1: 98].

Образы Хозяина и Хозяйки горных сокровищ сочетаются с обобщенно-собирательным образом подземного духа. Тяжелый труд, связанный с огромным риском, делает людей суеверными.

Горняки Урала почитали Горного Батюшку. Обычно он предстает

великаном, но может быть обычным горнодобытчиком. Горный Батюшка пугает людей своим ревом и свистом. После его появления около рудника случались беды: то шахту затопит, то подземный газ взорвется. Иногда духа гор сопровождали его слуги – маленькие уродцы-старички. Рабочие испытывали ужас перед могуществом Горного Батюшки и одновременно восхищались им. Горняки не просили помощи у Бога, а обращались к Хозяину гор с заклинанием: «Дай, Горный» [12: 145].

Сущность образа Горного Батюшки в том, что он является знатоком земных глубин, а также часто предупреждал катастрофы. В прежние времена горнорабочие часто оставляли в укромных местах свои подношения Горному Батюшке, в виде табака с трубкой или водки с обильной закуской [12: 150].

Люди считали подземного духа простым рабочим, как и они сами, поэтому потребности хозяина недр тоже были как свои собственные. Он являлся в облике старика с седыми волосами и считался хозяином природы. Это всесильный покровитель обездоленных и угнетенных. При всей своей фантастичности Горный Батюшка напоминает самого горнорабочего, в руке у него шахтерская лампа, через плечо перекинуто кайло [5: 121].

Иногда он ходит невидимкой и тайно помогает честным, бескорыстным и добрым шахтерам. В мировой традиции хранители недр часто выступали антроморфные существа мужского пола. А в преданиях уральских рабочих они приняли женскую форму – «Горная Матка», «девка Азовка», «Хозяйка Медной горы», «Огневица», «Бабка Синюшка».

Девка Азовка представлялась существом громадных размеров, выше горы Азов, где она жила. Ей подвластны недра, богатые железом, медью, углем. Но выглядит она ужасно: волосы распущены, рот разинут, ревет диким голосом. Азовка охраняет клады, но если рабочий укажет ей определенный знак, она может разрешить взять ему любое количество сокровищ. Но если рабочий будет ей не по душе, она отпугивает его стонами и криками [10: 86].

Гора Азов считается одним из самых загадочных мест Урала. В сказах говорится, что впервые в этом крае открыты медные рудники, залежи медного мрамора, а на речках – золотые россыпи. Разбойники прятали в Азовских пещерах свои награбленные богатства. По легенде, девка Азовка так и живет в горе. Когда ей становится скучно, она выходит ночью на вершину и зажигает огонек. Люди видели этот огонек, но пещеру еще никто не смог найти [5: 119].

В сказах П. Бажова образ Азовки сохранил древние черты. Она громадного роста, страшная, обладает богатырской силой. Охраняет Девка Азовка все богатства горы.

Хозяйка Медной горы – персонаж легенд уральских горняков. Это мифический образ Гумешевского рудника (Медная гора). Она является горным духом и духом-хранителем ценных минералов местных рудников. Хозяйке присущи менять свое обличие: она может быть прекрасной девушкой, а может быть и ящерицей с девичьей головой [11: 180]. В виде девушки Хозяйка завораживает своей красотой. Это зеленоглазая девушка небольшого роста, в платье из шелкового малахита. Ее образ крайне противоречивый. Исследователи видели в образе Хозяйки защитницу, заступницу рабочих, идеальную хозяйку и источник вдохновения [4: 41].

Как хозяйка этих мест, она устанавливает свои правила, по которым человек должен находиться в ее владениях. Все, кто ослушивался ее приказов, наказывался. Она – владычица этих мест и позволяет пользоваться горными богатствами, но в то же время гневается, когда ее воля не исполняется. Рабочие и крестьяне из ближайших сел так боялись и уважали владычицу горы, что даже не осмеливались произнести ее имя. Иногда она бывает коварной, злопамятной, жестокой. Хозяйка хитра по отношению к женщинам, но заботлива к детям. Бесчисленные ящерки – ее слуги. Ящериц на Урале считают духами гор, которые могут указать на залежи медной руды, малахита и драгоценных камней.

Хозяйку также называют Малахитницей, из-за малахита, который добывали в этой местности. Она любую руду может превратить в обманку и наоборот. У нее есть богатые владения под землей, в руднике. Малахит своим зеленым цветом характеризует Хозяйку-Малахитницу как персонажа несущую смерть. Она хозяйка горы, а гора, по преданию, является сакральным местом, где хоронили людей. Мастера-малахитчики умирали от туберкулеза: сказывалось влияние ядовитой малахитовой пыли [2: 116]. П. Бажов писал: «Худому с ней встретиться – горе, и доброму – радости мало» [2: 164].

Хозяйка Медной горы – владелица земных богатств, хранительница тайн прекрасного и секретов высокого мастерства. Она может быть игриво-веселой, ища себе жениха. Малахитница предпочитает женихов только из рудокопов и камнерезов. Хозяйка является помощницей рабочих, но она помогает тем, кто ей нужен, в частности холостым парням. Она сурово наказывает угнетателей рабочих. Мера жестокости ее наказания зависит от меры человечности виноватого [9: 148].

Обобщая образ Хозяйки Медной горы, мы можем сказать, что она владычица, красавица, искусительница, хранительница, помощница.

В. В. Блажес определил образ Хозяйки, который «соединяет в себе доброе и злое, живое и мертвое, возвышенно-прекрасное и низменно-отвратительное» [3: 65].

В некоторых уральских преданиях в роли Хозяйки гор выступает Белая женщина. Она охраняет пещеру с кладами Ермака и обгоняет кладоискателей. Хозяйка подземных сокровищ заманивает понравившегося ей человека, посвящает его в тайны горных недр и при этом пытается превратить его в слугу, заставляя забыть все земные привязанности.

Образ Огневушки-Поскакушки является предвестницей залежей золота. Это танцующая девочка с огненно-рыжими волосами и одетая в голубой сарафанчик. Где люди видели Огневушку-Поскакушку, там находили золото [8: 77]. Она олицетворяет собой подземный огонь, необходимый для возникновения месторождений золота. Этот персонаж имеет языческое происхождение. Рыжий цвет волос указывает на горящий огонь, а голубой цвет сарафана говорит о том, что языки пламени могут принимать разные оттенки, в том числе и голубые, которые могут указывать на месторождение золота [5: 134].

Огневушка – хозяйка золота, которое хранится в верхних пластах земли.

Согласно текстам русского горнорабочего фольклора змеями руководил огромный змей Полоз, который распоряжался всем золотом. Образ змеи как волшебного существа фольклора горняков привлекал большое внимание. Гигантский змей Полоз считался в народе змеиным царем. Народ боялся его и почитал [7: 68]. Одним Полоз мог открыть тайны золотоносных жил и места сокровищ, а других мог сурово наказать за жадность и корыстолюбие. Образ Великого Полоза заимствован из язычества. Он напоминает могучего мудреца. В сказах П. Бажова Полоз с легкостью меняет свои обличья, то он человек, то вдруг на этом месте народ видит туловище огромного змея. Цвет его одежды в обличье человека символизирует залежи золота.

Великий Полоз – мудрый хранитель подземных сокровищ, он не позволяет их расхищать каждому, кто пожелает. Царь змей ценит добрых людей. Он – воплощение мудрости и силы. А если разозлить «хозяина» он, по повериям, мог увести от золота. Немного легенд связано с Великим Полозом, царем змей. Это воплощение мечты рудознатцев о благополучии, желании выбраться из нищеты.

Полоз является не единственным хранителем драгоценного метала. У него есть помощники – его дочери: Голубая змейка, Змеевка. Они тоже очень справедливы. Дочери Полоза наказывают тех, кто несправедливо покушаются на их золотые залежи [13: 21].

Хранители золота сами решают кого и как наградить. Они показывают богатые месторождения тем, кто не стремиться обогатиться.

Образы горных хозяев, по их отношении к людям, можно классифицировать по следующим признакам:

1. Существа, выступающие врагами человека и причиняющие ему боль.
2. Персонажи, благожелательно относящиеся к рабочим, чудесные помощники горняков, носители справедливости и их защитники.
3. Персонажи, относящиеся к людям нейтрально.

Дефиниция, разумеется, является не вполне точной и корректной, так как многие персонажи этой категории обладают амбивалентными свойствами. Со временем некоторые предания забываются, а другие подвергаются трансформации. Фантастические образы фольклора горняков постепенно переосмысливаются и уступают место новым текстам городских и заводских легенд.

Выводы.

Таким образом, в ходе исследования мы пришли к следующим выводам: все Хозяева и Хозяйки горных пород и рудников сохраняют «природную» сущность, наделены вымышленными свойствами, приближены к человеку. Так, например, Хозяйка Медной Горы, сохраняя черты древнего фольклорного существа, обладает качествами обычной женщины: она способна любить, чувствовать, стремиться к счастью. Но она грозная и справедливая.

Образу Великого Полоза свойственна справедливость в отношении к трудовым людям, но и, как Хозяин Медной горы, он наделен человеческими чертами: отца и хозяина.

Произведенный анализ дает возможность говорить о существовании специфических мифологических представлений, воплощенных в народных верованиях, и включающих в себя различные элементы духовного освоения окружающего мира. Эти народные верования закрепились в образах горнозаводского фольклора, который еще не до конца изучен.

Литература

1. Ахметшин Б.Г. Русские и башкирские горняцкие легенды Южного Урала. Уфа: БГУ, 1995, - 152 с.
2. Бажов П.П. Сказы. Сведловск: Средне-Уральское книжное издательство, 1988, - 191 с.
3. Блажес В.В. Бажов и рабочий фольклор. Свердловск: УрГУ, 1982, - 104 с.
4. Блинова Е. М. Тайные сказы рабочих Урала. Москва: Советский писатель, 1941, - 196 с.
5. Гельгардт Р.Р. Фантастические образы горняцких сказок и легенд // Русский фольклор. N 6, 1961, - 226 с.
6. Гриднева Л.Н. Новые записи уральских преданий // Русский фольклор. Л.: Наука, 1972, - 224 с.
7. Китайник М. Г. Уральский фольклор. Свердловск: Средне-Уральское книжное издательство, 1949, - 236 с.
8. Кругляшова В. П. Предания и легенды Урала. Свердловск: Средне-Уральское книжное издательство, 1991, - 288 с.
9. Кругляшова В. П. Про Горную матку // Предания и легенды Урала: Фольклорные рассказы. Свердловск: Средне-Уральское книжное издательство, 1999, - 256 с.
10. Лазарев А. И. Рабочий фольклор Урала. Иркутск: Издательство Иркутского университета, 1988, - 197 с.
11. Лугин Д. М. Девка-Азовка // Уральская жизнь. N 8, 1902, - 184 с.
12. Миронов А. Образ хозяина Медной горы в сказах П. П. Бажова. Новосибирск: ОГИЗ, 1954, - 217 с.
13. Швабауэр Н. А. Типология фантастических персонажей в фольклоре горнорабочих Западной Европы и России. Екатеринбург, 2002, - 76 с.

Լեռնային հանքանյութերի և հանքավայրերի տիրակալների կերպարները ռուս բանահյուսության մեջ

Կոստանդյան Արմինե
Հումանիտար գիտությունների ֆակուլտետ,
«Ռուսաց լեզու և գրականություն»,
մագիստրոսական թեզի ղեկավար՝
բ. գ. թ., դոցենտ Թ. Թադևոսյան

Ամփոփում

Հանգուցային բառեր. *Ուրալ, Պղնձե լեռան Տիրուհի, Մեծն Պոլոզ, հանքափորներ, հանքավայրեր, Լեռնային Բատյուշկա, Լեռնային Մատկա, Օգնևիցա*

Հոդվածում ուսումնասիրվել են լեռների և հանքավայրերի տերերի մասին դիցաբանական պատկերացումների առանձնահատկությունները, որոնք իրենց արտահայտությունն են գտել ռուս բանահյուսության մեջ: Այնտեղ ընդգծված են «լեռների տիրակալների» գլխավոր կերպարները, արտահայտված է նրանց կապը իրական աշխարհի հետ: Հատուկ ուշադրություն է հատկացված այդ խմբի կերպարների բնավորության վերլուծությանը:

Լեռնագործական բանահյուսությունը երկար տարիներ եղել է շատ գիտնականների ուսումնասիրության առարկան: Կան հարյուրավոր ավանդազրույցներ, լեգենդներ, առասպելներ, բանավոր պատմություններ (վկայագրություններ և ժողովրդական պատումներ), որտեղ գերիշխում են լեռնային հարստությունների Տերն ու Տիրուհին:

Մարդկանց նկատմամբ վերաբերմունքի առումով լեռների տիրակալների կերպարները կարելի է բնութագրել հետևյալ հատկանիշներով.

1. Էակներ, որոնք մարդկանց ցավ պատճառող թշնամիներ են:
2. Կերպարներ, որոնք բարեհաճ են վերաբերվում աշխատավորներին, լեռնագործների հրաշալի օգնականներ են, արդարության կրողներն են և նրանց պաշտպանները:
3. Կերպարներ, որոնք չեզոք են վերաբերվում մարդկանց:

Characters of Mountain Mineral and Rock Lords in Russian Folklore

Kostandyan Armine
Faculty of Humanities,
"Russian Language and Literature",
Academic Supervisor: T. Tadevosyan
Ph.D in Philology, Associate Professor

Summary

Key words: *Ural, mistress of the Copper Mountain, Poloz the Great, miners, mines, Mountain Batiushka, Mountain Matka, Ognevitsa*

This article examines the characteristics of mythological representations of proprietors of mines and rocks that appeared in Russian folklore. The principal figures of "lords of the mountains" are highlighted, and their relevance to reality is discussed.

Special attention was paid to the analysis of the particular characters.

Mountain folklore has served as the primary research focus for a large number of scientists over time. There are countless oral histories, myths, and legends surrounding it that depict the Lord and Mistress as the Mountain's owners. The following traits, which reflect the owners' attitudes toward people, might be used to describe them:

1. Creatures as enemies, causing pain to human beings. They are hostile.
2. Characters as collaborators, kind and righteous workers by nature. They are also excellent defenders and protectors.
3. Individuals showing neutral, unbiased attitude towards human beings.

Парцелляция как средство экспрессивного синтаксиса в творчестве Блока

Саргсян Седа
Факультет гуманитарных наук,
«Русский язык и литература»,
руководитель магистерской диссертации:
к. ф. н. доцент С. Бабаян

Ключевые слова: *разговорная речь, текстуальность, структурно-функциональные особенности текста, стихотворная речь, сегментация*

Парцелляция — это фигура речи, которая представляет собой процесс разделения высказывания на две и более самостоятельные части. В тексте разделение элементов предложения осуществляется при помощи знаков препинания, а в разговорной речи — интонационно, используются паузы. Это синтаксическая конструкция, в которой представлено разделение целостного текста на отдельные фрагменты. Такой прием дает возможность автору текста добавить выражению эмоциональную окраску. Парцелляция является объектом исследования в большом количестве работ по лингвистике конца XX – начала XXI вв. Опознать в тексте парцеллированое выражение довольно легко, т.к. отдельное предложение в этом случае оказывается неполным, оно не имеет смысла в отрыве от соседних предложений. Проблема изучения парцеллированых конструкций выходит за рамки грамматики языка и является объектом грамматики речи. Парцеллированные конструкции привлекают к себе повышенное внимание исследователей в связи с решением широкого круга лингвистических задач.

Понятие “парцелляция” применено в первый раз А.Ф. Ефремовым в его работе под названием – “Язык Н.Г. Чернышевского” [1].

А.Ф. Ефремов подметил присутствие такого приема в тексте, которое разбивает предложение на несколько частей. Данный прием создает эквиваленты, которые выражаются независимыми (самостоятельными) предложениями. И при этом такая деформация, вызванная новой пунктуационной расстановкой предложения, в основном нарушает общие правила. В. А. Белошапкова, толкует понятие парцелляции как “разрыв единой

структуры сложного предложения на две или несколько коммуникативных единиц” [2]. Несмотря на тот факт, что явление парцелляции уже довольно долго изучается в лингвистике, до сих пор нет единого определения для данного феномена. В лингвистическом словаре понятие “парцелляция” определяется так: “Парцелляция – экспрессивный синтаксический прием письменного литературного языка: предложение интонационно делится на самостоятельные отрезки, графически выделенные как самостоятельные предложения” [3. 202]. “Парцелляция – стилистический прием, заключающийся в расчленении единой синтаксической структуры – предложения – на несколько интонационно-смысловых единиц – фраз для того чтобы дать изобразительность, передать авторское отношение, выделить ту или иную часть сообщения. В первую очередь используется как игровой прием, создавая эффект обманутого ожидания” [4. 59].

Лингвист Ю. Ванников в своей работе дает такое определение: “парцелляция — способ членения, единой синтаксической структуры (предложения), при котором эта структура воплощается не в одной, а в нескольких единицах. Парцелляция является синтаксическим процессом широкого охвата. Парцелляции могут подвергаться предложения любой грамматической структуры” [5. 10].

Анализируя определения лингвистов, можно сделать вывод о том, что понятие “парцелляция” представляет собой определенное средство расщепления состава предложения, расчленение структуры предложения на несколько частей. Использование приема парцелляции в основном создает эффект речевого представления нескольких единиц, принадлежащих какому-либо одному синтаксическому целому. Интересным качеством парцелляции является то, что предложение выражается через объединенные коммуникативностью выражения. В таком случае, парцеллированные конструкции получают структуру речевой ситуации. Парцеллированные конструкции являются своеобразным выражением авторской мысли. Саму парцеллированную конструкцию условно можно разделить на 2 части – базовуюй часть и самого парцеллят [6]. Со стороны синтаксиса, в парцеллятивных конструкциях, основные 2 части разделяются друг от друга определенными знаками препинания, которые в большинстве случаев означают конец предложения. Однако нередко встречаются и такие знаки препинания, как: ,,;”, ,,–”. Кроме синтаксических разделяющих

признаков, есть и интонационные. Таким образом, разделение парцеллятивных конструкций осуществляется и в процессе зрительного восприятия текста. Парцеллированные конструкции в основном используется для сжатия предложений, для того чтобы выделить в нем парцеллиям который и несет в себе основную смысловую нагрузку предложения. Использование такого приема дает автору текста возможность создания смыслового ударения, т.е. выделения ремы.

Появление термина “парцелляция” во второй половине 20 века наметило новую проблему в лингвистике, которая состоит в разграничении присоединительной конструкции по типам ее структур и функций. В те времена данный термин стал актуальным наряду с таким термином, как «присоединение». Процесс характеристики парцелляции представляет совокупность определенных вопросов, которые создают необходимость разграничения и определения данных терминов. В лингвистике до сих пор существуют альтернативные виды определений. Например, “парцелляцию” так же называют “сильным обособлением”, “сепаратизацией”, “сегментацией”, а также “присоединением”. Последнее отражает в себе идею отождествления этих терминов. В большинстве случаев лингвисты, изучая данные термины, не сравнивают их, а делают сопоставительный анализ. В основе этих явлений лежит “подражание естественному развертыванию разговорной речи, когда речь формируется по мере течения мысли, а не является заранее обдуманной и вмещенной в готовые, законченные формулы” [10].

Наряду с вышесказанным, в лингвистике существует и немало аргументов, которые разделяют данные термины. Главным аргументом является то, что парцелляция осуществляет отчленение между фрагментами выражения, в отличие от этого присоединение просто добавляет фрагменты к основному выражению. Парцелляция так же имеет и синтаксические особенности [7].

Как отмечает Е.А. Иванчикова, “явление парцелляции диктуется, прежде всего, экстралингвистическими факторами: ускорением современного темпа жизни и необходимостью в связи с этим передавать информацию более выразительным и кратким способом” [8].

Парцеллированными конструкциями могут быть как предложения, имеющие определенную грамматическую структуру, так и словосочета-

ния, которые входят в состав предложения. Сами же парцелляты по структуре могут варьироваться в широком диапазоне: от слова до подчиненной части в сложном предложении.

У парцеллированных конструкций также наблюдаются сходства с “сегментацией”. Два этих явления, с помощью выделения определенных слов и выражений, придают тексту выразительность. Как сегментация, так и парцелляция, перешли в художественные тексты из разговорной речи. И в то же время, в парцеллированных конструкциях выделяется именно парцеллят, в отличие от сегментации, где выделяются как тематические, так и рематические компоненты. В сегментации компоненты противопоставляются друг другу, а в парцеллированных конструкциях все компоненты равноправные. Это основные признаки, которые отличают парцеллированные конструкции от сходных явлений. Необходимо также помнить, что в парцеллированных конструкциях внимание (смысловое ударение) падает именно на отчлененную часть.

С точки зрения грамматики, парцеллированные конструкции принято разделять на 2 основные класса: парцелляция с простой структурой и парцелляция с усложненной структурой.

1. Парцелляция с простой структурой может быть самостоятельным предложением, которое соединяется с основной частью союзами и сочетаниями (- а, и, причем, притом, впрочем, более того и т.д.): *Я помню нежность ваших плеч Они застенчивы и чутки. И лаской прерванную речь, Вдруг, после болтовни и шутки...* (А. А. Блок “Я помню нежность ваших плеч”);

2. Придаточным предложением с союзами - хотя, потому что, если, чтобы. И при этом, в парцелляции с усложненной структурой парцеллят всегда является зависимым членом предложения, которое обязательно распространяет одно слово основной части или всего основного предложения и вводится в конструкцию без союзов или других средств связи: *Ночь, улица, фонарь, аптека, Бессмысленный и тусклый свет. Живи ещё хоть четверть века – Всё будет так. Исхода нет...* (А. А. Блок. “Ночь, улица, фонарь, аптека…”)

С точки зрения синтаксиса парцеллированные конструкции можно разделить на несколько типов:

▪ Имеют новый член предложения, который считается новым по

сравнению с остальными членами*: Завивает ветер Белый снежок. Под снежком — ледок. Скользко, тяжко, Всякий ходок Скользит — ах, бедняжка!* (А. А. Блок. “Двенадцать”)

- Парцеллят имеет своего представителя, который также является членом предложения и является либо однородным членом по отношению к парцелляту, либо уточняющим членом*: ... Опять навстречу несется вскачь. Летит, вопит, орет лихач...* (А. А. Блок. “Двенадцать”)

В текстах среди однородных членов чаще всего наблюдается парцелляция однородных сказуемых, определений, дополнений, обстоятельств. А уточняющие парцеллятивы в основном имеют именно семантические особенности, т.к. они используются для конкретизации и раскрытия содержания каких-либо конструкций, которые входят в состав основного предложения: *Черный вечер. Белый снег. Ветер, ветер! На ногах не стоит человек.* (А. А. Блок. “Двенадцать”)

Наиболее часто прием парцелляции встречается именно в текстах художественной литературы. В художественных текстах такой прием используется для придания предложению большей выразительности, живости, эмоциональности и яркости. Парцеллированные конструкции широко используются именно в стихотворной речи для акцентуации внимания на ключевые выражения, которые выделяются поэтами.

Если рассмотреть парцеллированные конструкции с семантической стороны в художественных текстах А. А. Блока, можно сделать вывод, что поэт использует парцеллят для обозначения и раскрытия одной ситуации. Довольно интересным является тот факт, что синтаксически зависимый парцеллят обретает семантически функциональную самостоятельность. Определение всей структуры предложения, дает возможность выявить парцеллятив и базовую часть предложения. В таком случае можно рассмотреть их как две части одной целой языковой структуры, связанные семантической основой. Между предикативными элементами парцеллята обнаруживаются те же отношения, что и между предикативными элементами базового предложения, и в то же время, это те же отношения, которые наблюдаются между элементами непарцеллятивных конструкций [9].

Как пример могут послужить такие отношения, как противопоставления компонентов, отношение времен, сравнение, сопоставление и т.д.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что например в стихотворении “Ночь, улица, фонарь, аптека…” благодаря парцеллированным конструкциям автор по очереди выделяет отдельные элементы, на которые поочередно привлекается внимание читателя. И в то же время, с помощью парцеллированных конструкций Блок создает в стихотворении эффект замедления времени. В творчестве поэта довольно часто встречаются парцеллированные конструкции, т.к. данный прием является одним из самых распространенных в период символизма.

Блок в своих произведениях использует парцеллированные конструкции для достижения определенных целей, которые имеют место быть для лучшей выразительности определенных элементов текста. К примеру, поэт использует парцеллированные конструкции для:

а. выражения в художественном тексте причинно-следственных отношений*: — Не такое нынче время, Чтобы нянчиться с тобой! Потяжелее будет бремя Нам, товарищ дорогой.* (А. А. Блок. “Двенадцать”)

б. применяется для выражения конечной части выражения, которая выполняет итоговую и обобщающую функцию: *Умрёшь – начнёшь опять сначала И повторится всё, как встарь: Ночь, ледяная рябь канала, Аптека, улица, фонарь* (А. А. Блок. ,,Ночь, улица, фонарь, аптека…”).

в. усиления экспрессивности выражения, которое выделяет смысловой фрагмент в художественном тексте, который автор специально акцентирует: *Стой, стой! Андрюха, помогай! Петруха, сзаду забегай!..* (А. А. Блок. “Двенадцать”)

В поэме “Двенадцать” А.А. Блок использует разговорные конструкции (такие как парцеллированные конструкции), для того, чтобы выразить атмосферу того хаоса и абсурда, который сам поэт хотел бы изобразить в художественном тексте. Таким образом перед читателями возникает образ реальности, которую поэт изображает с помощью акцентирования определенных элементов. Если взять пример “*А Катька где? — Мертва, мертва! Простреленная голова!* “, то можно с легкостью сказать, что сам автор в парцеллированной конструкции выделяет именно тот факт, что Катенька мертва. Для выделения он изначально в разговорной конструкции за дает вопрос “*А Катька где?* “, который сосредотачивает внимание читателя именно на то, что произошло с героиней. А после этого поэт использует парцеллированную конструкцию “… — *Мертва, мертва!*

Простреленная голова! “ для усиления выразительности он разделил одно предложение “*!* “, а после идет объяснение, которое также заканчивается “*!* “. В поэме при помощи кратких парцеллированных конструкций поэт создает изображение хаотичной действительности.

Изучение творчества А.А.Блока также дает понять, что в основном поэт использует парцеллированные конструкции для построения диалогов. Прямая речь героев раскрывает образы в произведениях : “*Что Катька, рада? — Ни гу-гу... Лежи ты, падаль, на снегу!* “. В произведениях поэт очень часто использует парцеллированные конструкции для того, чтобы сжимая предложение, достичь так называемой “смысловой компрессии “. Такой прием позволяет поэту, используя минимальное количество слов, достичь определенных семантических и стилистических целей*: И то, что больше и странней: Из вихря музыки и света — Взор, полный долгого привета, И тайна верности... твоей.* (А.А. Блок. “Я помню нежность ваших плеч…”). Наблюдая приведенные примеры, можно также сказать, что, используя парцеллированные конструкции, сам поэт не дает оценки ситуации, а дает возможность читателю оценивать ситуацию. Такие особенные подходы поэта к написанию художественного текста в первую очередь отражаются на стилистике организации самого текста.

Подводя итоги можно отметить, что парцелляция в творчестве Блока является многофункциональным приёмом, который помогает не только усиливать эмоциональность и выразительность речи, но и придавать характерам персонажей особые черты, перемещать внимание читателя к важным образам, замедлять или, наоборот, ускорять, ход времени в произведении. С помощью этого синтаксического приема поэт в текстах выделяет самые важные моменты, расставляет акценты, достигает наибольшей выразительности и яркости. Экспрессию в парцеллированных конструкциях Блок создает с помощью синтаксических, лексических и словообразовательных средств: интонации, нарушения логической однородности, употребление сравнительных оборотов, авторских окказионализмов, контекстуальных синонимов, отрицания.

Литература

1. Ефремов, А. Ф. Язык Н. Г. Чернышевского [Текст] / А. Ф. Ефремов. – Саратов: Изд-во СГУ, 1951, - 380 с.
2. Белошапкова, В. А. Современный русский язык. Синтаксис: учеб. пособие для филол. специальностей ун-тов [Текст] / В. А. Белошапкова. – Москва, 1977, - 248 с.
3. Лингвистический энциклопедический словарь [Текст] / под ред. В. Н. Ярцевой. – Москва: Советская энциклопедия, 1990, - 687 с.
4. Культура русской речи: энциклопедический словарь-справочник [Текст] / под ред. Л. Ю. Ивановой, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева. – Москва: Флинта: Наука, 2003, - 840 с.
5. Ванников, Ю. В. Синтаксис речи и синтаксические особенности русской речи [Текст] / Ю. В. Ванников. – Москва: «Русский язык», 1978, - 23 с.
6. Кузьмина, Т. Е. Парцелляция как средство достижения экспрессивности высказывания. (На материале английской и американской литературы XX в.) [Текст] / Т. Е. Кузьмина // Стилистика текста. Языковые средства экспрессивности текста. – Уфа, 1989, - 256 с.
7. Севрюгина, Е. В. Присоединение-парцелляция [Текст] / Е. В. Севрюгина // Наука и школа. – Москва: Изд-во МПГУ, 2012. – Вып. 5, с. 31–34.
8. Иванчикова, Е. А. Парцелляция, ее коммуникативно-экспрессивные и синтаксические функции [Текст] / Е. А. Иванчикова // Русский язык и советское общество: морфология и синтаксис современного русского литературного языка. – Москва, 1968, с. 277–301.
9. Алексеенко, И. В. Парцелляция как грамматическая структура речи [Текст]: автореф. дис., канд. филол. наук: 10.02.04 / Алексеенко Илья Владимирович. – Москва, 2006. - 32 с.
10. Покусаенко, В. К. К вопросу о парцелляции сложных бессоюзных предложений / В.К. Покусаенко. – Ростов-на-Дону, 1973.

Պորցելյացիան որպես արտահայտիչ շարահյուսության միջոց Բլոկի ստեղծագործություններում

Սարգսյան Սեդա
Հումանիտար գիտությունների ֆակուլտետ,
«Ռուսաց լեզու և գրականություն»,
մագիստրոսական թեզի ղեկավար՝
բ. գ. թ., դոցենտ Ս. Բաբայան

Ամփոփում

Հանգուցային բառեր. *խոսակցական լեզու, տեքստայնություն, տեքստի կառուցվածքային և ֆունկցիոնալ առանձնահատկությունները, բանաստեղծական խոսք, սեգմենտացիա*

Հոդվածի ուսումնասիրման առարկան Ալեքսանդր Բլոկի աշխատանքներում պորցելացված կառույցներն են: Ուսումնասիրվում են Բլոկի ստեղծագործություններում պորցելացված կառույցների օգտագործումը, դասակարգումը և առանձնահատկությունները: Ուսումնասիրության ընթացքում մենք եկել ենք այն եզրակացության, որ Բլոկի բանաստեղծական տեքստերում պորցելացիան կատարում է տարբեր գործառույթներ՝ արտահայտման ստեղծում, բարդ շարահյուսական կոնստրուկցիաների պարզեցում, աստիճանական հարաբերությունների արտահայտում: Բանաստեղծի ստեղծագործության մեջ պորցելյացիա օգտագործելու հիմնական պատճառներից մեկը տեքստին հանգիստ զրույցի երանգ հաղորդելու և աշխույժ խոսակցական խոսք փոխանցելու նրա ունակությունն է:

Parcelling as a Means of Expressive Syntax in the Works of Blok

Sargsyan Seda
Faculty of Humanities,
"Russian Language and Literature",
Academic Supervisor: S. Babayan,
PhD in Philology, Associate Professor

Summary

Key words: *colloquial speech, textuality, structural and functional features of text, verse, segmentation*

Parcellated constructions in the works of Alexander Blok serve as the main subject of this article. Therefore, the article focuses on the classification and peculiarities of the use of parcellated constructions in the works of Blok. During the research we came to the conclusion that parcellation in the poetic texts of Blok performs different functions: the creation of expression, simplification of complex syntactic constructions, the expression of gradational relations. One of the main reasons for the use of parcellation in the poet's work is its ability to enrich the text with a touch of casual conversation and to convey lively colloquial speech.

Структурно-семантические особенности русских пословиц

Саруханян Мариам
Факультет гуманитарных наук,
«Русский язык и литература»,
руководитель магистерской диссертации:
к.ф.н., доцент Ж.Алоян

Ключевые слова: *предложение, грамматический строй, синтаксические конструкции, паремия, пословичный стиль, пословичный фонд*

Формирование фонда русских пословиц и поговорок происходило на протяжении многих веков. Пословичный фонд, отраженный во многих печатных сборниках и рукописях, составляют различные по времени возникновения, происхождению, источникам и социальной среде изречения. Однако основа их возникновения едина — социальный, трудовой опыт, наблюдательность, острый ум русского народа, а также художественные средства и возможности русского языка. Пословицы - это житейская мудрость, которая учит нас состраданию, взаимопониманию, остерегает от дурных поступков, призывает к самосовершенствованию и развитию. В пословицах и поговорках русского языка не только содержится вековая мудрость русского народа, но и в их семантике накоплена обширная культурная информация. Очень много в русском языке пословиц о семье и любви, о дружбе, о труде, об отношении к учебе, о патриотизме и о личных качествах людей и т.д. Все они отражают особенности русского национального характера.

Актуальность темы данной статьи обусловлена необходимостью выявления структурно-семантических особенностей русских пословиц.

Объектом исследования являются русские народные пословицы и поговорки.

Предметом исследования являются структурные и семантические особенности русских пословиц.

Цель данной статьи – освещение и выявление особенностей синтаксического построения пословиц, а также факторов, влияющих на формирование их смысла.

В соответствии с поставленной целью в работе ставятся и решаются следующие *задачи*:

- проработать теоретический и практический материал по данной проблеме;
- выявить разницу в определении пословицы, поговорки и крылатого выражения;
- рассмотреть функции пословиц в речи;
- описать структурно-семантические особенности русских пословиц в форме односоставного и двусоставного простого предложения;
- описать структурно-семантические особенности русских пословиц в форме сложного предложения;
- сделать соответствующие выводы.

Методология исследования предопределена поставленными задачами, для решения которых использовался метод выборки, системного и лингвистического анализа, а также описательный метод, метод семантической идентификации, анализа лексического и синтаксического состава пословиц.

Исследования пословиц и поговорок актуальны и в настоящее время. Как известно, **пословица** представляет собой изречение в виде грамматически законченного предложения, в котором выражена народная мудрость в поучительной форме. Пословица – это коротенькая притча; это «… суждение, приговор, поучение, высказанное обиняком и пущенное в оборот…» [2]. Пословица – обиняк с приложением к делу, понятый и принятый всеми. При таком понятии о пословице можно утверждать, что она не сочиняется, а вынуждается силой обстоятельств, как «крик или возглас, невольно сорвавшийся с души». Существует понятие «пословичный стиль», заключающий в себе богатство смысла, краткость языка, живость разговорных интонаций [8, 70]. Это такая форма изречения, которая укладывается в законченное предложение. В ней обязательно содержится обобщение и вывод. У пословицы есть ритм и рифма, придающие ей мелодичность звучания. Пословицы содержат в себе большую силу воздействия на адресата. Основными функциями пословиц являются: предостережение - «замуж выходи – в оба гляди»; просьба - «выйди на крыльцо – покажи свое белое лицо»; совет – «сиди, девица, за тремя заборами» и т.п.

Пословичным изречением называется такое изречение, которое вошло в виде пословицы в нашу речь, хотя и не заключает в себе никакой притчи, иносказания, обиняка, например: «Твори бог волю свою» или «Суди бог волю свою». Это не пословицы и не поговорки, а пословичные речи,

изречения. Точную дифференциацию между ними проводить сложно.

Поговорка – простое иносказание, обиняк, способ выражения, но без притчи, без суждения, заключения, применения. Можно сказать, что это первая половина пословицы. Поговорка заменяет прямую речь иносказанием, не договаривает, иногда и не называет вещи, а намекает на них. Она не «говорит»: он пьян; а «скажет»: «У него в глазах двоится, он навеселе, язык лыка не вяжет, он не свиснет, он заложил за воротник, он заложил за галстук, он принял на грудь» и пр.

Одним из средств образной и выразительной литературной речи являются **крылатые слова.** Это название восходит к Гомеру, в поэмах которого («Илиада», «Одиссея») оно встречается много раз («Он крылатое слово промолвил»; «Между собой обменялись словами крылатыми тихо»). Гомер называл «крылатыми» слова потому, что из уст говорящего они как бы «вылетают и летят» к уху слушающего. Крылатые слова не следует смешивать с пословицами и поговорками, но некоторые из них близки к ним и, видимо, восходят к тем же источникам.

В данной статье мы рассматриваем синтаксические и семантические особенности пословиц русского языка. С точки зрения синтаксической структуры пословицы могут быть с наличием в них простого и сложного (сложносочиненного и сложноподчиненного, бессоюзного) предложения.

Рассмотрим их подробнее. Согласно исследованиям Г.Л. Пермякова, 80% наиболее часто используемых пословиц являются простыми предложениями [6, 169]. Сначала выделим пословицы в виде простых односоставных предложений:

1. определенно-личные предложения, например: «Не учи сороку вприсядку плясать» [1, 382];
2. неопределенно-личные предложения, например: «Млад годами, да стар бедами» [1, 202];
3. обобщенно-личные предложения, например: «В поле съезжаются, родом не считаются», «Цыплят по осени считают», «Задним умом дела не поправишь», «Камня на зуб не положишь», «Не будь тороплив, будь памятлив», «В чужом доме не указывают», «Ешь с голоду, а люби с молоду», «По волоску всю бороду выщиплешь» [1, 202];
4. безличные предложения, например: «Доброму добрая память» [1, 94];
5. инфинитивные предложения, например: «Во зле жить – по миру

ходить», «Не всем казакам в атаманах быть», «Молодости не воротить» [1, 94].

В синтаксической структуре пословиц чаще используются лишь некоторые схемы односоставных предложений, а именно: обобщенно-личных, безличных предложений. При этом следует иметь в виду, что наиболее продуктивными в пословицах являются обобщенно-личные предложения («Слезою море не наполнишь», «Кручиною людей не насытишь», «От добрых гостей ждут добрых вестей», «Утро вечера мудренее») и др. Обычным способом выражения главного члена в обобщенно-личных предложениях является глагол в форме второго лица единственного числа настоящего и будущего времени. Именно эта форма имеет обобщенно-личное, расширительное значение в качестве распространенного значения в русском языке, например: «Любишь кататься - люби и саночки возить», «Слезами горю не поможешь», «Без труда не вытащишь и рыбку из пруда» и т.п.

Однако глагол может обозначать обобщенное действие и в форме третьего лица множественного числа изъявительного наклонения. Например: «В лес дров не возят», «Снявши голову, по волосам не плачут», «После драки кулаками не машут» и др. Такие предложения совмещают в себе значение обобщения и неопределённости действующего лица, их иногда и называют неопределенно-обобщенными.

Иногда в обобщенно-личном предложении встречается и форма первого лица множественного числа изъявительного наклонения. Например: «Что имеем – не храним, потерявши – плачем». И, наконец, форма первого лица единственного числа изъявительного наклонения: «Чужую беду руками разведу, а к своей ума не приложу». Довольно распространены обобщенно-личные предложения с глаголом в форме повелительного наклонения. Например: «Век живи – век учись», «Не спеши языком – торопись делом».

Схемы предложений в пословицах очень разнообразны. В рамках данной статьи мы указали лишь некоторые из них. Перейдем к рассмотрению схем двусоставных предложений. Двусоставное предложение располагает почти безграничными возможностями в плане оформления глагольных членов. Господствующая форма двусоставного предложения – предложение с подлежащим, выраженным именем существительным и сказуемым, выраженным глаголом настоящего времени, например: «Сваты с правдою не ездят». Затем следуют предложения с главными членами, выраженными

именами существительными в именительном падеже и инфинитивом, например: «Упрямая овца – волку корысть», «Капусту садить – спине досадить». И, наконец, предложения, в сказуемом которого выступают краткие формы и формы сравнительной степени прилагательных: «На людях и смерть красна», «Утро вечера мудренее» и др. Двусоставное предложение в пословицах не отличается разнообразием второстепенных членов: как правило, оно включает в себя определения, выраженные почти исключительно именами прилагательными, и дополнения, которые представляются, в основном, формами имен существительных. Редко используются однородные члены предложения, что обусловливается жанровой спецификой пословицы.

Часто можно встретить пословицы со структурой сложных предложений: сложносочиненных, сложноподчиненных и бессоюзных. Рассмотрим сложносочиненные предложения. Сложносочинённое предложение встречается в пословицах, где чаще всего выражаются соединительные, противительные и разделительные отношения с использованием союзов «и», «а», «да», например: «Глупый осудит, а умный рассудит» – противительные отношения; соединительные отношения – «Отец – рыбак, и дети в воду смотрят» и т.д. Важнейшая особенность пословицы состоит в том, что она композиционно распадается на две части, поэтому синтаксический параллелизм выступает нередко как распространённый принцип сочетания частей, из которых складывается поэтическое целое: «Один воин тысячи водит», «Скупо – не глупо», «Глаза страшат, а руки делают» и др. Представим отобранные нами сложносочиненные предложения:

Бой красен мужеством, а приятель – дружеством.

Глупый осудит, а умный рассудит.

Горшок над котлом смеётся, а оба чёрные.

Попытка не пытка, а спрос не беда.

Гора с горой не сходится, а человек с человеком встретится.

Утопили щуку в реке, да зубы остались [2].

В приведенных примерах простые предложения равноправны по смыслу и соединяются сочинительными противительными союзами (а, да). Союз *и* в пословицах может соединять однородные высказывания: «И жито (т.е. угощенье) забыто, и пиво не в честь». Сложносочиненные предложения с присоединительным союзом *и* чаще выражают временные отношения со значением одновременности и последовательности, например: «Здоровы будем и хлеба добудем».

Переходя к описанию бессоюзных предложений, считаем уместным заметить, что, рассматривая бессоюзные предложения в языке пословиц, З.К. Тарланов отмечает «значительную распространенность конструкций, выражающих сопоставление, противопоставление, условно-следственные, изъяснительные отношения, а также редкие конструкции с причинными отношениями и отношениями соответствия» [9, 227.]. Наиболее важным признаком бессоюзных предложений в паремиях является их «семантический синкретизм, способность менять оттенки семантики в различных условиях коммуникации, также важным представляется особенность формального выражения предиката – чаще изъявительного наклонения, а также фразеологизированными конструкциями с соотношениями определенных комбинаций глагольных форм» [9, 228], например: «Утро вечера мудренее, жена мужа удалее», «Время красит, безвременье старит», «Норов не клетка, не переставишь», и бессоюзное соединение простых предложений, выражающих общее отношение сопоставления, например: «Алмаз алмазом режется, плут плутом губится», «Жилы рвутся от тяжести, слезы льются от жалости». Как и в любом другом произведении словесного искусства, в пословице можно отчетливо выделить определенные композиционные элементы, которые, являясь «в равной мере необходимыми в структурном отношении, тем не менее отличаются друг от друга по степени участия в реализации главной идеи» [7, 55]. Основным звеном в раскрытии содержания пословицы, в определении ее конкретного назначения служит замыкающий, заключительный компонент структуры. В бессоюзных сложных предложениях составляющие части выступают без союзов и союзных слов, но середина предложения выделяется логическим ударением, например: «Руки поборят одного, знания – тысячу».

Между предложениями, не соединенными союзами, второе из «которых содержит вывод, вытекающий из первого, ставится тире, которое служит соединительным знаком. С помощью тире вторая часть поясняет и раскрывает первую, а также делает выражение полностью завершённым» [3, 67].

Также существуют пословицы, в которых встречается двоеточие. После двоеточия первая часть пословицы буквально раскрывается, а вторая часть – объясняет и дополняет ее. Двоеточие необходимо так же, как и наличие тире в этих же пословицах.

Приведем примеры пословиц с конструкцией бессоюзных сложных предложений:

а) Бессоюзное сложное предложение с запятой.

Зайца ноги носят, волка зубы кормят, лису хвост бережёт.

Руки поборят одного, знания - тысячу.

б) Бессоюзное сложное предложение с двоеточием.

Всё в порядке: сани в Казани, хомут на базаре.

Дорога матушка Москва: за золото не купишь, силой не возьмёшь.

Материнский гнев – что весенний снег: и много его выпадет, да скоро стает.

в) Бессоюзное сложное предложение с тире.

Из слов моста не построишь – нужны брёвна.

За чужим погонишься – своё потеряешь.

Лес рубят – щепки летят.

Хочешь есть калачи – не сиди на печи [2].

Пословицы со структурой бессоюзных сложных предложений могут выражать отношения сопоставления или противопоставления, например: «Ноги носят – руки кормят». Между частями таких предложений можно вставить союзы *а, но*. Данный пример свидетельствует о близости их к сложносочиненным предложениям с противительными придаточными. Части таких предложений могут образовывать параллелизм: «Один за всех – все за одного». Первая часть бессоюзного сложного предложения может указывать в пословице на условие: «Любишь кататься/ если любишь кататься – люби и саночки возить» и на время: «Пашню пашут/ когда пашню пашут – руками не машут».

В синтаксисе бессоюзных сложных предложений в пословицах встречается наибольшее количество конструкций со значением сопоставления. Среди них З.К. Тарланов выделяет две разновидности: «1) с полным противопоставлением предикативных частей, когда каждый компонент последующей части противопоставлен компоненту предыдущей, 2) с неполным противопоставлением, когда в предикативных частях противопоставлены не все члены предложения» [10, 41]. Как показало наше исследование, неполные конструкции в основном характерны для второй разновидности.

Бессоюзные сложные предложения в составе паремий представлены многочисленными конструкциями с изъяснительными отношениями между предикативными частями. Первая часть в них выражает суждение, а вторая поясняет, уточняет, обосновывает, комментирует его: «Горе споро: сбудешь, да не скоро», «Голь мудрена: и без ужина спит». Подобные

предложения имеют строго фиксированную позицию предикативных частей; первой выступает двусоставная полная часть, затем неполная вторая, комментирующая, например: «Сердце вещун: чует и добро и худо», «Пожалел волк кобылу: покинул хвост да гриву», «Всякое лихо споро: не минует скоро» и др.

Что касается сложноподчинённых предложений, то они в пословицах используются для того, чтобы «ярче подчеркнуть смысл придаточного предложения со значением места, чаще оно находится в начале предложения» [8, 11], например: «Где упадёт яблоко, там вырастет яблоня». Часто встречаются сложноподчиненные предложения с определительной придаточной частью, где придаточную часть конкретизирует местоимение *такой,* которое соотносится с союзным словом *какой*: «Каково лето, таково и сено». В данном примере устанавливаются тождественные отношения между предметами.

Рассмотрим еще несколько примеров сложноподчиненных предложений. Известно, что сложноподчиненные предложения – это предложения, в которых одно простое предложение по смыслу подчинено другому и связано с ним подчинительным союзом или союзным словом. Ниже представим отобранные нами пословицы с конструкцией сложноподчиненных предложений:

а) Сложноподчинённое предложение с придаточным определительным.

Плох тот кузнец, который искры боится.

б) Сложноподчинённое предложение с придаточным образа действия.

Как аукнется, так и откликнется.

в) Сложноподчинённое предложение с придаточным условным.

И слепая лошадь везёт, если зрячий на возу сидит.

Скучен день до вечера, коли делать нечего.

г) Сложноподчинённое предложение с придаточным причины.

Коротко да ясно, оттого и прекрасно.

д) Сложноподчинённое предложение с придаточным цели.

Чтобы узнать человека, надо с ним пуд соли съесть.

е) Сложноподчинённое предложение с придаточным уступительным.

Как волка ни корми, он всё в лес смотрит.

Как мудро ни шей, а всё шов виден [2].

Таким образом, обобщая, можем сказать, что пословицы русского языка представляют собой культурное наследие народа, составляющее

русского фольклора и языка в целом. С помощью минимального количества слов, скупых образных средств в пословицах передаются мощь, красота, неподдельная экспрессия, внутренняя сжатость и компактность народной речи. Мы в своей речи стараемся использовать эту народную мудрость в зависимости от ситуации: в официальной или неофициальной обстановке

Исследование было проведено на материале словаря «Пословицы русского народа» Вл. Даля в двух томах. Были собраны и проанализированы пословицы, имеющие форму простых (односоставных и двусоставных) предложений. Также были освещены синтаксические и структурно-семантические особенности сложного предложения в пословицах и поговорках, например: («Зайца ноги носят, волка зубы кормят, лису хвост бережёт», «Руки поборят одного, знания – тысячу», «Из слов моста не построишь - нужны брёвна»).

Сделаны следующие выводы:

1. Наиболее распространенный в пословицах тип односоставных предложений – обобщенно-личные предложения.

2. Среди двусоставных предложений наиболее характерной моделью являются предложения с конструкцией «инфинитив-инфинитив».

3. Большинство паремий русского языка, представленных бессоюзными сложными предложениями, имеют отношения сопоставления или противопоставления.

4. Среди наиболее распространенных в пословичных построениях союзов в русском языке на первое место по частотности употребления и способности представлять различные синтаксические отношения выступают союзы *а/да.* Основным видом семантико-грамматических значений в сложносочиненных предложениях является противительное.

5. Среди паремий русского языка встречаются и сложноподчиненные предложения с различными типами придаточных.

Паремиологическое богатство русского языка настолько существенно в коммуникативном, социокультурном и эстетическом аспектах, что обучение пословицам и поговоркам должно рассматриваться, по нашему мнению, как необходимая составляющая подготовки студентов филологических факультетов.

Литература

1. Даль В. И. Пословицы русского народа в 2 томах. – Москва: Юрайт, 1984, - 638 с.
2. Даль В. И. Пословицы русского народа. – Москва, т.1, 1984, - 433 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа – свободный: https://ru.wikisource.org/ (дата обращения 02. 02.2023)
3. Левшина А.В. Тенденции эволюции структурно-смысловых компонентов в русских пословицах / А.В. Левшина. – Волгоград: Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание, 2005, - 312 с.
4. Ломакина О.В. Параметризация русских пословиц и поговорок в лексикографической практике / О.В. Ломакина. – М.: Проблемы истории, филологии, культуры, 2011, 230 с.
5. Мокиенко В.М. Большой словарь русских пословиц (опыт составления) / В.М. Мокиенко. – Москва: Проблемы истории, филологии, культуры, 2009, - 219 с.
6. Пермяков Г. Л. К вопросу о русском паремиологическом минимуме // Словари и лингвострановедение. – Москва, 1982, - 233 с.
7. Сеничкина Е.П. Семантика умолчания и средства ее выражения в русском языке / Е.П. Сеничкина. – Москва: МГОУ, 2002, - 307 с.
8. Соколова Е.В. Специфика выражения отношений обусловленности в русских пословицах / Е.В. Соколова. – Москва: Концепт, 2018, - 208 с.
9. Тарланов З. К. Русские пословицы: синтаксис и поэтика. – Петрозаводск, ПГУ, 1999, - 447 с.
10. Тарланов З. К. Университетский курс русского синтаксиса в научно-историческом освещении. – Издательство ПетрГУ, 2007, - 240 с.

Ռուսական առածների կառուցվածքային և իմաստային առանձնահատկությունները

Սարուխանյան Մարիամ
Հումանիտար գիտությունների ֆակուլտետ,
«Ռուսաց լեզու և գրականության»,
մագիստրոսական թեզի ղեկավար՝
բ. գ. թ., դոցենտ Ժ. Ալոյան

Ամփոփում

Հանգուցային բառեր. *նախադասություն, քերականական համակարգ, շարահյուսական կառուցվածքներ, առած-ասացվածք, առածային ոճ, առածների պաշար*

Տվյալ հոդվածում քննարկվում են ռուսական առածների կառուցվածքային և իմաստային առանձնահատկությունները: Կարևորվում են առածների գործառույթները, դրանց շարահյուսության առանձնահատկությունները, բերված են օրինակներ թե պարզ, թե բարդ նախադասությունների տեսքով: Հեղինակը հատուկ կանգ է առնում բարդ նախադասությունների կապակցման եղանակների վրա՝ բերելով թե շաղկապով, թե առանց շաղկապի կապակցված նախադասությունների օրինակներ: Հեղինակը փորձ է արել առածները դասակարգել ոչ միայն կառուցվածքային, այլև իմաստային և հաճախադեպության տեսանկյունից:

The Structural and Semantic Features of the Russian Rroverbs

Sarukhanyan Mariam
Faculty of Humanities,
"Russian Language and Literature",
Academic Supervisor: Zh. Aloyan,
PhD in Philology, Associate Professor

Summary

Key words: *sentence, grammatical order, syntactic structures, paroemia, proverbial style, proverbial stock*

The structural and semantic features of Russian proverbs are discussed in this article. Additionally, in this article are highlighted the functions of proverbs, the features of their syntax, examples of proverbs with the presence of signs of simple and complex sentences, given in them. The author specifically focuses on the ways of connecting complex sentences, by giving examples of those sentences with or without a conjunction. The author tried to classify the proverbs not only structurally, but also from the perspective of their meaning and frequency of use.

ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ

ИСТОРИЯ

HISTORY

Ամերիկյան պետության «հիմնադիր-հայր» Ջոն Ադամս

Ջիլավյան Գայանե
Հումանիտար գիտությունների ֆակուլտետ,
«Պատմություն»,
մագիստրոսական թեզի ղեկավար՝
պ. գ. դ., պրոֆեսոր Ֆ. Մովսիսյան

Հանգուցային բառեր. *Ջոն Ադամս, ամերիկյան հեղափոխություն, «հիմնադիր-հայրեր», Անկախության համար պատերազմ*

Ամերիկյան լուսավորության չափավոր հոսանքի ներկայացուցիչ Ջոն Ադամսը «հիմնադիր-հայրերի» մեջ ունի իր ուրույն դերը:

Ջոն Ադամսը (1735-1826 թթ.) սերում է ունևոր ագարակատիրոջ ընտանիքից, որն ապրում էր Մասաչուսեթսի Բրեյնթրի բնակավայրում: Քիչ բան է հայտնի նրա մանկության մասին այն գրառումներից դուրս, որոնք Ջ. Ադամսը պահպանել է իր օրագրում: Իր ինքնակենսագրության մեջ նա գրել է. «Ես շատ թուղթ չեմ սպառի իմ պատանեկության զվարճապատումները ներկայացնելու համար» [1, 34]:

Ջ. Ադամսը դարձավ իր ծնողների հավակնությունների կիզակետը. նրա հայրը մտադրվել էր, որ նա լավ կրթություն ստանալուց հետո կդառնար հոգևորական [1, 34]: 1751 թ. Հարվարդ ընդունվելու ժամանակ Ջ. Ադամսը համաձայնեց ընդունել իր հոր վճարումը ուսման վարձի համար՝ որպես հոր ունեցվածքի իր ամբողջ մասնաբաժնի կանխավճարը: 1755 թ. լատիներենի քննության ժամանակ նա հայտարարեց, որ ազատությունը չի կարող գոյություն ունենալ առանց օրենքի: Ջ. Ադամսը որոշեց իրավաբան դառնալ՝ գրելով հորը, որ իրավաբանների մեջ գտել է «ազնիվ և քաջարի ձեռքբերումներ», իսկ հոգևորականների մեջ՝ «տաղտկալիների կեղծ սրբություն» [2, 17-18]:

Քոլեջն ավարտելուց հետո ժամանակավորապես դասավանդեց Վուսթերի դպրոցում: Այս տարիներին սկսեց ձևավորվել Ջ. Ադամսի լուսավորական աշխարհայացքը: Հետաքրքիր է նրա նամակներից մեկը՝ ուղղված Նաթան Ուեբին, որտեղ Ջ. Ադամսը խորհում էր կառավարության և քաղաքականության մասին [1, 43]: Սկսելով բարեպաշտ գիտակցումից, որ «Արարչության այն մասը, որը գտնվում է մեր դիտարկման մեջ, ենթակա է փոփոխության», նա անցավ դեպի Հռոմի և Կարթագենի նման կայսրությունների վերելքին ու անկմանը: Այնուհետև կենտրոնացավ Մեծ Բրիտանիայի՝ «երկրագնդի ամենամեծ ազգի» վրա, որը կուտա-

կել էր աշխարհասփյուռ կայսրություն [1, 43]: «Բրիտանական կայսրությունը,– հարցրեց նա,– արդյո՞ք կկրեր Հռոմի, Կարթագենի և այլ հին կայսրությունների անկման նման անկում: Այդ դեպքում կարո՞ղ է Ամերիկան փոխարինել Բրիտանիային որպես աշխարհի ամենամեծ կայսրության կենտրոն»:

1756 թ. Ջ. Ադամսը սկսեց իրավաբանություն ուսումնասիրել Վուսթերի միակ փաստաբան Ջեյմս Փաթնամի մոտ [2, 19]: Ջ. Ադամսը պարբերաբար մասնակցում էր Բոստոնի դատարանի նիստերին՝ լսելու Ի. Գրիդլիին, Ջ. Օտիսին: Նա իր օրագրում գրել է. «Ես ինձ գտա Օտիսին ընդօրինակելով» [3]: 1759 թ. նոյեմբերի 6-ին Բոստոնի Գերագույն դատարանը Ջ. Ադամսին ընդունեց իրավաբանների կոլեգիա:

Ժամանակի ոգին կոչ էր անում ամերիկացիների հայրենասիրական վերելքին: Միանգամայն բնական է, որ Ջ. Ադամսը դրա համար օտար չէր: Նա առաջին անգամ դա զգաց 1761 թ., երբ թագավորը արձակեց «օգնության» ակտեր, որոնք հաստատվել էին Մասաչուսեթսի ասամբլեայի կողմից՝ անգլիամետ տարրերի ճնշման ներքո: «Օգնության» ակտերի կապակցությամբ ծավալվեց քաղաքացիական անհնազանդության մի տեսակ քարոզարշավ: Բոստոնից հայտնի լրագրող Ս. Ադամսը, իրավաբան Ջ. Օտիսը դարձան ժողովրդական դժգոհության ավետաբերներ: Ջ. Օտիսի փաստարկները հրապարակվեցին գաղութներում և լայն աջակցություն բերեցին գաղութատիրական իրավունքներին: Որպես երիտասարդ իրավաբան՝ Ջ. Ադամսը գործը դիտում էր լեփ-լեցուն դահլիճում: Ավելի ուշ Ջ. Ադամսն ասաց, որ «այդ ժամանակ ծնվեց Անկախության փոթորիկը»:

1763 թ. Ջ. Ադամսը հրատարակեց երեք էսսեներ «Հեմֆրի Պլաֆֆջոգեր» կեղծանունով և քննադատեց իշխանության եսասիրական ցանկությունը, որը նա զգում էր Մասաչուսեթսի գաղութատիրական վերնախավում, չորրորդը՝ 1765 թ.՝ Նամականիշի ակտի ժամանակ, և ևս երկուսը՝ 1767 թ.: 1765 թ. Ջ. Ադամսը Ի. Գրիդլիի, Ջ. Օտիսի և Ս. Ադամսի հետ միասին հիմնեց «Sodalitas» քաղաքական ակումբը, որը ներառում էր հայրենասեր բոստոնցի իրավաբաններ:

1765 թ. Բրեյնթրի քաղաքի ժողովը խնդրեց Ջ. Ադամսին պատրաստել հրահանգներ Մասաչուսեթսի ասամբլեայի իրենց ներկայացուցիչների համար: Նա գրեց հզոր, պերճախոս նախագիծ, որտեղ հայտարարվում էր քաղաքի ընդդիմությունը Նամականիշի օրենքին: «Մենք այնուհետև խորհուրդ ենք տալիս մեր իրավունքների, ազատությունների առավել հստակ և բացահայտ պնդումն ու արդարացումը մուտքագրել հանրային գրառումներում, որպեսզի աշխարհն իմանա, որ մենք ունենք հստակ Գիտե-

լիք և արդար զգացում դրանց մասին, և, հնազանդվելով Աստվածային նախախնամությանը, որ մենք երբեք չենք կարող լինել ստրուկներ» [1, 81; 2, 39]:

Ջ. Ադամսը, հաստատելով իր տեսությունները, դատապարտեց Նամականիշի ակտը որպես «հակասահմանադրական», այսինքն՝ «անհամապատասխանություն ընդհանուր իրավունքի ոգուն և բրիտանական սահմանադրության հիմնարար սկզբունքների էությանը», քանի որ «ոչ ոք չպետք է զրկվի» գույքից, բացառությամբ իր կամքով կամ պարտքերի պատճառով [3]:

«Sodalitas»-ի հանդիպումների արդյունքում ստեղծվեցին Ջ. Ադամսի անանուն հոդվածները «Բոստոնյան թերթի» համար, որոնք շուտով վերահրատարակվեցին Անգլիայում՝ «Մտորումներ դավանական և ավատատիրական իրավունքի մասին» վերնագրով: Հենց այդ ժամանակ նա իրեն հռչակեց որպես հայրենասիրական շարժման ճանաչված գաղափարախոս [1, 80]:

Պայքարի սկզբնական փուլում Ջ. Ադամսի համար մայր երկրի հետ հակամարտությունը տխուր ընտանեկան վեճ էր, բայց նա ցանկություն չուներ քանդելու ընտանիքը: Նա նախընտրեց վեճը լուծել սահմանադրական միջոցներով, որոնք նա համարում էր գաղութարարների դիրքորոշման ամենաուժեղ հիմքը: Նա քիչ էր սատարում այնպիսի ընկերությունների քայլերը, ինչպիսիք են «Ազատության զավակները» և բրիտանական կառավարման դեմ հակազդեցության հրապարակային ցուցադրությունների կազմակերպումը: Ցանկանալով լուծել գաղութների և Բրիտանիայի միջև վեճը, որը կպահպաներ կայսրությունը, Ջ. Ադամսը դեռ իրեն համարում էր անգլիացի, որը գրում և վիճում էր՝ ի պաշտպանություն անգլիական իրավունքների [4, 59-60]:

Մինչդեռ «Ազատության զավակները» ուշադրություն դարձրեց մետրոպոլիայի մեկ այլ որոշման վրա՝ Թաունշենդի ակտ: Չնայած Ջ. Ադամսը կտրականապես դեմ էր ակտին, նա հերքեց ժողովրդական բողոքի շարժումների առաջնորդ Ս. Ադամսի փորձերը՝ իրեն ներգրավելու ամբոխներին և հանրային ցույցերին [2, 47-48]:

Ուսումնասիրելով Ամերիկայում բրիտանական գաղութատիրական քաղաքականության օրինականությունը՝ նա ամենայն հստակությամբ հայտարարեց, որ «անգլիացիների իրավունքներն ու ազատությունները բխում են Աստծուց, և ոչ բոլորովին թագավորից ու խորհրդարանից», և «պահպանվում են պատմության, օրենքի և ավանդույթի ուսումնասիրությամբ»: «Այս հիրավի սուրբ իրավունքների պահպանման երաշխավորը» ոչ այլ ոք է, քան «Ինքը՝ Բարձրյալը»: Ջ. Ադամսը չվարանեց հիշել, որ բրի-

տանացիների հայտնի ազատությունները գալիս են դեռ սաքսոնների ժամանակներից, և որ այդ իրավունքներն ու ազատությունները, իրենց հերթին, վերաբերում են բոլոր անգլիացիներին, որտեղ էլ որ նրանք ապրեն, այդ թվում՝ Ամերիկայում:

Շուտով Ջ. Ադամսը դարձավ Բոստոնի ամենահայտնի փաստաբանը: Նա մեծ ներդրում ունեցավ բրիտանացի զինվորների և նրանց հրամանատար Թ. Փրեսթոնի դատավարություն ժամանակ, ովքեր մեղադրվում էին 1770 թ. մարտի 5-ին «Բոստոնյան սպանդի» մեջ: Բոստոնի փաստաբանները հրաժարվեցին մեղադրյալներին պաշտպանել՝ վախենալով ագրեսիվ հանրությունից:

Դատավարության ժամանակ Ջ. Ադամսն օգտագործեց երկու փաստարկ: Նախ, նա դատարանի առաջ կանգնեցրեց բրիտանական կառավարությանը՝ պնդելով, որ բանակը վատ գործիք է օրենք ու կարգ կիրառելու համար, և կայսերական իշխանությունները զինվորներին դրել էին անհնարին դրության մեջ: Երկրորդ՝ նա նաև դատի տվեց մարտի 5-ին հավաքված բոստոնցիներին՝ անվանելով նրանց «ամբոխ»: Հորդորելով երդվյալ ատենակալներին պատկերացնել իրենց զինվորների տեղում՝ Ջ. Ադամսն ասաց, որ իր հաճախորդները բախվել են թշնամական ամբոխի հետ, որը պատրաստ է եղել սպանել նրանց [1,44]: Այսպիսով, զինվորները գործել են ինքնապաշտպանության նպատակով, և երդվյալ ատենակալները պետք է արդարացնեն նրանց: Թ. Փրեսթոնի մեկշաբաթյա դատավարությունը ավարտվեց նրա արդարացմամբ, քանի որ չհաջողվեց ապացուցել, որ նա իր զինվորներին հրամայել է կրակել:

Դատավարությունից հետո՝ Ջ. Ադամսը 1773 թ. մայիսին, ընտրվեց Մասաչուսեթսի նահանգապետական խորհրդի անդամ: Նա ողջունեց 1773 թ. «Բոստոնյան թեյախմությունը», որում մեծ դեր խաղաց նրա զարմիկը՝ Ս. Ադամսը: Ջ. Ադամսը այն անվանեց «ամենամեծ իրադարձությունը» գաղութատիրական բողոքի շարժման պատմության մեջ և իր օրագրում գրեց, որ «հերթապահության ժամանակ թեյի ոչնչացումը բացարձակ և անխուսափելիորեն անհրաժեշտ գործողություն էր» [3]:

1773 թ. հունվարին Ջ. Ադամսը կրկին առաջատար դեր ստանձնեց քաղաքականության մեջ: Պատճառը Մասաչուսեթսի նոր նահանգապետ Թոմաս Հաթչինսոնի ուղերձն էր: Թ. Հաթչինսոնը պաշտպանեց խորհրդարանական գերակայությունը: Օրենսդիր մարմնի ստորին պալատի ղեկավարությունը կոչ արեց Ջ. Ադամսին պատրաստել պատասխան նահանգապետի ուղերձին ավելի օրինական, քան Ս. Ադամսի գլխավորած օրենսդրական հանձնաժողովի կողմից պատրաստված պատասխանը: Մեկ այլ հանձնաժողով՝ կրկին Ջ. Ադամսի աջակցությամբ, պատ-

բաստեց երկրորդ պատասխանը: Գրքույկը տարածվեց ամբողջ Մասաչուսեթսում և լուսաբանվեց այլ գաղութների թերթերում:

1774 թ. հունիսի 17-ին Մասաչուսեթսի ասամբլեան ընտրեց հինգ պատվիրակ՝ Առաջին մայրցամաքային կոնգրեսին մասնակցելու համար: Ջ. Ադամսը իր օրագրում գրել է. «Իմ առջև բացված է մի նոր և մեծ տեսարան՝ Կոնգրես: Սա կլինի մայրցամաքի ամենաիմաստուն մարդկանց ժողովը, ովքեր սկզբունքորեն ամերիկացիներ են»: Ջ. Ադամսի նամակագրության մեջ նշվում էր, որ «ջերմորեն ողջունվում է իրենց նահանգի ոգին, հաստատակամությունը և խոհեմությունը», և նրանք իրենք «համընդհանուր ճանաչում են ստացել որպես ամերիկյան ազատության պաշտպաններ» [3]:

Ջ. Ադամսը ակտիվ մասնակցություն ունեցավ «Իրավունքների հռչակագրի» ու Անգլիայի հետ առևտրային հարաբերությունների դադարեցման մասին համաձայնագրի մշակմանը [3]: Նա եռանդորեն նպաստեց Մասաչուսեթսի բանաձևի հաստատմանը, որն առաջարկում էր յուրաքանչյուր գավառում միլիցիայի մասին օրենք ընդունել, մասնակի մոբիլիզացիա և նավատորմի կազմակերպման համար անհրաժեշտ միջոցներ հավաքել:

1775 թ. հունվարից մինչև ապրիլ Ջ. Ադամսը հրատարակեց տասներկու էսսեներ՝ օգտագործելով «Նովանգլուս» գրչանունը: Վեճերի հիմնական հարցը արտերկրի գաղութների նկատմամբ բրիտանական իշխանության սահմանադրությունն էր [1, 104]:

Այն, ինչ Ջ. Ադամսը ցանկանում էր 1774-1775 թթ., ոչ թե մայր երկրից որպես այդպիսին բաժանվելն էր, այլ որոշակի պայմաններում հաշտեցումը բրիտանական սահմանադրության հետ: Նա առաջարկեց կայսրության տեսության և դրանում ամերիկյան իրավունքների իր տարբերակը: Կարելի է խոսել մի կայսրության մասին, որը հասկացվում է որպես հավասար ինքնավար պետությունների միություն, որը պարտավոր է հավատարիմ մնալ ընդհանուր թագավորին. «Առանձին պետությունները կարող են միավորվել մեկ թագավորի իշխանության ներքո»: Բուն գաղութների ներսում գերակայություն պետք է ունենան տեղական ժողովները: Ամերիկան հայտնաբերվեց, ոչ թե նվաճվեց, առաջին վերաբնակիչները ի սկզբանե ունեին որոշակի բնական իրավունքներ, որոնց միջոցով նրանք ստեղծեցին իրենց կառավարությունները և օրենքները, որոնք համահունչ էին միապետի անձի հանդեպ իրենց պարտավորություններին:

Ջ. Ադամսի ոճը նկատելիորեն ավելի կոշտ և վճռական դարձավ: «Հնարավոր է, որ մերժվեն մեր բոլոր իրավունքները, հանվեն մեզ հետ կապված բոլոր պարտավորությունները՝ անհրաժեշտության դեպքում

հղում անելով սվինների և թնդանոթի օրենքին, որին մենք ստիպված կլինենք պատասխանել նույն կերպ»: Այսպիսով, գիտելիքով զինվելու խաղաղ կոչը, որը ժամանակին հնչել էր «Մտորումներ դավանական և ավատատիրական իրավունքի մասին» ուսումնասիրության մեջ, վերածվեց «վառոդ կուտակելու» կոչին, և հեղինակը հրաժարվեց փոխզիջումների գնալ:

Ջ. Ադամսը վերադարձավ Ֆիլադելֆիա՝ մասնակցելու Երկրորդ մայրցամաքային կոնգրեսին՝ որպես Մասաչուսեթսի պատվիրակության ղեկավար [4, 87-88]:

Կոնգրեսի ամբիոնից և Համադաշնության խորհրդի հանձնաժողովներում նա արտահայտեց իր արտաքին քաղաքականության սկզբունքները: Նա արտաքին ուժերի հետ այսպես կոչված «պայմանագրերի նախագծերի» հեղինակն էր [3]: Ջ. Ադամսը պնդում էր, որ Ամերիկայի միակ հնարավոր քաղաքականությունը չեզոքությունն է Եվրոպայում պատերազմների ժամանակ, և այն պահպանելու համար պետք է զերծ մնալ որևէ դաշինքի մեջ մտնելուց: Եթե դաշնակցային հարաբերությունների հաստատումն անհրաժեշտ դառնա, ապա Ֆրանսիան պետք է լինի գործընկեր:

Ջ. Ադամսը դեմ էր տարբեր փորձերին, ներառյալ Ձիթենու ճյուղի խնդրագիրը, որի նպատակն էր խաղաղություն գտնել գաղութների և Մեծ Բրիտանիայի միջև [4, 94-95]: Անդրադառնալով գաղութների դեմ բրիտանական գործողությունների արդեն երկար ցանկին՝ նա գրել է. «Իմ կարծիքով վառոդն ու հրետանին են հանդիսանում ամենաարդյունավետ, հուսալի և անխուսափելի միջոցը ստեղծված իրադրությունում հակամարտությունը կարգավորելու համար» [5, 339]:

Մայրցամաքային կոնգրեսի ժամանակ կարևոր էր գլխավոր հրամանատարի ընտրությունը: Ջ. Ադամսը առաջարկեց Ջորջ Վաշինգտոնի թեկնածությունը: Նա չվարանեց հայտարարելու, որ Վիրջինիայից միայն մեկ ջենթլմեն ունի իր մտքում այդ կարևոր հրամանի համար [6, 229-230]: Ջ. Ադամսը գիտակցում էր՝ եթե հրամանատար դառնար հյուսիսային գաղութների ներկայացուցիչը, ապա հարավային գաղութները, հատկապես Վիրջինիան, կարող էր երես թեքել պայքարից:

Ի պատասխան այլ պատվիրակների հարցերի՝ Ջ. Ադամսը գրեց 1776 թ. «Մտքեր կառավարության մասին» գրքույկը, որը դրեց հանրապետական սահմանադրության ազդեցիկ հիմքը [2, 157]:

Քանի որ ամերիկացիները շեշտում էին լեգիտիմությունը որպես սահմանադրական արժեք, նրանք օրինական կառավարության բացակայությունը համարում էին լուրջ խնդիր: Միայն իշխանությունը բավարար

չէր, որպեսզի կառավարությունն ունենա հեղինակություն, այն պետք է ունենար և՛ փաստացի իշխանություն, և՛ իր իշխանությունն արդարացնող լեգիտիմության աղբյուր: Լուծարված գաղութային օրենսդիր մարմինները կրկին հավաքվել էին որպես գավառական համագումարներ՝ ձգտելով պահպանել կառավարման շարունակությունը և արձագանքել հեղափոխության ճգնաժամերին, բայց և այնպես, նրանք գիտեին, որ չունեն լեգիտիմություն: Նրանք ինքնակոչ օրենսդիր մարմիններ էին. նրանք չէին ղեկավարվում հեղինակավոր սահմանադրական կանոններով, որոնք կգերազանցեին հնացած գաղութային կանոնադրությունները:

Ջ. Ադամսը պնդում էր, որ հանրապետական կառավարությունը միակ ճանապարհն է ամերիկացիների համար՝ պահպանելու իրենց ազատությունները: Այդ նպատակով նա նախատեսեց գրավոր սահմանադրության նախագիծ, որը կստեղծեր երկու պալատ ունեցող օրենսդիր մարմին:

«Մտքեր կառավարության մասին» գրքույկը նաև ներկայացնում էր Ջ. Ադամսի պատասխանը սահմանադրական կառավարման մրցակից մոդելին, որը ներկայացրել էր Թոմաս Փեյնը: Ջ. Ադամսը «Առողջ բանականության» մասին գրեց կնոջը՝ Աբիգեյլին. «Այս գրողն ավելի լավ ձեռք ունի քանդելու, քան կառուցելու համար…: Թվում է, թե նա ոչ ադեկվատ պատկերացումներ ունի այն մասին, թե ինչ է ճիշտ և անհրաժեշտ անել, որպեսզի ձևավորվի Սահմանադրություններ առանձին գաղութների համար, ինչպես նաև՝ միության հիանալի մոդել» [1, 115]: Ջ. Ադամսն իր «Ինքնակենսագրությունում» գրում է, որ ինքը և Թ. Փեյնը բուռն կերպով վիճում էին դեմ առ դեմ: Ըստ Ջ. Ադամսի՝ Թ. Փեյնը դատապարտում էր իրեն «Մտքեր կառավարության մասին» գրքույկը հրապարակելու համար հենց այն պատճառով, որ դա հակասում էր նրա տեսակետներին [1,116]:

Ջ. Ադամսի համար ոչ միայն սկզբունքային, այլև քաղաքական կարևոր նշանակություն ուներ իշխանության մասին հարցը: Նա ուժը և իշխանությունը նույնականացնում էր, և պատահական չէ, որ այդ հասկացությունների համար օգտագործում էր միևնույն «power» եզրույթը: Դրա տակ նա հասկանում էր հարկադրանք, մարդկանց մի խմբի ազդեցությունը մյուսների վրա, մարդկանց կյանքի ու գործունեության վրա հսկողության իրականացում [5, 248]:

Ջ. Ադամսը աշխարհը դիտում էր որպես միմյանց հակամարտ երկու ոլորտներ, որոնցից առաջինում իշխում էին ազատությունը, օրենքը և իրավունքը, իսկ երկրորդում՝ ուժը և հարկադրանքը: Եթե առաջին ոլորտն աչքի է ընկնում պասսիվությամբ և միայն պաշտպանվում է, ապա

երկրորդը՝ ծայրահեղ հարձակողական է: Նա միաժամանակ այն կարծիքին էր, որ ուժը և իշխանությունը ինքնին չարիք չեն, քանի որ կառավարությունը ձևավորվում է ազատ ընտրության, համերաշխության և պայմանագրի հիման վրա՝ հասարակության ինքնապաշտպանության նպատակով: Այս խնդիրներին է նվիրված նրա «Ամերիկայի Միացյալ Նահանգների սահմանադրության պաշտպանությունը» աշխատությունը: Նրանում Ջ. Ադամսը բարձրագույն օրենսդրությունը տեսնում էր իրավական նորմերը ներքևի ճնշումներից պաշտպանելու մեջ: Այս մտայնությունից ելնելով՝ նա արդարացնում էր ամերիկյան օրենսդիր բարձրագույն մարմնի երկպալատ լինելու հանգամանքը. դրանք պիտի ներկայացնեին ժողովրդի և սոցիալական խավի շահերը և միջնորդավորվեին ուժեղ, «չեզոք» գործադիր իշխանությամբ:

Ջ. Ադամսը երբեք չի ունեցել այն տեսակետը, որ ամերիկացիներն էապես տարբերվում են այլ ժողովուրդներից: Փոխարենը, նա պնդում էր, որ ամերիկացիները պատմության ընթացքում ենթարկվել են նույն ներքին և արտաքին ուժերին, որոնք ձևավորում և ապականում են մարդկային էությունը. նա պնդեց, որ նրանք դեռ պետք է զգուշանան՝ չդառնալ այս վտանգների զոհը:

Ջ. Ադամսը ընտրվեց գաղութների ներկայացուցիչների հանձնաժողովի անդամ, որին հանձնարարված էր կազմել Անկախության հռչակագիրը: Շատ տարիներ անց Թոմաս Ջեֆֆերսոնը Ջ. Ադամսին անվանեց «[Հռչակագրի] աջակցության սյունը Կոնգրեսի դահլիճում, [նրա] ամենակարող պաշտպանը տարբեր հարձակումներից, որոնց նա հանդիպեց» [4, 130]: Հուլիսի 3-ին Ջ. Ադամսը Աբիգեյլին գրեց, որ «ամենամեծ հարցը, որը երբևէ քննարկվել է Ամերիկայում, որոշվել է երեկ, և ավելի մեծ հարց գուցե երբեք չի որոշվել ու երբեք չորոշվի մարդկանց մեջ»:

Համագումարի ընթացքում Ջ. Ադամսը ընդգրկվեց իննսուն հանձնաժողովների կազմում՝ միաժամանակ նախագահելով քսանհինգը: 1776 թ. հունիսին Ջ. Ադամսը դարձավ Պատերազմի և զինամթերքի վարչության ղեկավար, որին հանձնարարված էր բանակի սպաների և նրանց շարքերի ճշգրիտ հաշվառումներ վարել՝ գաղութներում զորքերի տեղակայման և զինամթերքի մասին: Որպես խորհրդի նախագահ՝ Ջ. Ադամսը դե ֆակտո ռազմական քարտուղարն էր: Նա լայնորեն թղթակցում էր մայրցամաքային բանակի սպաների լայն շրջանակի հետ մատակարարման, զինամթերքի և մարտավարության հարցերով: Նա նաև պայմանագրերի պլանի հեղինակն էր, որը ուրվագծում էր Կոնգրեսի պահանջները Ֆրանսիայի հետ պայմանագիր կնքելու վերաբերյալ:

Ջ. Ադամսի ակտիվ մասնակցությունը Մայրցամաքային կոնգրեսում

արտաքին քաղաքական խնդիրների լուծմանը, հատկապես «պայմանագրերի նախագծերի» մշակմանը, ստեղծեց քաղաքական գործչի համբավ, ով միշտ պատրաստ էր դիվանագիտական առաքելությամբ արտասահման մեկնել, թեև կարծում էր, որ դիվանագիտությունը չի համապատասխանում իր անմիջական բնույթին:

Ջ. Ադամսը մուտք գործեց Եվրոպայում գրեթե անհայտ դիվանագիտական ոլորտ, բայց հաստատակամությունը, մեծ գիտելիքներն ու ձեռք բերած փորձը թույլ տվեցին նրան հասնել լավ հաջողությունների, հատկապես Նիդեռլանդներում, և պատերազմի տարիներին ԱՄՆ դիվանագետների շրջանում զբաղեցնել երկրորդ տեղը Բ. Ֆրանկլինից հետո:

Հարվարդի շրջանավարտ, իրավաբան, հայտնի քաղաքական գործիչ, փորձառու դիվանագետ Ջ. Ադամսը կարծես ուներ բոլոր անհրաժեշտ որակները, որոնք պահանջվում էին «ազգի հոր»՝ Ջ. Վաշինգտոնի իրավահաջորդը լինելու համար:

Որպես Ամերիկայի առաջին փոխնախագահ և երկրորդ նախագահ, Ջոն Ադամսն իր կնիքը թողեց նոր ազգի և նրա կառավարության վրա: Գտնվելով Ջ. Վաշինգտոնի ֆեդերալիստական վարչակազմի և Թ. Ջեֆֆերսոնի դեմոկրատական կուսակցության մրցակցության միջև՝ Ջ. Ադամսը հաղթահարեց ներքին տարաձայնությունները և անձնական ընդդիմությունը, ինչպես նաև արտաքին պատերազմի շարունակական սպառնալիքը: Նախագահի պաշտոնում նա առաջին հերթին իրավաբան էր և առաջնորդվելով խորը մտահոգությամբ ժողովրդի իրավունքների ու բարօրության համար՝ Ջ. Ադամսն ընդգծեց յուրաքանչյուր անհատի պատասխանատվությունը և օրենքի ու կարգի կարևորությունը կառավարությունում:

Գրականություն

1. Bernstein R. B. The Education of John Adams. Oxford University Press, 2020.
2. Ferling J. E. John Adams: A Life. Tennessee, 1992.
3. Фомина Ю. М., Джон Адамс. Брянский государственный университет им. академика И. Г. Петровского. Номер 2. 2006, с. 51-74.
4. McCullough D. John Adam. New York, 2001.
5. Մովսիսյան Ֆ. Մասոնները և ամերիկյան հեղափոխությունը, հ. 1, Երևան, 2015:
6. Stewart D. O. George Washington: The Political Rise of America's Founding Father. Dutton, 2021.

«Отец-основатель» американского государства Джон Адамс

Джилавян Гаяне
Факультет гуманитарных наук,
«История»,
руководитель магистерской диссертации:
д.и.н., профессор Ф. Мовсисян

Резюме

Ключевые слова: *Джон Адамс, американская революция, «Отцы-основатели», война за независимость*

Джон Адамс постепенно стал участвовать в американской революции, сначала как юрист, затем как делегат Конгресса и дипломат; его роль в международных отношениях Америки в революционные и послереволюционные годы неоценима.

Цель работы - определить место «отца-основателя» Джона Адамса в исторических событиях первых десятилетий существования США, показать, как судьба этого деятеля отражает поворотные моменты эпохи основания Соединенных Штатов и каков его вклад в американскую идеологическую и политическую традицию.

The "Founding Father" of the American State John Adams

Jilavyan Gayane
Faculty of Humanities,
"History",
Academic Supervisor: F. Movsisyan,
Doctor of Historical Sciences, Professor

Summary

Key words: *John Adams, American Revolution, "Founding Fathers", War for Independence*

John Adams gradually became involved in the American Revolution, first as a lawyer, then as a delegate to Congress and as a diplomat; his role in American foreign relations during the revolutionary and post-revolutionary years is invaluable.

The purpose of the work is to determine the place of "Founding father" John Adams in the historical events of the first decades of the existence of the United States. Also the article highlights the fact of how his fate reflects the turning points of the founding era of the United States and what his contribution to the American ideological and political tradition is.

ԱՆՁԻ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԽՈՐՀՐԴԱՏՎՈՒԹՅՈՒՆ

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ

PERSONALITY PSYCHOLOGY AND COUNSELING PSYCHOLOGY

Ամուսնական կոնֆլիկտների առաջացման հոգեբանական գործոնների ուսումնասիրություն

Աբովյան Արմինե
Հասարակական գիտությունների ֆակուլտետ,
«Անձի հոգեբանություն և հոգեբանական խորհրդատվություն»,
մագիստրոսական թեզի ղեկավար՝
հ. գ. թ., դոցենտ Հ. Ավագիմյան

Հանգուցային բառեր. *ամուսնական կոնֆլիկտ, էմոցիոնալ կյանք, դերեր, ոլորտ, ծնող-կրթական, ինտիմ-սեքսուալ, ընտանիք, արժեքներ*

Հոգեբանության մեջ կոնֆլիկտը հասկացվում է որպես «հակառակորդների կամ փոխազդեցության առարկաների հակադիր նպատակների, շահերի, դիրքորոշումների, կարծիքների կամ տեսակետների բախում» [2, 174]: Փոխազդեցության առարկան կարող է լինել ինչպես անհատ, այնպես էլ երկու կամ ավելի անձինք: Վերջին դեպքում կոնֆլիկտը կոչվում է միջանձնային: Հենց այսպիսի կոնֆլիկտն է ուսումնասիրվում այս հետազոտության շրջանակներում, որտեղ քննարկվելու են ամուսնական կոնֆլիկտները:

Հետազոտողները կարծում են, որ խումբը, մասնավորապես ընտանիքը, կառույց է: Այս կառուցվածքը գտնվում է քվազի մշտական հավասարակշռության վիճակում, այսինքն՝ հավասարակշռությունը պարբերաբար խախտվում է ներքին կամ արտաքին պատճառների ազդեցության տակ: Երբ հավասարակշռությունը խախտվում է, խմբի կառուցվածքը խախտվում է: Հետագայում նա փնտրում է նոր հավասարակշռության վիճակ:

Ամուսնական կոնֆլիկտի կարևոր գործոններն են ամուսինների որոշակի անհատական հատկանիշները, որոնք կոչվում են կոնֆլիկտային անհատականության որակներ: Կոնֆլիկտային անհատականության որակները ներառում են հետևյալը [1].

- Սեփական կարողությունների և հմտությունների ոչ համարժեք ինքնագնահատականը, որը կարելի է և՛ գերագնահատել, և՛ թերագնահատել: Երկու դեպքում էլ դա կարող է հակասել ուրիշների համարժեք գնահատականին, ինչը հիմք է ստեղծում կոնֆլիկտի համար:
- Հնարավոր և անհնարին դեպքում ամեն գնով գերակայելու ցանկություն:

- Մտածողության, հայացքների, համոզմունքների պահպանողականություն, հնացած ավանդույթները հաղթահարելու չկամություն:
- Սկզբունքներին չափազանց մեծ հավատարմություն և պարզամտություն հայտարարություններում և դատողություններում, ճշմարտությունն ամեն գնով ասելու ցանկություն:
- Հուզական անհատականության գծերի որոշակի շարք՝ անհանգստություն, ագրեսիվություն, համառություն, դյուրագրգռություն:

Ամուսնական հարաբերություններում կոնֆլիկտի աստիճանի կարևոր գործոն կարող է լինել ամուսինների կյանքի արժեքների համաձայնության կամ անհամաձայնության աստիճանը:

Անհատականության արժեքային կողմնորոշումները (նրա արժեքների համակարգը) կամայական բան չեն: Դրանք հիմնականում հիմնված են անհատի ձևավորված կարիքների, նրա ցանկությունների, ձգտումների վրա: Գործունեության մոտիվացիան բխում է նաև անհատի արժեքային համակարգից, որը որոշակի գործողություններ կատարելու անհրաժեշտության գիտակցված հիմնավորումն է: Անձնական արժեքային կողմնորոշումները առաջատար դեր են խաղում որոշումների ճնշող մեծամասնության կայացման գործընթացում:

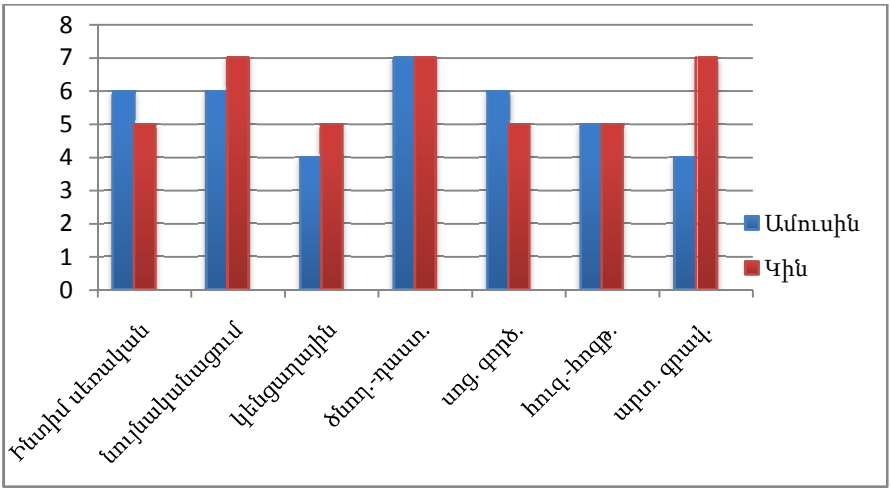
Արժեքային համակարգը անհատին հնարավորություն է տալիս որոշել, թե ինչն է իր ամուսնական և ընտանեկան կյանքում կարևոր: Այդպիսի արժեքներ կարող են լինել երեխաները, նրանց առողջությունը և բարեկեցությունը. սերը, ջերմությունը, քնքշությունը, զուգընկերոջ կողմից հոգատարությունը, ընտանիքի նյութական բարեկեցությունը և բավարար կենսապայմանները, ամուսնության մեջ սեռական կյանքից բավարարվածությունը, ինչպես սեփական, այնպես էլ զուգընկերոջ առողջությունը. լավ հարաբերությունները երկու կողմերի ծնողների և հարազատների հետ, սիրած գործին, սիրելի մասնագիտությանը, մասնագիտական հաջողությանը և կարիերային ամբողջությամբ նվիրվելու հնարավորությունը [3]:

Այսպիսով, ամուսինների տարբերություններն իրենց հայացքների և պատկերացումների մեջ շատ բազմակողմանի են: Այս անհամապատասխանությունները հիմնականում կապված են անհատական արժեքային համակարգերի տարբերությունների հետ և ազդում են ամուսինների միջև կոնֆլիկտների վրա:

Ուսումնասիրելով տեսական գրականությունը՝ մենք որոշեցինք բացահայտել, թե որոնք են ամուսինների պատկերացումների առանձնահատկությունները միմյանց և ընտանեկան կյանքի մասին՝ օգտագործելով «Դերերի ակնկալիքները և պահանջները ամուսնության մեջ» («ROP»)

մեթոդաբանությունը (մշակված Ա. Ն. Վոլկովայի կողմից):

Հետազոտվողները եղել են 5-15 տարվա ամուսնական փորձ ունեցող 25 ամուսնական զույգեր (50 անձ): Հետազոտության արդյունքները ներկայացված են տրամագրի տեսքով:



Ինչպես երևում է տրամագրից, ամուսինների համար առավել նշանակալիցներն են.

1) ծնողական-դաստիրակչական ոլորտը.

2) սոցիալական գործունեության ոլորտը.

3) ինտիմ-սեռական ոլորտը:

Տղամարդկանց մոտ ինտիմ-սեքսուալ արժեքի արտահայտվածությունը զարմանալի չի թվում, քանի որ մոտ 30 տարեկանում տղամարդիկ սեռական ակտիվության բարձր մակարդակ ունեն: Հասարակական գործունեության ոլորտի կարևորությունը նույնպես հասկանալի է, քանի որ տղամարդիկ ավանդաբար մեծ նշանակություն են տալիս մասնագիտական իրացման ոլորտին: Ծնողական-դաստիարակչական արժեքի բարձր նշանակությունը, որը, պարզվեց, մեծ նշանակություն ունի, մեկնաբանություն է պահանջում: Հիշեցնենք, որ բոլոր հարցված զույգերն ունեն երեխաներ, իսկ երեխաները 15 տարեկանից բարձր չեն: Ընտանեկան այս արժեքի նշանակությունը հայրերի համար կարող է վկայել երեխաների հանդեպ պատասխանատվության բարձր մակարդակի, նրանց դաստիարակության կարևորության և նշանակության մասին: Հայրերը քաջատեղյակ են ներկա ժամանակի բարդություններին և երեխային նա-

խապատրաստելու անհրաժեշտությանը այն բանի համար, որ նա կարող է գտնել իրեն, գտնել իր տեղը ժամանակակից բարդ աշխարհում:

Կանանց համար առավել նշանակալից են.

1) կենցաղային,

2) ամուսնու հետ անձնական նույնականացում,

3) ծնողական-դաստիրակչական,

4) արտաքին գրավչություն:

Այս արժեքների կարևորությունը կանանց համար մեզ արտասովոր չի թվում: Ավանդաբար կանանց համար կարևոր էր տան (կյանքի) և երեխաների դաստիարակության ոլորտը: Բացի այդ, ամուսնացած կանանց համար տղամարդու հետ մտերմությունը, նրա հետ ընդհանուր էմոցիոնալ կյանքը շատ կարևոր է: Եվ, իհարկե, բնական է, որ կանանց մեծ մասը մեծ ուշադրություն է դարձնում արտաքինի (իրենց և զուգընկերոջ) կարևորությանը:

Կարևոր է նշել ամուսինների և կանանց նախասիրությունների տարբերությունները: Հատկանշական է, որ տղամարդիկ ավելի շատ շեշտը դնում են սեռական ոլորտի վրա, քան կանայք (20 %-ով), ինչը մեծապես պայմանավորված է տարիքային հատկանիշներով, քանի որ, ինչպես գիտեք, կանացի սեքսուալությունը սկսում է աճել 35-ից հետո, և հենց այս տարիքից է, որ տղամարդը. սկսում է մարել: Մեր ուսումնասիրվող զույգերը դեռ չեն անցել այս տարիքը:

Կանանց համար զգալիորեն ավելի կարևոր է զուգընկերոջ հետ անձնական նույնականացումը՝ որպես ընտանեկան արժեք (50 %-ով): Սա համահունչ է այն փաստին, որ ամուսնական կյանքի էմոցիոնալ կողմն ավելի կարևոր է կանանց համար, քան տղամարդկանց, որոնք հիմնականում ավելի ռացիոնալ են:

Կանանց համար ընտանեկան կյանքի կենցաղային կողմը կարևոր է ավելի շատ (20 %-ով), քան տղամարդկանց համար, ինչը վկայում է ժամանակակից հայկական ընտանիքներում դեռևս ավանդական ապրելակերպի մասին, որտեղ առօրյան ավելի կարևոր է կնոջ համար (նա մտածում է դրա մասին ավելի շատ և ավելի շատ զբաղվում դրանով), քան տղամարդու համար:

Ամփոփելով կատարած տեսական և հետազոտական աշխատանքները՝ կարող ենք եզրակացնել, որ հետևյալ գործոնները դրական ազդեցություն են ունենում ամուսնական զույգի միջև կոնֆլիկտի նվազեցման վրա.

- ամուսինների արտաքին տեսքի արժեքի կարևորությունը.
- ամուսինների արժեքների հետևողականությունը ինտիմ-սեքսուալ,

կենցաղային, ծնող-կրթական, ինչպես նաև սոցիալական գործունեության ոլորտներում.

- ամուսնու դերի համարժեքությունը ծնող-կրթական և սոցիալական գործունեության ոլորտում.
- կնոջ դերի համարժեքությունը կենցաղային և սոցիալական գործունեության ոլորտում:

Գրականություն

1. Марцинковская И.Д., Цветков В.Л. Гришин А.А. Конфликтология. Учебное пособие. – Москва: Фит. 2001.
2. Юрчук В.В. Современный словарь по психологии. – Мн.: Элайда, 2000.
3. William J. Lederer, Don D. Jackson Mirages of Marriage Paperback. Publisher W. W. Norton & Company, 1990, p. 476.

Изучение психологических факторов супружеских конфликтов

Абовян Армине

Факультет общественных наук,

«Психология личности и психологическое консультирование»,

руководитель магистерской диссертации:

к. п. н., доцент А. Авагимян

Резюме

Ключевые слова: *супружеский конфликт, эмоциональная жизнь, роли, сфера, родительско-воспитательная, интимно-половая, семья, ценности*

Конфликты являются неизбежным явлением человеческой жизни, и в этом плане семейные конфликты, особенно супружеские конфликты, не являются исключением. Супружеские конфликты являются одним из этапов развития семьи как особого образования, наделенного особыми качественными характеристиками и не сводящегося к числу ее членов. Этот этап характеризует необходимость и возможность развития семьи, преодоления противоречий.

В статье представлена общая характеристика супружеского конфликта, психологические факторы, влияющие на уровень конфликтности. Было проведено исследование, в результате которого были выявлены личностные качества супругов и особенности их взаимоотношений, влияющие на уровень конфликтности в супружеской паре.

The Study of Psychological Factors of Marital Conflicts

Abovyan Armine
Faculty of Social Sciences,
"Personality Psychology and Counseling Psychology",
Academic Supervisor: H. Avagimyan
PhD in Psychology, Associate Professor

Summary

Key words: *marital conflict, emotional life, roles, sphere, parental-educational, intimate-sexual, family, values*

Conflicts are an inevitable phenomenon of human life, and in this regard, family conflicts, especially marital conflicts, are no exception. Marital conflicts are one of the stages in the development of the family as a special entity endowed with special qualitative characteristics and not limited to the number of its members. This stage characterizes the necessity and possibility of family development, overcoming contradictions.

The article presents a general description of the marital conflict, psychological factors affecting the level of conflict. A research was conducted, as a result of which the personal qualities of the spouses and the characteristics of their relationship, affecting the level of conflict in a married couple, were revealed.

Նպատակադրման հիմնախնդիրը պատանիների մոտ հետպատերազմյան շրջանում

Ասլիկյան Անահիտ
Հասարակական գիտությունների ֆակուլտետ,
«Անձի հոգեբանություն և հոգեբանական խորհրդատվություն»,
մագիստրոսական թեզի ղեկավար՝
հ. գ. թ., դոցենտ Վ. Միրզոյան

Հանգուցային բառեր. *նպատակադրման հիմնախնդիր, կողմնորոշում, նպատակադրման գործընթաց, պատերազմ, հետպատերազմյան շրջան, կենտրոնացում, պլանավորում, ինքնակազմակերպում*

Նպատակներն օգնում են մեզ բացահայտել և կյանքի կոչել մեր թաքնված տաղանդներն ու լավագույն որակները: Կյանքում նպատակներ ունենալու ամենակարևոր պատճառը ինքնազարգացումն է և ինքնակատարելագործումը:

Հասուն անձի հիմնական չափորոշիչ կարող ենք դիտարկել սեփական, գիտակցաբար դրված նպատակներով ղեկավարվելու հատկությունը, անկախ ներգործող պարագաներից վարվելակերպը: Պատանեկության տարիքում նման կամային որակները, ինչպիսիք են նպատակներին հասնելու համար համառությունը, դժվարությունները հաղթահարելու կարողությունը, ձեռք են բերում զգալի ազդեցություն: Բացի այդ, հենց այդ շրջանում ստեղծվում են բարենպաստ պայմաններ սեփական կյանքի նկատմամբ պատասխանատու վերաբերմունքի ձևավորման համար:

Նպատակադրումը վերաբերում է հոգեսոցիալական իրավասության կենսականորեն կարևոր հմտություններից մեկին: Ժամանակավոր հեռանկարի խանգարումը և նպատակադրման թերզարգացումը կարող են խթանել կախվածություն առաջացնող վարքագծի ձևավորմանը [1]:

Եթե կրտսեր դպրոցական տարիքի երեխաների համար կարևոր է սովորել ընդունելու այն նպատակները, որոնք դնում են իրենց առջև մանկավարժները ուսումնական գործունեության մեջ, ապա պատանի տարիքում սովորողները արդեն ընդունակ են դառնում ղեկավարվել այն առաջադրանքներով և նպատակներով, որոնք ինքնուրույն դնում են իրենց առջև, սկսում են խորհել իրենց կյանքի արժեքների մասին: Ինչպես պնդում է հոգեբան Լ. Ի. Բոժովիչը, 12-14 տարեկանում ծագում է նպատակադրման կարողությունը, իսկ 15-17 տարեկանում՝ «կյանքի հեռանկարը» [3]:

Երբեմն իրենց ցանկությունների և դրանց բավարարման հնարավորությունների միջև ծագած կոնֆլիկտը ապրող պատանիները կանգնում են հատուկ, ոչ երևակայական, այլ իրական կյանքի փնտրտուքի ճանապարհին, որը հեռացնում է նրանց դրա բարենպաստ ընթացքից և խաթարում պատանու նորմալ զարգացման ընթացքը: Նման դեպքերում պատանիները թողնում են ուսումը, դպրոցը, նրանց ձգում է բակը, փողոցը, իրենց նման ընկերական շրջապատները: Պատանիների անբարենպաստ կատեգորիաների՝ անչափահաս հանցագործների, ալկոհոլիկների ընտանիքներից երեխաների, դպրոցական նևրոզներով պատանիների մոտ, լավ հայտնի է«վախ ապագայի առջև» ֆենոմենը:

Իր համար իսկապես կարևոր նպատակների նպատակադրման առջև չգիտակցված վախը պատանու համար փակում է ինքնահիրացման ճանապարհը: Ժամանակակից պատանիների հարցման ընթացքում ստացված տվյալները թույլ են տալիս եզրակացնել, որ իրենց մոտ բացակայում են կոնկրետ նպատակներ դնելու և դրանք ի կատար ածելու հմտությունները:

Վերոնշյալի հետ կապված՝ կարևոր է սովորեցնել երիտասարդ սերունդին դնել հստակ նշված, նշանակալից նպատակներ, որոնք կբերեն դրական արդյունքի: Ճիշտ կառուցված արժեհամակարգը կխթանի պատանու համար ընտրության բարդ և հասակակիցների կողմից կպչուն առաջարկությունների իրավիճակներում վստահ վարքագիծ: Ալկոհոլին, թմրանյութերին և կպչուն վարքագծի այլ ձևերին կտրուկ «ոչ» ասելը, իր ընտրած առաջնահերթություններին և նպատակներին հստակ հետևելը կօգնի նրանց պահպանելու առողջությունը, հասնելու հոգեբանական բարօրության: Նպատակների վրա աշխատանքի ժամանակ արդիականացվում են իմաստային գաղափարները, որոնք ձևավորում են անձնային արգելքներ պատանիների՝ թմրամիջոցների և հոգեմետ նյութերի օգտագործման ներգրավման մեջ [2]:

Նպատակի հասկացությունը իր մեջ ներառում է մի քանի նշանակություններ.

1. գործունեության կանխատեսվող արդյունք,
2. ապագայի առարկայական պրոյեկցիա,
3. ցանկալիի սուբյեկտիվ կերպար, որը մարդու գիտակցության մեջ արծարծում է ապագայի իրադարձությունների արտացոլանքը:

Այսպիսով, պատանու՝ անձի արժեհամակարգի վրա իր հետքն է թողնում ոչ միայն պատերազմական բուն գործողությունների ընթացքն, այլև՝ հետպատերազմյան բարդ ժամանակաշրջանը, երբ հասարակության անդամների շրջանում փոխվում է անձնային արժեքների և գնահատումների

համակարգը: Առաջ են գալիս էկզիստենցիալ բնույթի այնպիսի հարցեր, ինչպիսիք են՝ ո՞վ եմ ես, ի՞նչ կարող եմ անել, ո՞ւմ կարող եմ վստահել, ինչպե՞ս պիտի ապրեմ, ի՞նչ կարող եմ փոխել և այլն, որոնք պահանջում են ոչ միայն անհապաղ, այլև ոչ ավանդական պատասխաններ ու լուծումներ:

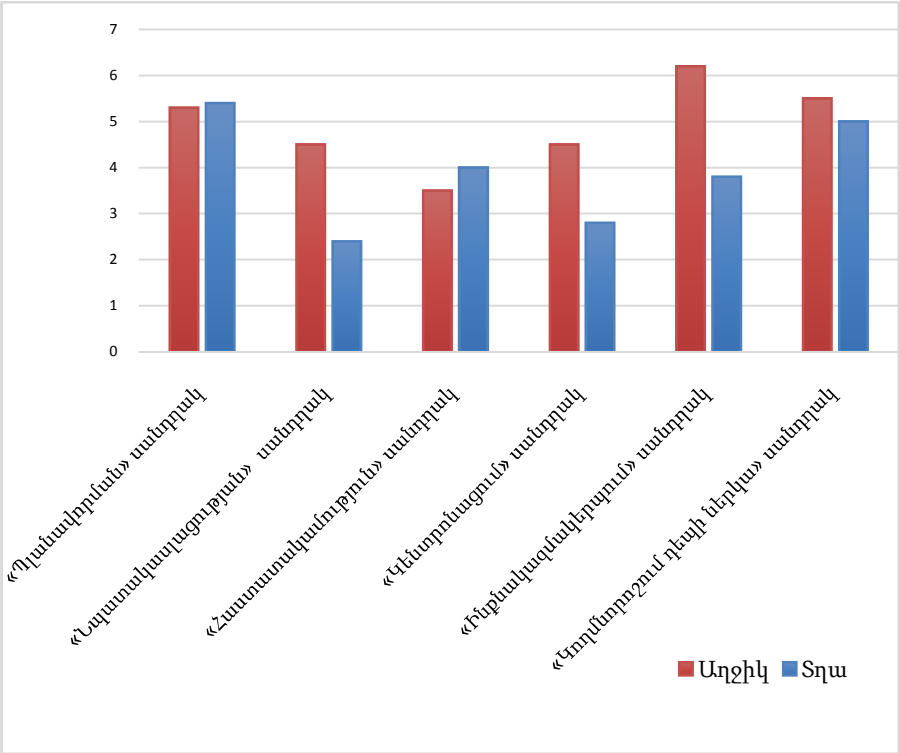
Քանի որ այդ շրջանին հատուկ է հասարակական նոր իրողությունները ընկալելու, պատերազմի հետևանքները վերապրելու աճող պահանջմունքը և դրան ուղեկցող՝ անձի արժեհամակարգի որոշակի փոխակերպումը, ուստի պատահական չէ, որ հասարակության մեջ անձի սոցիալականացման և կենսագործունեության հետպատերազմման շրջանի ուսումնասիրությունը մեծ կարևորություն է ներկայացնում հասարակական տարբեր գիտակարգերի համար: Այդ իսկ պատճառով հիմնախնդրի ուսումնասիրման հոգեբանական տեսանկյունն առավելապես ամբողջական ներկայացնելու համար անհրաժեշտ է ներառել նաև հասարակագիտական և մարդաբանական մի շարք գիտությունների, մասնավորապես, ազգագրության, պատմության, սոցիոլոգիայի մեթոդաբանությունն ու գիտական խնդիրների լայն շրջանակները:

Հետպատերազմական շրջանը բնութագրվում է հոռետեսական տրամադրությունների զարգացմամբ, պատվասիրության անկումով, լարվածությամբ, անվստահությամբ վաղվա օրվա նկատմամբ, սթրեսներով ու կոնֆլիկտներով, հսկայական ծավալների հասնող միգրացիոն գործընթացներով, որոնք կազմալուծում են ազգի գոյապահպանության հիմքերը: Հասարակության կոլեկտիվ կենսագործունեության գրեթե բոլոր՝ տնտեսական, սոցիալ-հոգեբանական, ազգային և այլ բնագավառներում կարելի է տեսնել անոմիկ դրսևորումներ, որոնք հանգեցնում են, ընդհանուր առմամբ, հասարակության ապակայունացմանը և, մասնավորապես, Ես-ի արժեհամակարգի ճգնաժամին: Նման միտումների պայմաններում ակնհայտ է դառնում հոգեպաթոլոգիկ և սոցիալապես կենտրոնախույս երևույթների զարգացման հնարավորությունը:

Ուսումնասիրելով տեսական գրականությունը, մենք որոշեցինք բացահայտել, թե որոնք են հետպատերազմյան շրջանում պատանիների նպատակադրումները, այդ պատճառով նրանց հետ անցկացրեցինք Ա. Ա. Կարմանովի «Նպատակ-Միջոց-Արդյունք» և Է. Յու. Մանդրիկովայի «Գործունեության ինքնակազմակերպում» մեթոդիկաները:

Հետազոտվողները եղել են պատանիներ, թվով 40, որից 20-ը՝ աղջիկ, 20-ը՝ տղա:

Հետազոտության արդյունքները ներկայացված են տրամագրերի տեսքով:



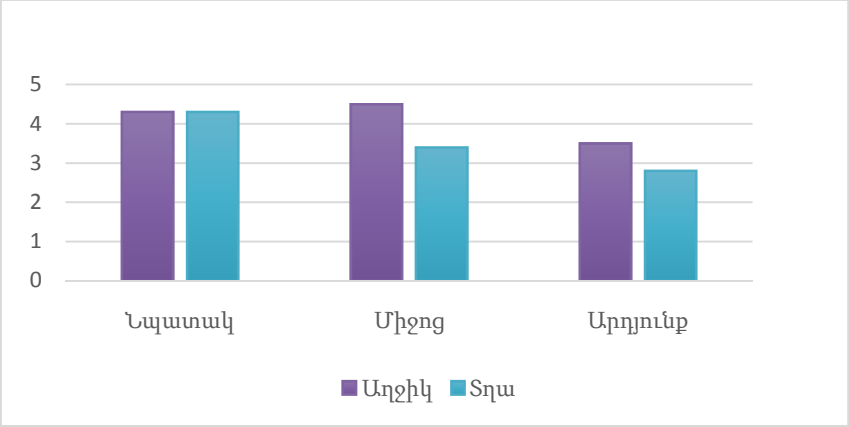
Տրամագիր 1. Ըստ Է. Յու. Մանդրիկովայի «Գործունեության ինքնակազմակերպում» մեթոդիկայի

Ինչպես երևում է տրամագիր 1-ից, աղջիկների մոտ ավելի բարձր են հետևյալ ցուցանիշները.

1. Ինքնակազմակերպում,
2. Կողմնորոշում դեպի ներկա,
3. Պլանավորում:

Տղաների մոտ բարձր են հետևյալ ցուցանիշները.

1. Պլանավորում,
2. Կողմնորոշում դեպի ներկա,
3. Հաստատակամություն:



Տրամագիր 2. Ըստ Ա. Ա. Կարմանովի «Նպատակ-Միջոց-Արդյունք» մեթոդիկայի:

Ինչպես պարզ դարձավ տրամագիր 2-ի արդյունքներից, թե՛ աղջիկների, և թե՛ տղաների մոտ նպատակների սանդղակը հավասար է ստացվել իրենց մոտ, և նրանք ունեն հետևյալ միավորները, որոնք մեկնաբանվել են այս կերպ.

Նպատակ

▪ Մարդն իր համար իրատեսական նպատակներ է դնում, ձեռքբերման համար կազմաձևված նպատակադրման շարժառիթները և ընդհանուր առմամբ գործողությունները համակարգված են: Գրեթե այն ամենը, ինչ անում է մարդը, նա կարող է բացատրել նպատակահարմարության տեսանկյունից: Հակված չէ պարապ ժամանց ունենալ: Վճռականությունը կապված է նպատակների ձևավորման հեշտության, անտարբերության հետ:

Միջոց (աղջիկներ)

▪ Որպես կանոն՝ սուբյեկտը բավականին սթափ գնահատում է իր գործունեության արդյունքները: Նա չի գերագնահատում, սակայն չի էլ թերագնահատում իր արդյունքները: Իրադարձությունների վերաբերյալ այլ մարդկանց գնահատականներում նա բավականին անաչառ է: Անձնական աճը սովորաբար դինամիկ է:

Միջոց (տղաներ)

▪ Վարքագիծը չափազանց ինքնաբուխ է: Օգնություն չի խնդրում ուրիշներից, նախընտրում է առաջնորդել նրանց: Իր գործողություններում սյուբեկտը ոչ միայն ուշադրություն չի դարձնում վարքագծի առկա

չափանիշների վրա, այլև հաճախ գործում է դրանց հակառակ: Ավելացել է ագրեսիվությունը, որը դրսևորվում է ինչպես բաց, այնպես էլ թաքնված ձևով:

Արդյունք (աղջիկներ)

▪ Մարդը բավականին ազատ է միջոցների ընտրության հարցում, նրա վարքագիծը այնքան ինքնաբուխ է, որքան պահանջում է իրավիճակը: Բավական լավ է էներգետիկ ներուժը: Սիմպաթիկ և պարասիմպաթիկ հավասարակշռություն: Ոչ ագրեսիվ, բայց ոչ կոնֆորմալ: Վարքագիծը արհամարհական չէ, բայց այն արգելափակված չէ բարդույթներով, կասկածամտությամբ, նեգատիվիզմով:

Արդյունք (տղաներ)

▪ Որպես կանոն, մարդը բավականին սթափ գնահատում է իր գործունեության արդյունքները: Նա չի գերագնահատում, սակայն չի էլ թերագնահատում նաև արդյունքները: Իրադարձությունների վերաբերյալ այլ մարդկանց գնահատականներում նա բավականին անաչառ է: Անձնական աճը սովորաբար դինամիկ է:

Այսպիսով, համեմատելով մեր տեսական և հետազոտական աշխատանքի արդյունքները, մեզ պարզ դարձավ, որ մինչ պատերազմը և դրանից հետո այդքան էլ էական փոփոխություններ չկան պատանիների նպատակադրման հետ կապված:

Աղջիկների մեծամասնության մոտ նպատակները կապվում են ուսման, լավ աշխատանք ունենալու հետ:

Տղաների մոտ էլ նույնպես ունենան լավ աշխատանք, կարիերա և, ամենակարևորը, կատարեն իրենց պարտքը հայրենիքի նկատմամբ:

Այսինքն, միակ էական տարբերությունը, այն էր հետպատերազմյան շրջանում, որ պատանիները, բոլորն էլ գլխավոր նպատակ են կազմել, որ ամեն ինչ պետք է անեն, որ հզորացնեն մեր հայրենիքը, ամեն բան անեն, որ ունենաք հզոր բանակ, ունենանք տնտեսապես հարուստ պետություն, և, ամենակարևորը, նրանք ասացին, որ պետք է անպայման հետ վերադարձնենք մեզնից խլված դիրքերը, տարածքները:

Ամփոփելով կատարած տեսական և հետազոտական աշխատանքները՝ կարող ենք եզրակացնել, որ իրենց նպատակներին արդյունավետ հասնելու համար պատանիները պիտի.

- համոզվեն՝ ինչ կարևոր դեր են խաղում նպատակները մարդու կյանքում, նրա անձի զարգացման, ապագայի մասին պատկերացումների մեջ,
- սովորեն գիտակցել իրենց կարիքները և ինքուրույն դնեն նպատակներ,

- կարողանան հաշվի առնել հետևյալ պահանջները նպատակադրման մեջ. այն պիտի լինի հստակ, չափելի, հասանելի, արդիական հենց կոնկրետ մարդու համար, սահմանափակված լինի ժամանակով և ամրապնդված ռեսուրսներով,
- յուրացնեն պլանավորման և հսկողության հմտությունները,
- սովորեն կառուցել ապագայի անձնային ծրագիր, որն իր մեջ կներառի տեղեկատվություն այն մասին, թե ինչի կցանականա հասնել մեկ, երեք, յոթ և ալյն տարուց:

Գրականություն

1. Նալչաջյան Ա., Հոգեբանության հիմունքներ, գիրք երկրորդ, Երևան, «Բուկինիստ», 2016:
2. Պետրովսկի Ա. Վ., Ընդհանուր հոգեբանություն, Երևան, «Լույս» հրատարակչություն, 1974:
3. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. - М.: Просвещение, 1968. – 278 с.
4. Кон И. С. М. «Психология юношеского возраста», Просвещение 1989г. 256 с.
5. Юркевич, В.С. Об индивидуальном подходе в воспитании волевых привычек / В.С. Юркевич. – Москва : Знание, 1986. – 80 с.
6. Гавеля В. Л. Целеполагание в структуре социальной деятельности человека. Волгоград: Издательство Волгоградского государственного университета, 1998.

Объективная проблема молодежи в послевоенный период

Асликян Анаит
Факультет общественных наук,
«Психология личности и психологическое консультирование»,
руководитель магистерской диссертации:
к. п. н., доцент В. Мирзоян

Резюме

Ключевые слова: *проблема целеполагания, ориентация, процесс целеполагания, война, послевоенный период, концентрация, планирование, самоорганизация*

Цель – это желаемый результат, который человек представляет, планирует и предпринимает для достижения личной или организационной желаемой конечной точки в случае ожидаемого развития.

Многие люди стремятся достичь своих целей в ограниченные сроки, устанавливая крайние сроки.

И постановка целей идеально включает в себя постановку конкретных, значимых, достижимых, подходящих и ограниченных по времени целей. Работа над теорией постановки целей предполагает, что она может служить эффективным средством достижения успеха, обеспечивая четкое понимание подростками того, что им нужно сделать, чтобы достичь цели или помочь в достижении цели. На личном уровне процесс постановки целей позволяет молодым людям четко определить, а затем предпринять шаги для достижения своих собственных целей, особенно академических, финансовых или карьерных. Развитие молодежи, личности – главная составляющая целеполагания.

Таким образом, наличие цели важно, потому что цели имеют притягивающую силу, которая тянет нас вверх. Проблемы и трудности неизбежно возникают в жизни каждого из нас.

В статье представлены общие характеристики целеполагания подростков, психологические факторы, влияющие на уровень их целеполагания.

Было проведено исследование, в результате которого были выявлены личностные качества, психологическое состояние и цели молодежи в послевоенный период.

The Objective Problem of Young People in the Post-War Period

Aslikyan Anahit
Faculty of Social Sciences,
"Personality Psychology and Counseling Psychology",
Academic Supervisor: V. Mirzoyan
PhD in Psychology, Associate Professor

Summary

Key words: *goal-setting problem, orientation, goal-setting process, war, post-war period, concentration, planning, self-organization*

The goal is the desired result that a person imagines, plans and undertakes to reach a personal or organizational desired end point, in the case of expected development.

Many people strive to achieve their goals within a limited time frame by setting deadlines.

And goal setting perfectly includes setting specific, meaningful, attainable, appropriate, and time-bound goals. Work on goal setting theory suggests that it can serve as an effective means of achieving success by ensuring that adolescents have a clear understanding of what they need to do to achieve or help achieve a goal. At the personal level, the goal-setting process allows young people to clearly define and then take steps toward their own goals, especially academic, financial, or career-related. The development of the personality is the main component of goal setting.

So, having a goal is important because goals have a pulling force that pulls us up. Challenges and difficulties inevitably arise in each of our lives.

The article presents the general characteristics of teenagers' goal-setting and the psychological factors that affect the level of their goal-setting process.

A research was conducted, as a result of which the personal qualities, psychological state and goals of the young people in the post-war period were revealed.

Ուսանողների ինքնիրացման հոգեբանական առանձնահատկությունները

Արամյան Ջուլիա
Հասարակական գիտությունների ֆակուլտետ,
«Անձի հոգեբանություն և հոգեբանական խորհրդատվություն»,
մագիստրոսական թեզի ղեկավար՝
հ. գ. թ., դոցենտ Հ. Ավագիմյան

Հանգուցային բառեր. *ինքնիրացում, հարմարում, ներուժ, դրդապատճառ, պահանջմունք, հիերարխիա*

Հոդվածում ներկայացված են անձի ինքնիրացման հոգեբանական առանձնահատկությունները ուսանողական շրջանում: Ուսանողական տարիքը շատ կարևոր ժամանակաշրջան է, որտեղ մարդը կարևոր որոշումներ է կայացնում իր համար՝ սկսած իր մասնագիտական ճանապարհից, անձնական կյանքի բարելավումից, նաև մեծահասակ կյանքի պլանավորումը: Ուսանողների ինքնիրացմանը հասնելու ճանապարհին առաջացած խոչընդոտները մեծ վտանգ են սպառնում, որի արդյունքում առաջանում է դժգոհություն սեփական անձի նկատմամբ: Ուսումնական և մասնագիտական նվաճումները կարևոր դեր են խաղում երիտասարդների կյանքում, հենց նրանք են օգնում ամրապնդելու հավատը իրենց և իրենց ունակությունների հանդեպ, օգնում հաջող ինքնադրսևորմանը ապագայում: Այնուամենայնիվ, անհատի հաջողությունը կարող է վտանգվել, երբ մարդը գիտակցաբար ձգձգում է կարևոր և հրատապ գործերի կատարումը, ինչպես նաև որոշակի պատճառներով որոշումներ կայացնելը:

Ինքնաիրացումը գործընթաց է, որը բաղկացած է սեփական հակումների, ներուժի, տաղանդի գիտակցումից: Ինքնիրացումը կոչվում է նաև բացարձակ իրականացում, իրականի մարմնավորում: Ինքնաիրականացման անհրաժեշտությունն ի սկզբանե բնության կողմից դրված է յուրաքանչյուր կոնկրետ անհատի մեջ: Մասլոուի ուսմունքի և «կարիքների հիերարխիայի» հայեցակարգի համաձայն՝ ինքնաիրացումը անհատի ամենավերին պահանջմուքն է: Անհատի ինքնաիրացման խնդիրը ի հայտ է գալիս վաղ մանկությունից և ուղեկցում անհատին իր ողջ կյանքի ճանապարհին: Նման խնդիրները հաղթահարելու համար պետք է շատ աշխատել այս ուղղությամբ, քանի որ դրանք ինքնուրույն չեն լուծվի: Ինքնաիրացման ամենամեծ թշնամին հասարակության կողմից պարտադրված

կարծրատիպերն են: Ուստի անձի ինքնաիրացման հասնելու ճանապարհին առաջին քայլը լինելու է հասարակության կողմից պարտադրված չափանիշներից ու օրինաչափություններից ազատվելը: Ինքնաիրացում է, երբ անհատը ձգտում է առավելագույնս արդյունավետ կիրառել սոցիալականացման օբյեկտիվ պայմանները և իր սուբյեկտիվ կարողություններն ու ներուժը՝ սահմանված նպատակներին հասնելու համար: Ինքնաիրացման անհրաժեշտությունը ոչ միայն ինքնաճանաչման բարելավման ցանկության մեջ է, այլ նաև դրսևորվում է մոտիվացիայի, աշխատանքի և մշտական աճի արդյունքում: Մարդիկ, ովքեր գիտակցել են իրենց ներքին ռեսուրսները, սովորաբար կյանքում կոչվում են կայացած: Անհատի ինքնաիրացման հոգեբանական խնդիրը պարունակում է անհամապատասխանություն անհատի էներգիայի, մտավոր կարողությունների և նրա ակտուալացման մակարդակի միջև: Այսինքն՝ կյանքի տարբեր իրավիճակների պատճառով սուբյեկտի իրական ներուժը կարող է չհամընկնել նրա գործունեության վերջնական արդյունքի հետ, ինչը հաճախ հանգեցնում է նրա կյանքից դժգոհության զգացմանը [1, 43-52]: Ուսանողների մասնագիտական զարգացումը անհատականության «ձևավորման» դինամիկ գործընթաց է, որը նախատեսում է մասնագիտական կողմնորոշման, մասնագիտական իրավասության և մասնագիտական կարևոր որակների ձևավորում, մասնագիտորեն նշանակալի հոգեֆիզիոլոգիական հատկությունների զարգացում, բարձրակարգ գործունեության օպտիմալ ուղիների որոնում: Ե. Ս. Միտինան առանձնացնում է մասնագիտական գործունեության ձևավորման երկու մոդել.

1. հարմարվողական մոդել, որում մարդու ինքնագիտակցության մեջ գերակշռում է մասնագիտական աշխատանքը արտաքին հանգամանքներին ստորադասելու միտումը՝ մասնագիտական խնդիրների, կանոնների և նորմերի լուծման ալգորիթմների կատարման տեսքով,
2. մասնագիտական զարգացման մոդել, որը բնութագրվում է անհատի՝ սահմանված պրակտիկայի սահմաններից դուրս գալու, իր գործունեությունը գործնական վերափոխման առարկայի վերածելու և դրանով իսկ իր մասնագիտական կարողությունների սահմանները հաղթահարելու ունակությամբ [6]:

Ռ. Ա. Զոբովը և Վ. Ն. Կելասևը առանձնացրել են ինքնաիրացման վրա ազդող գործոնների երկու խումբ.

1. կախված անձից (արժեքային կողմնորոշումներ, ինքնակազմակերպման պատրաստակամություն, մտածողության ճկունություն, կամք և այլն),
2. անկախ անձից (սոցիալական իրավիճակ, կենսամակարդակ, նյու-

թական անվտանգություն, լրատվամիջոցների ազդեցությունը մարդու վրա, էկոլոգիական միջավայրի վիճակը):

Ի. Պ. Սմիրնովի տեսանկյունից ինքն իրեն, իր ներուժը գիտակցելու որոշիչ գործոնը ոչ թե մարդու բնական հակումներն են, այլ արտաքին միջավայրի կողմից ձևավորված անձնական հատկությունները՝ որպես կրթության և դաստիարակության արդյունք, աշխատանքի ուսուցում: Է. Վ. Սելեզնևան շեշտում է, որ մարդը կարող է ինքնադրսևորվել որպես եզակի ամբողջական անձնավորություն միայն ուրիշների հետ շփման ժամանակ: Ըստ Կատանի՝ անձի ինքնաիրացման հիմնական պայմանը մարդու մոտ զարգացած ինքնագիտակցության և արտացոլման առկայությունն է՝ իրեն և շրջապատող աշխարհը, իրական և պոտենցիալ կարողություններն ու հնարավորությունները, հետաքրքրություններն ու արժեքները, անձնական և մասնագիտական աճի հեռանկարները ճանաչելու արդիականացված ունակությամբ [2]:

Անհատն ամեն օր բացահայտում է իրեն աշխատանքում, շփման մեջ, հոբբիներում և այլն: Շատ հոգեբաններ կարծում են, որ միայն ստեղծագործական գործունեության դեպքում է անհատը միացնում ավելորդ ակտիվությունը՝ չհետապնդելով կոնկրետ նպատակ: Այլ կերպ ասած՝ ստեղծագործական գործունեությունը հանդես է գալիս որպես կամավոր գործունեություն, որի համար անհատը պատրաստ է ծախսել իր ողջ ներուժը, իր ողջ ուժը՝ արտահայտելու իրեն և իր հնարավորությունները: Եվ հետևյալ համամարդկային արժեքները, մեխանիզմներն ու կարիքները անհատին դրդում են ինքն իր վրա տքնաջան և երկարատև աշխատանքի.

- թիմում ճանաչման անհրաժեշտություն,
- ընտանիք կազմելու ցանկություն,
- սպորտում հաջողությունների հասնելու կամ ֆիզիկապես զարգացած դառնալու ցանկություն,
- արդի մասնագիտության, կարիերայի աճի և բարձր վաստակով աշխատանքի անհրաժեշտություն,
- անընդհատ կատարելագործվելու ցանկություն,
- սոցիալական կարգավիճակ ունենալու ցանկություն:

Ինքնաիրացման ամենակարևոր պայմանը ինքնազարգացումն է, քանի որ հաջող ինքնաիրացման համար անհատը պետք է տիրապետի բարոյական և հոգևոր արժեքների: Ուսուցչի ինքնաիրացումը, օրինակ, ենթադրում է կայուն բարոյական ինքնակատարելագործում, մշտական ստեղծագործական ինքնազարգացման ձգտում: Ինքնազարգացում է, երբ անհատն ինքն է փոխակերպվում իր «ես»-իդեալի ուղղությամբ, որը հայտնվում է արտաքին գործոնների և ներքին պատճառների ազդեցու-

թյան տակ: Անձնական ինքնազարգացումը կապված է անհատի կյանքի հետ, որի շրջանակներում այն իրականացվում է: Ահա թե ինչու արդեն նախադպրոցական տարիքից, այն պահից, երբ երեխան կառուցում է իր «ես»-ը, նա դառնում է իր կյանքի առարկան կամ մոդելը, քանի որ սկսում է նպատակներ կառուցել, հնազանդվել սեփական ցանկություններին և ձգտումներին՝ միևնույն ժամանակ հաշվի առնելով ուրիշների պահանջները: Ինքնակատարելագործման գործընթացներում առանձնանում են անհատի ինքնաիրացման մակարդակները.

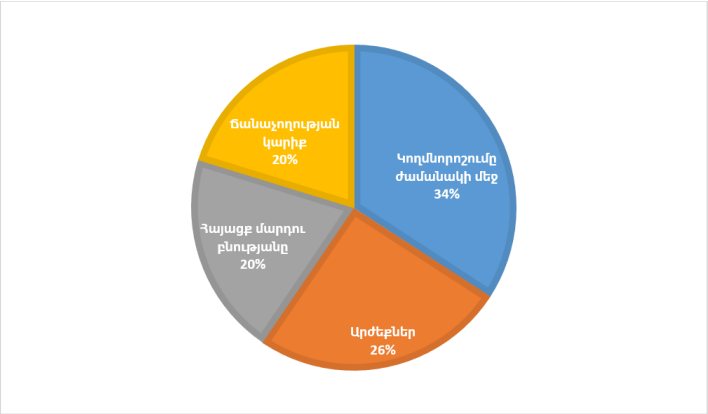
- իրականացվող գործունեության ագրեսիվ մերժում, այսինքն՝ անհատը չի ցանկանում զբաղվել այս տեսակի գործունեությամբ, բայց դա անհրաժեշտ է,
- աշխատանքային գործունեությունից խաղաղ խուսափելու ձգտում, այսինքն՝ անհատն ընտրում է այլ մասնագիտություն,
- աշխատանքային գործունեության կատարումը հետևում է օրինաչափությանը, կամ, որոշակի մոդելի համաձայն, այս մակարդակը կոչվում է պասսիվ,
- անհատի ձգտումը՝ կատարելագործել կատարված աշխատանքը,
- անհատի ձգտումը՝ բարելավելու իր ընթացիկ աշխատանքը կամ գործունեությունը ընդհանրապես. այս մակարդակը կոչվում է ստեղծագործ կամ գյուտարար:

Կա նաև մակարդակների մեկ այլ տարբերակում. այն ներկայացնում է ինքնաիրացման հետևյալ մակարդակները.

1. ցածր կամ պարզունակ կատարողականություն,
2. միջին-ցածր կամ անհատական կատարողականություն,
3. միջին-բարձր կամ դերերի իրականացման և նորմերի ներդրում հասարակության մեջ անձնական աճի տարրերով:

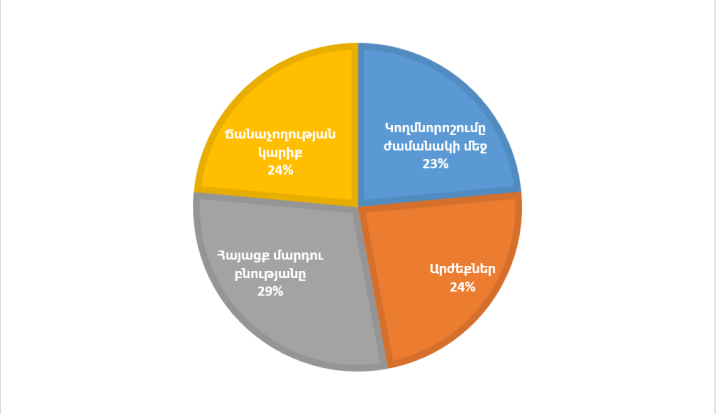
Յուրաքանչյուր մակարդակ ունի իր նպատակները և դրանց հասնելու խոչընդոտները: Ինքնաիրացման գործընթացը չի գործում որպես զարգացած «իդեալի» ձեռքբերում՝ սեփական ողջ ներուժի «բացահայտման» միջոցով. այն անհատականության ձևավորման և ինքնակատարելագործման ակտիվ և անսահմանափակ գործընթաց է անհատի կյանքի ուղու ընթացքում [5]: Անհատի ինքնաիրացման ուսումնասիրությամբ զբաղվում են հոգեբանական տարբեր դպրոցների ներկայացուցիչներ: Այնուամենայնիվ, դեռևս չկա ինքնաիրացման միասնական հայեցակարգ: Ինքնաիրացումն ուսումնասիրելու դժվարությունը այն է, որ այն չի կարող ուղղակիորեն և օբյեկտիվորեն դիտարկվել, մենք կարող ենք միայն դիտարկել դրա հետևանքները և արդյունքները, որոնք արտացոլված են սուբյեկտի հոգեկանում: Ինքնաիրացումը դժվար է չափել իր բարձր

սուբյեկտիվության պատճառով, դժվար է վերահսկել փորձի ընթացքում հսկայական թվով գործոնների ազդեցության պատճառով, ինչը դժվարացնում է չափման և փորձարարական հետազոտության մեթոդների կիրառումը [4]: Շատ գործոններ կան, որոնք ազդում են ինքնաիրացման զարգացման վրա: Ինքնաիրացման ճանապարհին առկա խոչընդոտները երբեմն ստիպում են մարդուն հետ կանգնել զարգացման այդ ուղուց, ինչի հետևանքով կարող են զարգանալ նևրոզներ: Մասլոուի հետազոտությունները ցույց են տվել, որ նևրոտիկներն ինքնաիրացման չգիտակցված կամ թերի զարգացած պահանջմունք ունեցող մարդիկ են: Այսպիսով, մի կողմից հասարակությունն անհրաժեշտ է անձին, քանի որ ինքնաիրացվել նա կարող է միայն հասարակության մեջ, մյուս կողմից այն խոչընդոտում է ինքնաիրացմանը և հեռացնում մարդուն իր էությունից: Անհրաժեշտ է, որ մարդը հավասարակշռություն պահպանի այդ երկու մեխանիզմների միջև: Օպտիմալը, ըստ Մասլոուի, արտաքին աշխարհի հետ շփման մեջ նույնականացումն է արտաքին պլանում և օտարվածությունը ներքին պլանում: Միայն այդպիսի մոտեցումն է, որ թույլ կտա մարդուն արդյունավետ շփվել շրջապատի հետ և միևնույն ժամանակ մնալ այնպիսին, ինչպիսին կա: Մեծ ճանաչում է ստացել Մասլոուի դրույթն այն մասին, որ անձնային զարգացման նպատակն ինքնիրացման ցանկությունն է, մինչդեռ անձնային աճի դադարումը անձնային մահ է: Ընդ որում, հոգևոր աճին խանգարում են ոչ միայն ֆիզիոլոգիական պահանջմունքները, մահվան վախը, վատ սովորությունները, այլև խմբի ճնշումը, սոցիալական քարոզչությունը, որոնք նվազեցնում են մարդու ինքնավարությունն ու անկախությունը [3, 108-117]: Հոդվածի նպատակն է ուսումնասիրել ուսանողների մոտ ինքնաիրացման առանձնահատկությունները: Հետազոտությանը մասնակցել են ՎՊՀ 30 ուսանող, 15 տղա, 15 աղջիկ: Հետազոտվողների մոտ ինքնաիրացման մակարդակը որոշելու համար կիրառել ենք Ա. Վ. Լազուկինի և Ն. Ֆ. Կալինայի (ՍԱՄՈԱԼ) «Անհատականության ինքնաիրացման ախտորոշման» մեթոդիկան: Մեթոդիկայից ստացված արդյունքները ցույց տվեցին, որ ուսանողական շրջանում ինքնաիրացման հետ կապված կան տարբերություններ՝ կապված արական և իգական սեռերի հետ: Ստորև ներկայացված տրամագրերում երևում է, թե կոնկրետ որ բաղադրիչներն են ավելի բարձր անհատապես տղա և աղջիկ ուսանողների մոտ՝



Տրամագիր 1

Ի տարբերություն աղջիկների՝ տղաների վարքը ավելի ճկուն է, որը պայմանավորված է շփման մակարդակով, ժամանակի մեջ կողմնորոշմամբ: Նրանց ինքնաիրացմանը նպաստում են նաև կրեատիվության առկայությունը, կոնտակտայնությունը և ինքնահասկացողությունը: Ժամանակի մեջ կողմնորոշումը թույլ է տալիս ավելի արագ ու արդյունավետ կերպով ադապտացվել տվյալ փոփոխվող միջավայրին: Տղաների շփվողականությունը նպաստում է փոխհարաբերությունների արդյունավետությանը և ինքնաիրացման մակարդակի բարձրացմանը, այն նաև ապահովում է վարքի ճկունությունը և կոնֆլիկտներից խուսափումը:



Տրամագիր 2

Պատկերն այլ է աղջիկ ուսանողուհիների մոտ: Նրանց մոտ, ի տարբերություն տղաների, շփման մակարդակը ցածր է, որը պայմանավորված է հասարակական նորմերով: Լինելով հասարակության լիիրավ անդամներ, աղջիկների վարքային դրսևորումները ավելի պասսիվ են, հետևաբար միջանձնային հարաբերությունները թույլ են: Աղջիկների մոտ դիմացինի ներաշխարհ թափանցելու ունակությունը, ի տարբերություն տղաների, բարձր մակարդակում է: Այս հատկանիշի շնորհիվ հեշտ է դառնում դիմացինին հասկանալը, ընդունելը և ճանաչելը: Նրանց ինքնահիրացման զարգացմանը նպաստում են ինֆորմացիայի անընդհատ որոնումը, կողմնորոշումը ժամանակի մեջ: Ինֆորմացիան ապահովում է վարքային ճիշտ դրսևորումները, ադապտացիան և կոնֆլիկտներից խուսափումը:

Այսպիսով՝ հետազոտության արդյունքների վերլուծությունը փաստում է, որ կա տարբերություն իգական և արական սեռերի ներկայացուցիչների ինքնահիրացման առանձնահատկությունների միջև: Տարբեր սեռերի մոտ ինքնահիրացման հասնելու միտումը դրսևորվում է տարբեր կերպ, ինչն էլ մեծապես պայմանավորված է հասարակական նորմերով և դաստիարակությամբ:

Գրականություն

1. Галажинский Э.В. Системная детерминация самореализации личности // Автореф. дисс.на соис. ученой степени д.п.н. – Барнаул: БГПУ, 2002, 43 с.
2. Кудинов С.И. Функционально-стилевой подход в исследовании самореализации личности. // Наука. Образование. Практика. Сборник материалов региональной межвузовской научно-практической конференции. – Уфа: Восточный университет, 2007, с. 37-41.
3. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырея. – Москва: Изд-во МГУ, 1982, с. 108-117.
4. http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=2092&level1=main&level2=articles
5. https://psihomed.com/samorealizatsiya/
6. https://ik-ptz.ru/exam-tests---2014-for-literature/professionalnaya-samorealizaciya-lichnosti-professionalnoe-stanovlenie.html

Психологические особенности самореализации студентов

Арамян Джулия
Факультет общественных наук,
«Психология личности и психологическое консультирование»,
руководитель магистерской диссертации:
к.п.н., доцент А. Авагимян

Резюме

Ключевые слова: *самореализация, адаптация, потенциал, мотивация, потребность, иерархия*

В статье представлены психологические особенности самореализации в студенческий период. Na anglysk – это очень важный период, когда человек принимает важные для себя решения, начиная со своего профессионального пути, налаживая личную жизнь, а также планируя свою взрослую жизнь. Большую опасность представляют препятствия, создаваемые на пути к самореализации студентов, вследствие чего возникает неудовлетворенность собой. Образовательные и профессиональные достижения играют важную роль в жизни молодежи, помогают укрепить веру в себя и свои способности, а также помогают успешно проявить себя в будущем. Однако индивидуальный успех может быть поставлен под угрозу, когда человек сознательно откладывает выполнение важных и срочных задач и принятие решений по определенным причинам.

Psychological Features of Students' Self-Realization

Aramyan Julia
Faculty of Social Sciences,
"Personality Psychology and Counseling Psychology",
Academic Supervisor: H. Avagimyan
Ph.D in Psychology, Associate Professor

Summary

Key words*: self-realization, adaptation, potential, motivation, need, hierarchy*

The article presents the psychological features of self-realization in the study period. Student age is a very important period when a person makes important decisions for himself, starting from his professional path, establishing his personal life, and also planning his adult life. A great danger is connected with the obstacles created on the way to self-realization of students, as a result of which there is dissatisfaction with oneself. Educational and professional achievements play an important role in the lives of young people, help to strengthen faith in themselves and their abilities, and help to successfully express themselves in the future. However, individual success can be compromised when a person deliberately puts off important, urgent tasks and decisions for certain reasons.

Պարային ոճի և անհատական առանձնահատկությունների կապը

Կոստանդյան Ասյա
Հասարակական գիտությունների ֆակուլտետ,
«Անձի հոգեբանություն և խորհրդատվություն»
մագիստրոսական թեզի ղեկավար՝
հ. գ. թ. Մ. Մազմանյան

Հանգուցային բառեր. *պարարվեստ, պարային ոճ, անհատական առանձնահատկություններ, պարային թերապիա, անհատական-հոգեբանական գծեր*

Թեմայի ուսումնասիրության արդիականությունը պայմանավորված է նրանով, որ ներկայումս գոյություն ունեն քիչ թվով հետազոտություններ, որոնք կբացահայտեն պարային ոճի և անհատական առանձնահատկությունների կապը: Մարդիկ՝ անկախ տարիքից և սեռից, կողմնակից լինելով առողջ ապրելակերպին, զբաղվում են պարով: Պարն օգտագործում են որպես միջոց սթրեսային իրադրություններից դուրս գալու. լիցքաթափվելու, մկանային լարվածությունը թուլացնելու համար:

Աշխատանքի նպատակն է բացահայտել պարային ոճի և անհատական առանձնահատկությունների կապը, որի իրականացման համար մեր առջև դրել էինք խնդիրներ՝ ուսումնասիրել թեմայի վերաբերյալ տեսական գրականությունը, ուսումնասիրել պարը՝ որպես արվեստի ճյուղ, բացահայտել պարային ոճի և անհատական առանձնահատկությունների կապը:

Պարը արվեստի հնագույն տեսակներից մեկն է: Մարդիկ պարում են իրենց գոյության առաջին օրերից: Մ.թ.ա. 8-6-րդ հազարամյակներից մարդկությանը հասած որոշ նկարներում պատկերված են պարային բարդ խորեոգրաֆիկական մասնիկներ պարունակող պարային ծեսեր: Այն ժամանակ պարն ուներ անիմիստիկական բնույթ, այսինքն՝ դրանց սյուժեները կազմվում էին կենդանիներին հետևելու արդյունքում: Հյուսիսամերիկյան հնդիկների մոտ մինչ օրս պահպանվել է բիզոնների պարը, չինացիների մոտ՝ սիրամարգինը և այլն: Գնալով պարը դարձել է գրեթե բոլոր ծիսակարգերի ու արարողությունների անբաժան մասը, որն ուղեկցել է մարդուն ծննդյան օրից մինչև մահ: Պարը, որպես ռիտուալի բաղադրիչ, միավորել է ցեղակիցներին և տրամադրել է նրանց ընդհանուր նպատակին հասնելուն: Օրինակ, մեր նախնիները, որսի գնալուց առաջ, պարել են պարեր, որոնք իրենց մեջ ներառել են ոչ միայն որսոր-

դական շարժումներ ու հնարքներ, այլև ամրապնդել են վստահությունը, որ ամեն ինչ հաջող է անցնելու:

Պարը, ունենալով տարբեր ժանրեր, տիպեր ու տեսակներ, կատարում է ոչ միայն ժամանակը լավ անցկացնելու գործառույթ, այլև ունի լուսավորչական գործառույթ: Օրինակ, չինական մի շարք պարերի միջոցով արտիստները հանդիսատեսին են փոխանցում ին-ի և յան-ի՝ կյանքի երկու սկզբնաղբյուրների մասին տեղեկատվություն:

Պարը հաճախ ծառայում է որպես մասսայական ներշնչման, հոգեբանական մանիպուլյացիաների միջոց: Որպես օրինակ կարող ենք բերել աֆրիկական ազգային պարերն ու շամանների արարողակարգերը: Դրանք սովորաբար տևում են մի քանի ժամից ավել: Դրանց ռիթմիկ պատկերը համապատասխանեցված է գործիքների ռիթմայնությանը: Մենակատարը տալիս է ռիթմը, որը գնալով արագանում ու սրվում է: Ձայներն ու դրանց ուղեկցող շարժումները մեծ հոգեբանական ազդեցություն են ունենում արարողության բոլոր մասնակիցների վրա, նրանք ընկնում են տրանսի մեջ, որն, ըստ նրանց, օգնում է հասնել «լուսավորության»:

Պարը կարող է լինել նաև մասսայական ռելաքսացիայի մեխանիզմ և ագրեսիայի դուրսմղման միջոց:

Այսպիսով, պարը, մարդու կյանքում գոյություն ունենալով նրա ստեղծման առաջին օրերից, կատարում է մի շարք կարևոր գործառույթներ և որպես արվեստի ճյուղ վայելում է լայն տարածում:

Պարը դեռևս հնագույն ժամանակներից եղել է տարբեր ռիտուալների, բուժական գործընթացների և հասարակական կյանքի անբաժան մասը: Նախամարդու կյանքում պարը կատարել է մի շարք սոցիալ-հոգեբանական գործառույթներ [1].

- ծիսակարգային – պարը եղել է մարդկության առաջին սիմվոլիկ լեզուն և սրբերի հետ կապվելու բնական միջոցը,
- հաղորդակցական – պարը եղել է սեռերի և առաջնային խմբերի միջև շփման կոդ և ինֆորմացիայի ու գիտելիքի փոխանցման միջոց,
- նույնականացման – պարը եղել է խմբային տարանջատման միջոց,
- էքսպրեսիվ – պարը եղել է խաղ և ազատ ինքնադրսևորում,
- կատարտիկական – պարը եղել է հուզական և ֆիզիկական լարվածությունը թուլացնելու միջոց:

Չնայած նրան, որ պարի բուժիչ հատկությունները հայտնի են եղել վաղուց, միայն 20-րդ դարում է սկզբնավորվել պարաթերապիան՝ որպես հոգեթերապիայի առանձին ճյուղ:

Պարաթերապիան ունիվերսալ է, այն կարելի է օգտագործել անձնա-

յին թրեյնինգներում, կլինիկական պրակտիկայում, քոուչինգում և այլն: Պարը շատ հարմար է խմբային գործընթացների կատալիզացիայի համար, նպաստում է անհատական ինքնաարտահայտմանը, սեփական անձի որոնմանն ու համախմբմանը: Անձնային աճի կարճաժամկետ խմբերում, որտեղ խմբավարը մասնակիցների անձնական տվյալներին չի տիրապետում, օգտագործվում են պարային թերապիայի առանձին էլեմենտներ. խմբավարը հետադարձ կապ է տալիս, մեկնաբանում է պարի կառուցողական ասպեկտները, իսկ կոնֆլիկտները իմաստավորում է զգուշորեն, քանի որ կարճաժամկետ խմբերում դժվար է ապահովել հուզական անվտանգությունը, իսկ թերապևտիկ գործընթացներում հուզական անվտանգությունը մշտապես առաջին տեղում է: Երկարաժամկետ թերապևտիկ խմբերում խմբավարը կարող է լինել ավելի ազատ, քանի որ նրա և մասնակիցների միջև առկա է երկարատև թերապևտիկ կոնտակտ, խմբավարն ավելի շատ ինֆորմացիա ունի մասնակիցների մասին, խմբում ավելի մեծ վստահություն կա, և դա հնարավորություն է տալիս ավելի ճշգրիտ և արդյունավետ լուծում տալ կոնֆլիկտներին: Պարաթերապիան կարելի է օգտագործել ոչ միայն խմբային աշխատանքներում, այլ նաև ընտանեկան թերապիաների ժամանակ: Պարաթերապիան օգնում է հաղթահարել բազմաթիվ կարծրատիպեր, այդ թվում նաև տղամարդու և կնոջ դերերի մասին ավանդական պատկերացումները: Սրա շնորհիվ այցելուները կարող են գիտակցել, որ տղամարդը որոշակի իրավիճակներում կարող է լինել նուրբ, իսկ կինը՝ համառ և ագրեսիվ:

Պարաթերապիայի մեծ առավելություններից մեկն էլ այն է, որ պարային մեթոդները կարելի է կիրառել նաև այցելուների բարդ խմբերի հետ, որոնց հետ խոսքային մակարդակում հնարավոր չէ արդյունքի հասնել: Սրանք անձնային խանգարումներով, հոգեկան խնդիրներով, կախվածության ծանր դեպքերով, հոգեսոմատիկ բարդ խանգարումներով այցելուներն են: Այդպիսի այցելուներն ունեն առանձնահատկություններ. նրանք հոգետրավմատիկ ներգործության ենթարկվել են մինչև խոսքի զարգացումը: Այդ իսկ պատճառով հոգեթերապևտը նրանց հետ աշխատանքում չի կարող օգտագործել հոգեբանական աշխատանքի դասական ձևը, որտեղ այցելուն պետք է հիշի տրավմատիկ իրադրությունը. եթե փորձը չի խոսքայնացվել, այն նաև չի կարող նկարագրվել խոսքերով: Սակայն կարևոր է նաև իմանալ, որ բացի խոսքային հիշողությունից՝ գոյություն ունի նաև մարմնի հիշողությունը, և պարաթերապիան օգնում է այցելուին ևս մեկ անգամ, ավելի ապահով միջավայրում և խմբի աջակցությամբ վերապրել այդ փորձը, խոսքայնացնել և ձևափոխել այն:

Պարը բացահայտում և հնարավորություն է տալիս աճեցնել հոգեկան

ուժերը, դաստիարակում է ճաշակ և սեր գեղեցկության նկատմամբ [4]:

Պարի մեջ անգիտակցաբար արտահայտվում է մարդու անձը, և եթե ուշադիր լինենք, կարող ենք շատ բան իմանալ պարողի բնավորության, սովորությունների, վախերի, տարբեր մարդկանց ու իրենք իրենց հետ ունեցած հարաբերությունների առանձնահատկությունների, ֆանտազիաների, աշխարհի և իր նկատմամբ ունեցած վերաբերմունքի և շատ այլ բաների մասին:

Առանձնացնում են պարային տարբեր ժանրեր և ուղղություններ [3].

- բալետ՝ դասական, ռոմանտիկ, ժամանակակից,
- լատինաամերիկայն պարեր՝ պասադոբլ, սամբա, ռումբա, չա-չա-չա, ջայվ,
- հասթլ՝ հասթլ,
- ժամանակակից պարեր՝ քոնթեմփորարի, կոնտակտային իմպրովիզացիա, բուտո, ազատ պար, մոդեռն պար, ջազզ,
- փողոցային պար՝ հիփ-հոփ, հաուս, քրամփ, բրեյք դանս, լոքինգ, փոփինգ, դանսհոլլ, դաբստեփ:

Հայտնի պարողներից մեկն ասել է. «Եթե ես վատ եմ զգում ինձ, ես պարում եմ, լավ եմ զգում, կրկին պարում եմ»:

Պարը պատմություն է՝ պատմված մարմնի շարժումների միջոցով, և յուրաքանչյուրը դրան ավելացնում է իր սեփական հույզերը:

Հույզերը հոգեբանական վիճակներ են, որոնք դրսևորում են ապրումներ հաճելիի կամ տհաճի զգացողության, աշխարհի և մարդկանց նկատմամբ վերաբերմունքի ձևով: Հույզերի շարքին են հավասարեցվում նաև տրամադրությունը, զգացմունքները, կրքերը, սթրեսները:

Հույզերի գլխավոր գործառույթը մարդու համար այն է, որ հույզերի շնորհիվ մենք ավելի լավ ենք հասկանում իրար առանց խոսքի: Պարողի համար շատ կարևոր է սովորել հանդիսատեսին հայացքի միջոցով պարի իմաստը փոխանցել: Այստեղ կարևոր են ոչ միայն ճիշտ սովորած շարժումները, այլ նաև հույզերը, զգացմունքներն ու տրամադրությունը, այդ իսկ պատճառով հաճախ պրոֆեսիոնալ պարային ստուդիաներում պարի փորձերի ժամանակ խաղում են նաև հույզերը զարգացնող խաղեր, օրինակ՝ «5 տրամադրությունների պարը», որտեղ խաղացողներին առաջարկվում է երաժշտություն և տրվում հանձնարարություն՝ իմպրովիզացիա անել, որտեղ պարի բնույթը կհամապատասխանի այդ երաժշտության մեջ հնչող տրամադրությանը: Դրա հետ միասին անցկացվում է նաև «Ես և իմ հույզերը» վարժանքը, որն ուղղված է սեփական հույզերը ճանաչելուն և այլ մարդկանց հուզական ռեակցիաները հասկանալուն, ինչպես նաև սեփական հույզերն ադեկվատ արտահայտելու հմտությունների զարգացանը:

Պարն ունի դրական ազդեցություն, և հետազոտությունները ցույց են տվել, որ պարով զբաղվելու պարագայում արտադրվում է էնդորֆին՝ «երջանկության հորմոն»: Պարը համարվում է դեպրեսիայի և ստրեսի բուժման լավագույն տարբերակը [4]:

Պարային ոճի և անհատական առանձնահատկությունների միջև կապի մասին, ինչպես նաև շարժման ու «ես» կոնցեպցիայի բովանդակությունների կապի մասին խոսել է Ֆելդենկրայզը իր «Գիտակցում շարժման միջոցով» աշխատությունում:

Անհատական առանձնահատկություններ ասելով նկատի ունենք անձի համար այն բնութագրական գծերը, բնութագրիչները, որոնք հատուկ են միայն իրեն: Դրանց թվին են պատկանում բնավորությունը, խառնվածքը և ընդունակությունները:

Ֆելդենկրայզը նշում է. «Մենք բոլորս շարժվում, խոսում, զգում ու մտածում ենք տարբեր կերպ՝ յուրաքանչյուրս մեր կողմից տարիների ընթացքում կերտած «եսին» համապատասխան: Որպեսզի փոխենք գործունեության ձևը, պետք է փոխենք «ես» կոնցեպցիան, որը կրում ենք մեր ներսում»: Ֆելդենկրայզը առանձնացնում է «ես» կոնցեպցիայի 4 բաղադրիչ. շարժում, զգացողություն, զգացմունք, մտածողություն:

Նա նշում է, որ բոլոր տիպի շարժումներում այս 4 բաղադրիչներն առկա են, բայց տարբեր է նրանց հարաբերակցությունը տարբեր մարդկանց մոտ տարբեր հարաբերություններում: Որպեսզի ավելի պարզ լինի, բերենք հետևյալ օրինակը. «Զգալու համար՝ տեսնելու, լսելու կամ տակտիլ եղանակով զգալու համար, մարդը պետք է լինի հետաքրքրված, վախեցած կամ իրեն հետաքրքրող մի բան պետք է նկատի: Այսինքն՝ նա պետք է շարժվի, զգա ու մտածի»: Ըստ նրա՝ քանի որ գլխուղեղում իրար շատ մոտ են գտնվում մոտորիկայի համար պատասխանատու կենտրոնները ու մտածողության և զգացողության համար պատասխանատու կենտրոնները, աշխատելով շարժումների հետ, կարելի է հասնել մտածողության և զգացողության փոփոխությունների, ինչպես նաև անձի զարգացմանն ընդհանրապես: Հիմնվելով այս տեսակետի վրա՝ նա մշակել է մեթոդ, որի միջոցով աշխատում են շարժումների գիտակցման հետ [2]:

Ֆելդենկրայզը նշում է, որ մարդու գոյության պահպանման համար կարևոր է անընդհատ շարժման մեջ լինելը, և այն, թե ինչպես է մարդը շարժվում, ինչ դիրքում է պահում իր ուսերը, գլուխը, ձեռքերը և մարմնի մնացած մասերը, կարող են մարդու մասին շատ բան պատմել:

Ելնելով նշված փաստերից՝ կարող ենք ասել, որ յուրաքանչյուր անձի պարային ոճի ընտրությունը պայմանավորված է նրա անհատական առանձնահատկությունների ամբողջականությամբ, քանի որ, օրինակ,

դժվար է պատկերացնել բալետային պարերով զբաղվող խոլերիկ անձնավորության: Խառնվածքի տիպերի բնութագրիչներն ու պարային ոճում ենթադրվող ակտիվության մակարդակներն ուսումնասիրելով, կարելի է մոտավոր պատկերացում կազմել, թե խառնվածքի որ տիպին պատկանող անձը որ պարային ոճը կնախընտրի: Մեր հետազոտական աշխատանքում կանդրադառնանք հենց այս հարցին:

Տեսական գրականության վերլուծության արդյունքում պարզ դարձավ, որ պարը, որպես արվեստի ճյուղ և որպես թերապևտիկ գործիք, մեծ ազդեցություն ունի մարդու հոգեկանի զարգացման վրա: Տարբեր տարիքային փուլերում տարբեր սեռի անձինք ընտրում են պարը՝ որպես սթրեսային իրադրությունից դուրս գալու, մկանային լարվածության թուլացման, ֆիզիկական ակտիվության, առողջ ապրելակերպ վարելու նպատակով:

Գրականության ուսումնասիրության արդյուքում եկել ենք եզրակացության, որ պարը, իսկապես, դրական ազդեցություն է ունենում անձի հոգեկանի զարգացման վրա: Անձնային առանձնահատկություններն էլ իրենց հերթին կարող են ազդել պարային ոճի ընտրության հարցում: Ենթադրվում է, որ դասական, ազգային պարային ոճերին նախընտրություն տվող անձինք առավել հանդարտ կլինեն, հավասարակշռված, ոչ իմպուլսիվ, այսինքն՝ ըստ խառնվածքի տիպի ավելի շատ կլինեն ֆլեգմատիկներ և սանգվինիկներ: Ժամանակակից, հիփ-հոփ պարային ոճերին նախընտրություն տվողների մեջ հավանաբար մեծ տոկոս կկազմեն խոլերիկները:

Այս տվյալները ստուգելու նպատակով իրականացրել ենք հետազոտություն: Հետազոտության նպատակն էր բացահայտել՝ արդյոք անհատական առանձնահատկությունները ազդում են պարային ոճի ընտրության վրա:

Հետազոտության համար ընտրվել է թեստի մեթոդը:

Որպես մեթոդիկա ընտրել ենք Հ. Այզենկի «Անձնային հարցարան» մեթոդիկան [5]:

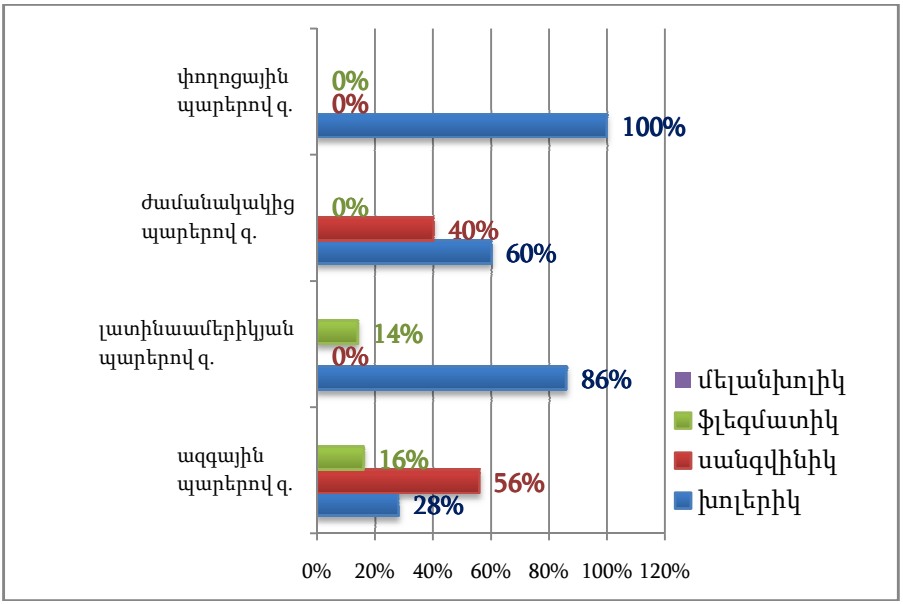
Իրականացնելով հետազոտություն Հ. Այզենկի «Անձնային հարցարան» մեթոդիկայով՝ ստացել ենք հետևյալ տվյալները.

- ազգային պարերով զբաղվող 18 հետազոտվողներից 10-ը, այսինքն՝ նրանց 56 %-ը սանգվինիկներ են, 5-ը, ասինքն՝ 28 %-ը, խոլերիկներ են, իսկ 3-ը, այսինքն՝ 16 %-ը, ֆլեգմատիկներ են:
- լատինաամերիկյան պարերով զբաղվող 7 հետազոտվողներից 6-ը, այսինքն՝ 86 %-ը, խոլերիկներ են, իսկ 1-ը, այսինքն՝ 14 %-ը՝ ֆլեգմատիկ:
- ժամանակակից պարերով զբաղվող 5 հետազոտվողներից 3-ը,

այսինքն՝ 60%-ը խոլերիկներ են, իսկ 2-ը, այսինքն՝ 40 %-ը՝ սանգվինիկներ:

▪ փողոցային պարերով զբաղվող 5 հետազոտվողներից 5-ը, այսինքն՝ 100 %-ը, խոլերիկներ են:

Տվյալներն ավելի տեսանելի են դառնում տրամագրում.



Տրամագիր. Փողոցային, ժամանակակից, լատինաամերիկյան, ազգային պարերով զբաղվող դեռահասների խառնվածքի տիպերը

Եթե տանք փողոցային, ժամանակակից, լատինաամերիկյան և ազգային պարերի բնութագրերը, ապա.

▪ փողոցային պարերը սկիզբ են առել ԱՄՆ-ում, Նյու Յորքի Բրոնքս թաղամասում, որը հայտնի է եղել հանցագործությունների մեծ թվով: Այս պարային ոճով հիմնականում զբաղվել են հանցագործ խմբավորումների անդամները: Նրանք ընտրել էին հենց փողոցային պարերը, քանի որ այն իր ոճով նման է կապուերային: Վերջինս իր մեջ ներառում է մարտարվեստից որոշ շարժումներ, ինչը հնարավորություն է տվել խմբավորումներին պաշտպանվել հարձակումներից: Այստեղ հարկ է նշել, որ այս պարային ոճը ընտրող անձինք հիմնականում պատկանում են խառնվածքի խոլերիկ կամ սանգվինիկ տիպին, քանի որ խառնվածքի

մյուս երկու տիպերի համար բնութագրական չէ ագրեսիվությունը, վարքի սպոնտանությունը,

▪ ժամանակակից պարերը հիմնականում իրենց մեջ ներառում են մի քանի պարային ժանրերից հատվածներ: Շարժումները, որոնք առանձնացված են տարբեր պարային ոճերից, կրում են ակտիվ, կտրուկ բնույթ, հիմնականում ներառում են հստակ, արագ շարժումներ, պարի ընթացքում անհրաժեշտ է ստեղծարար լինել, արագ կողմնորոշվել, իմպրովիզացիաներ անել, ինչը խառնվածքի տեսանկյունից բնութագրական է խոլերիկներին և սանգվինիկներին,

▪ լատինաամերիկյան պարերին բնորոշ առանձնահատկություններից են էներգետիկան, կրքոտ շարժումները և կոնքերի ճոճումը: Պարային այս ոճն ընտրողների խառնվածքը ավելի համապատասխան է խոլերիկներին:

Եթե անդրադառնանք խառնվածքի տիպերի բնութագրերին, ապա՝

▪ Սանգվինիկ. այս տիպին են պատկանում այն մարդիկ, ովքեր օժտված են բարձր ակտիվությամբ և ռեակտիվությամբ, ընդ որում այդ երկու հատկությունները համաչափ են: Սանգվինիկն աչքի է ընկնում վառ արտահայտված դիմախաղով և ակտիվ շարժումներով: Նա շատ եռանդուն է, աշխատասեր և ընդառաջ է գնում ցանկացած նոր գործի, չի կորցնում հավասարակշռությունը դժվար իրավիճակներում, կարողանում է զսպել հույզերը, շատ հեշտ է յուրացնում ամեն մի նորություն: Չի ընկնում այլոց կարծիքների ազդեցության տակ, միշտ գերադասում է ինքնուրույնություն ցուցաբերել: Սանգվինիկը շատ հեշտ է շփման մեջ մտնում անծանոթ մարդկանց հետ. սովորաբար այդպիսի մարդկանց վստահում են: Նրա վարքը բավականին ճկուն է, մտավոր կարողությունները բարձր են: Այդպիսի մարդիկ ավելի լավ են կատարում այն աշխատանքները, որոնք մեծ պատասխանատվություն են պահանջում: Սանգվինիկը կենսուրախ է, շփվող, արագ է հարմարվում նոր միջավայրին ու պահանջներին: Նրա մոտ արագ են առաջանում ուրախության, տխրության, կապվածության ու անբարյացակամության զգացումներ, սակայն դրանք մակերեսային են ու կարճատև: Սանգվինիկի տրամադրությունն արագ փոփոխվում է, սակայն, որպես կանոն, նրա մոտ գերակշռում է դրական տրամադրությունը: Որպես կանոն, սանգվինիկներն առանձնանում են իրենց վստահ և սահուն քայլվածքով:

▪ Խոլերիկ. չնայած որոշ հատկություններով նման է սանգվինիկին, սակայն ունի աչքի ընկնող տարբերություններ: Խոլերիկը ևս չափազանց ակտիվ է, սակայն դժվար է հսկում սեփական հույզերը: Բռնկուն է, անհամբեր, վարքի ճկունությունը թույլ է: Դրա հետ մեկտեղ համառ է և

միշտ ձգտում է հասնել նպատակին: Խոլերիկը հավասարակշռված չէ, նրա տրամադրությունը կարող է շատ արագ փոփոխվել: Նրան բնորոշ են նաև հաճախակի բարկությունն ու վիրավորանքը, որոնք տևական ու հաստատուն են լինում: Մարդկանց հետ շփման մեջ խոլերիկը կարող է ցուցաբերել գրգռվածություն, հուզական անզսպվածություն, որը հաճախ թույլ չի տալիս նրան օբյեկտիվորեն գնահատել մարդկանց գործողությունները:

▪ Ֆլեգմատիկ. արտաքնապես հանգիստ է և հավասարակշռված: Նրան դժվար է հավասարակշռությունից հանել, քանի որ բավականին զուսպ է: Խոսքը և քայլվածքը դանդաղ են: Դեմքի արտահայտությունները հարուտ չեն: Ֆլեգմատիկը շատ դժվար է անցնում նոր գործերի. նա սիրում է կայունություն ամեն ինչում: Նրա վարքը չի կարելի անվանել ճկուն: Արտակարգ իրադարձություններում դժվարությամբ է կայացնում ճիշտ որոշումներ: Ֆլեգմատիկը օժտված է մեծ համբերությամբ և աշխատունակությամբ: Ինքնահսկողության մակարդակը բարձր է: Նա շատ դժվար է հարաբերություններ հաստատում նոր մարդկանց հետ: Չի սիրում աղմուկ, դատարկաբանություն և մարդաշատ վայրեր: Եթե ֆլեգմատիկին ներքաշում են որևէ վիճաբանության մեջ, ապա նա ամեն ինչ անում է այդ ամենից խուսափելու համար: Չնայած իր վարքի կայունությանն ու աշխատասիրությունը՝ ֆլեգմատիկը հաճախ հետաձգում է առաջնային գործերը՝ առանց որևէ հիմնավոր պատճառի:

▪ Մելանխոլիկ. բնութագրվում է բարձր զգայունությամբ: Ցանկացած աննշան ճնշում կարող է վիրավորել նրա արժանապատվությունը: Մելանխոլիկներին բնորոշ է ցածր ձայնով խոսելը, նրանք չեն կարող լավ ղեկավար լինել, քանի որ չափազանց, նույնիսկ հիվանդագին զգայուն են: Մելանխոլիկը ակտիվ չէ, շուտ է հոգնում, մանավանդ միօրինակ աշխատանքից: Վստահ չէ սեփական ուժերին, դժվար է հաղթահարում անջրպետները, սովորաբար նա անինքնավստահ է, ամաչկոտ, անհամարձակ: Ընդհանրապես համարվում է թույլ տիպ: Շուտ է ենթարկվում խուճապի: Կյանքի բարենպաստ պայմաններում մելանխոլիկը բովանդակալից ու խորը մարդ է. կարող է լինել լավ աշխատող և կյանքի դժվարությունները հաջողությամբ հաղթահարել, իսկ անբարենպաստ պայմաններում կարող է վերափոխվել՝ դառնալով ինքնամփոփ, անհանգիստ և խոցելի, որ անհանգստանում է ու մտահոգվում աննշան ու չնչին երևույթներից:

Ըստ պարային ոճի նկարագրության և խառնվածքի տիպով պայմանավորված անձի նկարագրության՝ պարզ է դառնում, որ մեր նախնական ենթադրությունը ճիշտ էր. դասական, ազգային պարային ոճերին նախ-

ընտրություն տվող անձինք առավել հանդարտ են, հավասարակշռված, ոչ իմպուլսիվ, այսինքն՝ ըստ խառնվածքի տիպի ավելի շատ ֆլեգմատիկներ և սանգվինիկներ են: Ժամանակակից, հիփ-հոփ պարային ոճերին նախընտրություն տվողների մեջ մեծ տոկոս են կազմում խոլերիկները:

Կատարելով տեսական գրականության ուսումնասիրություն և համապատասխան հետազոտական աշխատանք՝ եկանք հետևյալ եզրահանգումների. պարը՝ որպես արվեստի ճյուղ, լայն տարածում ունի տարբեր տարիքային մարդկանց շրջանում: Պարը, որպես թերապևտիկ գործիք, ի հայտ է եկել 20-րդ դարում և կարող է կիրառվել տարբեր հոգեբանական խնդիրների լուծման նպատակով: Պարը բացահայտում և հնարավորություն է տալիս աճեցնել հոգեկան ուժերը, դաստիարակում է ճաշակ և սեր գեղեցկության նկատմամբ: Պարի մեջ անգիտակցաբար արտահայտվում է մարդու անձը, և եթե ուշադիր լինենք, կարող ենք շատ բան իմանալ պարողի բնավորության, սովորությունների, վախերի, տարբեր մարդկանց ու իրենք իրենց հետ ունեցած հարաբերությունների առանձնահատկությունների, ֆանտազիաների, աշխարհի և իր նկատմամբ ունեցած վերաբերմունքի և շատ այլ բաների մասին: Դասական, ազգային պարային ոճերին նախընտրություն տվող անձինք առավել հանդարտ են, հավասարակշռված, ոչ իմպուլսիվ, այսինքն՝ ըստ խառնվածքի տիպի՝ ավելի շատ ֆլեգմատիկներ և սանգվինիկներ են: Ժամանակակից, հիփ-հոփ պարային ոճերին նախընտրություն տվողների մեջ մեծ տոկոս են կազմում խոլերիկները:

Գրականություն

1. Козлов В. В., Гиршон А. Е., Веремеенко Н. И.. Интегративная танцевально-двигательная терапия. — 2, расширенное и дополненное. — Санкт-Петербург: Речь, 2006, - 286 с.
2. Рудестам К. Групповая психотерапия. – Санкт Петербург: Мастера психологии, 2000.
3. Жаки Г. Х. - «Анатомия Танца»
4. Энциклопедия Кольера Танец https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_colier/446
5. Чертанова Т. И. «Влияние танцев на эмоциональное состояние и физическое развитие человека» https://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2018/08/30/vliyanie-tantsev-na-emotsionalnoe-sostoyanie-i-fizicheskoe-razvitie /
6. Личностный опросник Г. Айзенка (EPI) https://ru.wikipedia.org/wiki/

Связь танцевального стиля с индивидуальными особенностями

Костандян Ася
Факультет общественных наук,
«Психология личности и психологическое консультирование»,
руководитель магистерской диссертации:
к.п.н., М. Мазманян

Резюме

Ключевые слова: *танец, танцевальный стиль, индивидуальные особенности, танец как терапия, индивидуально-психологические особенности*

Танец раскрывает и дает возможность развивать умственные способности человека, воспитывает любовь и тягу к прекрасному. Личность человека неосознанно выражается в танце: характер, привычки, страхи, отношение к миру и самому себе и др. Те, кто предпочитает классический стиль, более спокойны, уравновешены, неимпульсивны, по своему темпераменту флегматичны и сангвиники. Те, кто предпочитает современные танцевальные стили в стиле хип-хоп,- в основном холерики.

The Invisible Link between Dance Style and Individual Characteristics

Kostandyan Asya
The Faculty of Social Sciences,
"Personality Psychology and Counseling Psychology",
Academic Supervisor: M.Mazmanyan
PhD in Psychology

Summary

Key Words: *dance art, dance style, individual characteristics, dance therapy, individual psychological traits*

Dance art reveals and provides an opportunity to strengthen mental capacities, seed taste and love towards the concept of beauty. An individual unconsciously displays one's own character, habits, fears, demonstrates attitude towards one's own self in particular and the world in general. Those who prefer the classical style are relatively calm, balanced, non-impulsive, and according to their temperament, they are phlegmatic and sanguine. Hip-hop and modern dancers are mainly choleric.

Հեքիաթաթերապիայի կիրառման արդյունավետությունը առաջին դասարանցու ուսումնական գործընթացում

Ղևոնդյան Մարիամ
Հասարակական գիտությունների ֆակուլտետ,
«Անձի հոգեբանություն և խորհրդատվություն»
մագիստրոսական թեզի ղեկավար՝
հ. գ. թ. Մ. Մազմանյան

Հանգուցային բառեր. *հեքիաթ, հեքիաթաթերապիա, թերապևտիկ հեքիաթ, ուսումնական աղապտացիա*

Յուրաքանչյուր մարդ ծնված օրվանից մինչև խոր ծերություն շրջապատված է հեքիաթներով ու միֆերով: Դեռևս հնագույն ժամանակներից հեքիաթների միջոցով են սերնդեսերունդ փոխանցվել մարդկության իմաստությունն ու գիտելիքները. չէ՞ որ այդպես ամեն ինչ ավելի հեշտ է ընկալվում ու հիշվում: Այդ իսկ պատճառով զարմանալի չէ, որ հենց հոգեբանությունն է ուսումնասիրում հեքիաթի ազդեցությունը մարդու հոգեկանի վրա:

Հոդվածի նպատակն է՝ ուսումնասիրել հեքիաթաթերապիայի կիրառման արդյունավետությունը առաջին դասարանցու ուսումնական գործընթացի վրա:

Առանձնացնում են հեքիաթների բովանդակության բազմազան հոգեբանական մեկնաբանություններ, մասնավորապես այն դիրքորոշումները, որոնք ձևավորվել են գիտության մեջ միասեռ հեքիաթային մոտիվների առաջացման աղբյուրների հարցի վերաբերյալ:

Առաջին դիրքորոշումը, որը առաջ էր քաշել Մ. Մյուլերը, վերաբերում է առասպելների (հետևաբար նաև հեքիաթների)՝ որպես բնության այնպիսի երևույթների աղավաղված մեկնաբանությանը, ինչպիսիք են արեգակը ու նրա բազմազան մարմնավորումները, նաև լուսինը, արևածագը, բույսերի կյանքը, ամպրոպը [7, 32]: Երկրորդ դիրքորոշումը պատկանում է Լ. Լայսթներին, որը ցույց տվեց կապը հիմնական հեքիաթային և ազգագրական մոտիվների ու կրկնվող սիմվոլիկ երազների միջև [10, 318]: Երրորդ դիրքորոշումը, որն առաջ էր քաշել Ա.Բաստիանը, վերաբերում է հիմնական առասպելական մոտիվների՝ որպես մարդկության «տարրական գաղափարների» դիտարկմանը, որոնք չեն փոխանցվում

ուրիշին, այլ բնածին են յուրաքանչյուր անհատի համար և կարող են առաջանալ տարբեր վարիացիաներով ամենատարբեր երկրներում և տարբեր ժողովուրդների մոտ [8, 216]: Չորրորդ դիրքորոշումը՝ առավել մշակվածն ու ամենահեղինակավորը, արտահայտվում է վերլուծական հոգեբանության ներկայացուցիչների կողմից, որն իր սկիզբն է առնում Կ. Գ. Յունգի աշխատություններից: Յունգյան հոգեբանության մեջ հատուկ նշանակություն ունեն հեքիաթները: Հեքիաթը Յունգի հայեցակարգում հանդես է գալիս որպես նրա ընթերցողի հանդիպման միջոց իր հետ: Հեքիաթային սյուժեն դիտարկվում է որպես ընթերցողի ներաշխարհի արտացոլում, հեքիաթում նկարագրվում է անհատականացումը՝ որպես առանձնահատուկ ներքին ճանապարհորդության գործընթաց: Սկզբնական, ելակետային արխետիպիկ «ինքնության» որոնումը և բացահայտումը կազմում են հեքիաթի յունգյան ոճի բազմաթիվ ուսումնասիրությունների առանձնահատկությունը: Հուզական բաղադրիչի կարևորությունը հոգեբանական ուսումնասիրության ընթացքում ցուցադրում է տարբեր արքետիպերի միախառնման զուտ ռացիոնալ մոտեցման դեպքում և դրանց քաոսի վերածման անխուսափելիությունը: «Դա նման է նրան, թե ինչ է կատարվում միմյանց վրա տեղադրված լուսանկարների տպագրման դեպքում, որոնք արդեն հնարավոր չէ պատկերացնել առանձին: Հավանաբար նման մի բան կատարվում է նաև անգիտակցականում, ինչը պայմանավորված է նրա ժամանակից և տարածությունից հարաբերականորեն դուրս լինելու հանգամանքով» [6, 43]:

Հեքիաթաթերապիան՝ արտ-թերապիայի տեսակներից մեկն է, որը հիմնված է հեքիաթների տեքստերի կիրառության վրա և ենթադրում է հոգեբանական ներգործություն տարբեր տարիքի մարդկանց վրա հեքիաթների բարոյախոսության օգնությամբ [3, 10]:

Հեքիաթաթերապիան որպես երեխայի հուզական, բարոյական զարգացման եղանակ, մանկավարժական պրակտիկայում կիրառվում է բավականին երկար ժամանակ, համարվում է, որ հեքիաթաթերապիան առաջին անգամ որպես մեթոդ կիրառվել է հոգեվերլուծության դպրոցի շրջանակներում [5, 52]:

Հեքիաթաթերապիան մեթոդ է, որն օգտագործում է հեքիաթային ձևը անձի ինտեգրման, ստեղծագործական ընդունակությունների զարգացման, գիտակցության ընդլայնման, շրջապատող աշխարհի հետ փոխգործողությունների կատարելագործման համար [9, 19]:

Տ. Դ. Զինկևիչ-Եվստիգնեևայի սահմանումով՝ հեքիաթաթերապիան իմաստի որոնման, աշխարհի վերաբերյալ գիտելիքների և նրանում փոխհարաբերությունների համակարգի վերծանման գործընթաց է: Հեքիաթաթերապիան հեքիաթային իմաստների՝ դեպի իրականություն փոխանցման գործընթաց է, անձի ռեսուրսների, ներուժի ակտիվացման գործընթաց [4, 6]:

Թերապիայի այս տեսակը շատ կարևոր նշանակություն ունի երեխայի հետ աշխատելիս, քանի որ այն նպաստում է.

- երեխայի դաստիարակությանը, կրթությանը և զարգացմանը,
- երեխայի ինքնաճանաչմանը,
- շրջակա աշխարհի հետ երեխայի փոխըմբռնմանը,
- մտածողության, հիշողության, երևակայության զարգացմանը,
- երեխայի սոցիալ-հուզական վարքի շտկմանը [11]:

Առանձնացվել են հեքիաթների հիմնական գործառնական առանձնահատկությունները.

1. հեքիաթներն առաջացնում են ինտենսիվ հուզական արձագանք, ինչը ստեղծում է հատուկ հնարավորություններ կոմունիկացիայի ժամանակ,
2. հեքիաթներում օգտագործվում է կյանքի արժեքների, կարևոր իրադարձությունների և երևույթների, հերոսների ներաշխարհի վերաբերյալ մետաֆորը (փոխաբերությունը),
3. հեքիաթում պարունակվում է ինֆորմացիա աշխարհի կառուցվածքի վերաբերյալ, ինչ դժվարությունների են հանդիպում հերոսները և ինչպես կարելի է դրանք հաղթահարել, ինչպես կարելի է պայքարել չարի դեմ և կառուցել հարաբերությունները շրջապատողների հետ,
4. հեքիաթը զարգացնում է բարոյական դիմադրողականությունը, նպաստում է հասարակության բացասական ներգործություններին հակադրվելուն,
5. հեքիաթները նպաստում են աշխարհի ամբողջական ընկալմանը, զարգացնում են երևակայությունը, կատարելագործում են ստեղծագործությունը [2, 3]:

Հեքիաթաթերապիան մշտապես եղել է կիրառության մեջ. իհարկե, այն ունեցել է այլ անվանում: Առանձնացվում է հեքիաթաթերապիայի զարգացման 4 փուլ: Հատկանշական է, որ այս փուլերից ոչ մեկը չի

ավարտվել՝ իր տեղը զիջելով նոր փուլին: Այդ է պատճառը, որ յուրաքանչյուր փուլ իրենից ներկայացնում է որոշակի գործընթացի սկիզբ:

Առաջին փուլ – բանավոր ժողովրդական ստեղծագործություն: Այս փուլում կուտակվում է վստահություն աշխարհի և սեփական ուժերի նկատմամբ: Դրա սկիզբը կորած է դարերի խորքում, բայց բանավոր ստեղծագործելու գործընթացը շարունակվում է մինչ օրս: Այն իր մեջ ներառում է առակներ, հեքիաթներ, մետաֆորներ, որոնք փոխանցվում են սերնդեսերունդ՝ կրելով ժողովրդի դարավոր իմաստությունը:

Երկրորդ փուլ – հեքիաթների և առասպելների հավաքագրում և ուսումնասիրություն: Այդ ուսումնասիրությունները հոգեբանական ավելի խոր առումով կապված են այնպիսի անունների հետ, ինչպիսիք են Կ. Գ. Յունգը, Մ. Լ. ֆոն Ֆրանցը, Բ. Բեթթելհեյմը և ուրիշներ:

Երրորդ փուլ – հոգեթերապևտիկ փուլն է: Ժամանակակից պրակտիկ մոտեցումներն ընդունում են հեքիաթը որպես տեխնիկա, որպես անձի հոգեախտորոշման,հոգեշտկման և զարգացման միջոց: Երեխան փնտրում է իր տեղը կյանքում. «Ես այնպիսին եմ, ինչպիսին կամ: Ես անցնում եմ իմ կյանքի ուղով, որը ես եմ ընտրել ինձ համար: Ես պատասխանատվություն եմ կրում իմ գործողությունների և այն իրադարձությունների համար, որոնք կատարվում են ինձ հետ»:

Չորրորդ փուլ – ինտեգրատիվ փուլ: Այս փուլում երեխան պայքարում է չարի դեմ: Նա հայտնվում է հեքիաթի հերոսի դերում: Այս փուլը կապված է համալիր հեքիաթաթերապիայի ձևավորման, հեքիաթի նկատմամբ հոգևոր մատեցման, հքիաթաերապիայի՝ որպես բնական միջոցի ընկալման, ինչպես նաև որպես դաստիարակչական համակարգի ընկալման հետ [12]:

Տ. Դ. Զինկևիչ-Եվստիգնեևան առանձնացնում է հեքիաթների վեց տեսակ՝ գեղարվեստական, ժողովրդական, հեղինակային ժողովրդական, դիդակտիկ, հոգեշտկողական և հոգեթերապևտիկ [5, 7]:

Հեքիաթների միջոցով լուծվում են ադապտացիոն, դիդակտիկ, շտկողական և թերապևտիկ խնդիրներ, զարգացնում են երևակայությունը և մտածողությունը:

Հեքիաթաթերապիայի զարգացնող, շտկող և թերապևտիկ կառուցվածքի մեջ, ըստ հաջորդականության, ներառվում են հինգ բաժին.

1. հոգեախտորոշում,
2. հոգեբանամանկավարժական շտկում,

3. սոցիալ-հոգեբանական հարմարում,
4. ստեղծագործական ինքնարտահայտում,
5. աշխատանք սոցիալական միկրո և մակրո միջավայրի հետ:

Թերապևտիկ հեքիաթները սովորաբար ունենում են հստակ կառուցվածք՝ սկիզբ, որի ընթացքում որոշվում է հեքիաթի ընդհանուր բնույթը, գագաթնակետ, որի ընթացքում տեղի են ունենում հիմնական խնդիրների բախումները, և ավարտ, որը պարտադիր պետք է դրական ելք ունենա [13]:

Առաջարկվում է հեքիաթն օգտագործել խորհրդատվության տարբեր փուլերում. օրինակ, փոխհարաբերությունների հաստատման փուլում հոգեբանը կարող է ասել, որ ինքը հեքիաթներ է հորինում կամ շատ է սիրում հեքիաթն իր աշխատանքում: Եթե այցելուն հետաքրքրություն ցուցաբերի հեքիաթի հանդեպ, դա կարող է դառնալ հոգեբանական օգնության հիմնական, առաջնային ձևը:

Հեքիաթային բովանդակությունը օգնում է այցելուին փոխարկել իր դժգոհությունները, անհամաձայնությունները և ներքին հակասությունները, դառնալ ակտիվ մասնակից տարբեր փոխհարաբերություններում [1, 8]:

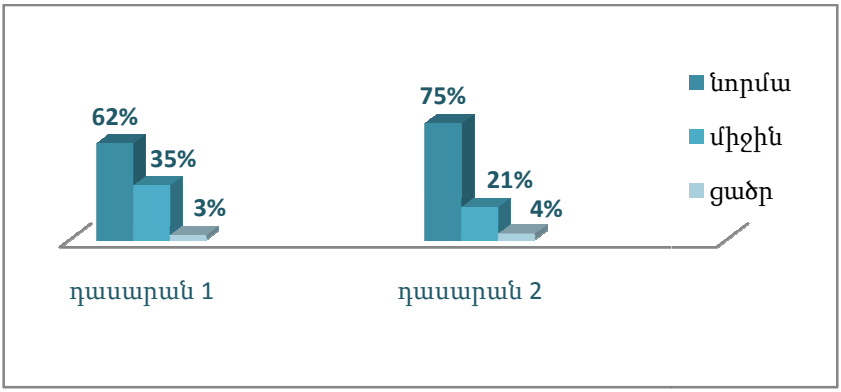
Ելնելով հետազոտության հիմնական նպատակից՝ հեքիաթաթերապիայի կիրառման ազդեցության բացահայտելու համար իրականացրել ենք հետազոտություն, որի ընթացքում կիրառվել են հետևյալ մեթոդիկաները.

1. Լ. Մ. Կովալյով, «Առաջին դասարան հաճախող երեխաների ադապտացիայի առանձնահատկությունների ուսումնասիրության» մեթոդիկա [14]:
2. Հեքիաթաթերապիայի իրականացման համար ընտրվել է «Անտառային դպրոց» հեքիաթը [15]:

Հետազոտությանը մասնակցել են 2 առաջին դասարանի 50 երեխաներ: Դասարանները պայմանականորեն անվանել ենք «դասարան 1» և «դասարան 2»: Ուսումնական տարվա սկզբում 2 դասարաններում կիրառվել է Լ. Մ. Կովալյովի մեթոդիկան, այնուհետև «դասարան 1-ում» կիրառվել է հեքիաթաթերապիայի մեթոդը:

Դինամիկայի մեջ դիտարկելով վերը նշված երկու դասարանների ադապտացիան՝ կարող ենք ասել, որ երկու դասարաններում էլ ադապտացիան գտնվում է նորմայի սահմաններում: Սակայն պետք է նշել, որ

այն դասարանում, որտեղ կիրառվել է հեքիաթաթերապիան՝ ադապտացիան բարձրացել է 17 %, իսկ մյուս դասարանում, որտեղ այն չի կիրառվել,ադապտացիան բարձրացել է 12 %: Ստացված տվյալները թույլ են տալիս եզրակացնել, որ հեքիաթաթերապիան բավականին արդյունավետ միջոց է երեխաների ադապտացիոն գործընթացի ճիշտ կազմակերպման համար (տե՛ս տրամագրում):



Տրամագիր. Արդյունքների համեմատական վերլուծություն

Այսպիսով կարող ենք ասել, որ հեքիաթաթերապիան նպաստում է առաջին դասարանցիների ադապտացիային: Թերապիայի այս տեսակը յուրահատուկ միջոց է այցելուի հետ աշխատանքի համար, որի շնորհիվ բացահայտվում են հոգեթերապևտիկ նշանակություն ունեցող տարրերը: Այս մեթոդը աշխարհի և նրանում եղած փոխհարաբերությունների համակարգի իմաստի փնտրման ու գիտելիքների բացահայտման գործընթաց է, որում կազմավորվում են հեքիաթի և իրական կյանքի իրադարձությունների միջև կապը. հեքիաթային իմաստները տեղափոխվում են իրականություն:

Գրականություն

1. Ղազարյան Գ. Հ., Գալստյան Ա. Ս., Մուրադյան Ե. Բ., Հեքիաթաթերապիայի տեսություն և պրակտիկա (Ուսումնական ձեռնարկ) / Ղազարյան Գ. Հ., Գալստյան Ա. Ս., Մուրադյան Ե. Բ. – Երևան, հեղ. հրատ., 2015, 84 էջ: https://www.researchgate.net/profile/Gayane-hazaryan/publication/324831415_Hekiatateraрia/links/5dc7f580a6fdcc5750395064/Hekiatateraрia.pdf
2. Белинская Е.В. Сказочные тренинги для дошкольников и младших школьников. Санкт-Петербург: Речь; Москва: Сфера, 2008.
3. Заширинская О. В. Сказкотерапия в работе психолога / О. В. Защиринская – «СПбГУ», 2016.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии. – Санкт-Петербург: ООО «Речь», 2000, - 310 с.
5. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Основы сказкотерапии. – Санкт-Петербург: Речь, 2006, - 176 с.
6. Михальченко, К. А. История развития и значение сказкотерапии как направления практической психологии Психологические науки: теория и практика Москва: Буки-Веди, 2012, 45 с.
7. Мюллер М. Введение в науку о религии. /Классики мирового религиоведения. Антология. – М., Канон+, 1996, - 32 с.
8. Фолиева Т.А., Шинкарь О.А. Элементарные идеи Адольфа Бастиана // Вестник ВолГУ, Серия 9. Вып. 6. 2007, 218 с.
9. Фон Франц М. Л. Психология сказки. СПб.: БСК, 1998, - 360 с.
10. Laistner M. L. W. Thought and Letters in Western Europe. London, 1957, p. 319
11. https://chalikyansusanna.home.blog/ 20.07.2022
12. https://present5.com/etapy-skazkoterapii-psixoterapii-skazkoterapiya-techenie-v/05.09.2022
13. http://parents.disabilityinfo.am/ 11.08.2022
14. https://www.child-psy.ru/tests/319.html0 04.08.2022
15. https://искусствожить.su/knigi/123-marina-panfilova-lesnaya-shkola.html 03.09.22

Эффективность применения сказкотерапии в учебной деятельности первоклассника

Гевондян Мариам
Факультет общественных наук,
«Психология личности и психологическое консультирование»,
руководитель магистерской диссертации:
к. п. н. М. Мазманян

Резюме

Ключевые слова: *сказка, сказкотерапия, терапевтическая сказка, учебная адаптация*

Сказка является не только хорошим лечебным, но и диагностическим, развивающим и воспитательным методом. Применение сказкотерапии не имеет возрастных ограничений, но этот метод терапии чаще применяется в работе с детьми, и его основные преимущества становятся явными именно с этой точки зрения: ребенок воспринимает сказочные события как реальность. Через сказки можно понять позицию ребенка по различным вопросам, познакомиться с его системой ценностей, страхами, побуждениями, тревогами и т. д.

The Effectiveness of Using Fairy Tale Therapy in the Educational Process of a First-Grader

Ghevondyan Mariam
Faculty of Social Sciences,
"Personality Psychology and Counseling Psychology",
Academic Supervisor: M. Mazmanyan
Candidate of Psychological Sciences

Summary

Key words: *fairy tale, fairy tale therapy, therapeutic fairy tale, educational adaptation*

A fairy tale is not only a good therapeutic but also a diagnostic, developmental and educational method. The use of fairytale therapy has no age restrictions, but this method of therapy is more often used while working with children, and its main advantages are precisely seen from this perspective: the child perceives fairy-tale events as reality. Fairy tales serve as a basis for understanding the position of a child on various issues, getting acquainted with his/her system of values, fears, motives, anxieties, etc.

Մտավոր զարգացման հապաղում ունեցող երեխաների մայրերի քոփինգ ռազմավարությունները

Շահվերդյան Մարտուն
հասարակական գիտությունների ֆակուլտետ,
«Անձի հոգեբանություն և հոգեբանական խորհրդատվություն»,
մագիստրոսական թեզի ղեկավար՝
հ. գ. թ., դոցենտ Հ. Ավագիման

Հանգուցային բառեր. *մտավոր զարգացման հապաղում, մայրեր, հաղթահարում, քոփինգ, խուսափում, փախուստ, առճակատում*

Վերջերս հոգեբանական ուսումնասիրություններում, որոնք նվիրված են կյանքի անբարենպաստ իրավիճակներում տեղի ունեցող գործընթացների ուսումնասիրությանը, նկարագրվել է հաղթահարման վարքագծի (կամ հոգեբանական հաղթահարման) ֆենոմենը: Վերջին տարիներին օտարերկրյա հոգեբանության մեջ զգալի թվով աշխատանքներ նվիրված են հոգեբանական հաղթահարման խնդրին՝ «հաղթահարման վարք»: Օտարերկրյա հոգեբանական գրականության մեջ բացասական իրավիճակներից տարբեր մեթոդներով դուրս գալու խնդիրը կապված է «հաղթահարում» տերմինի հետ:

Առաջին անգամ «հաղթահարում» տերմինը օգտագործեց Լ. Մերֆին 1962 թվականին՝ երեխաների կողմից զարգացման ճգնաժամի պահանջների հաղթահարման ուղիներն ուսումնասիրելիս: Հետագայում այս տերմինը հայտնվեց 1966 թվականին Ռ. Լազարուսի «Հոգեբանական սթրեսը և հաղթահարման գործընթացը» աշխատությունում, այնուհետև ընդունվեց բազմաթիվ հետազոտողների կողմից, ովքեր զբաղվում էին սթրեսային խնդիրներով, կյանքի դժվարին իրավիճակներով, կյանքի անբարենպաստ իրադարձություններով և դրանցից դուրս գալու ուղիներով [1]:

Ներկայումս ՀՀ-ում համընդհանուր ներառական կրթության անցնելու պայմաններում շատ ավելի կարևոր են նման թեմաների ուսումնասիրությունները, քանզի եթե առաջ մտավոր զարգացման հապաղում ունեցող երեխաների կհանդիպեինք բացառապես հատուկ դպրոցներում, խնամքի կենտրոններում կամ այլ հատուկ կրթություն ապահովող ուսումնական հաստատություններում, հիմա նրանք ունեն հավասար հնարավորություններ հանրակրթական ուսումնական հաստատություն-

ներում բոլոր սաների հետ կրթություն ստանալու համար: Այս պարագայում նման երեխաների ծնողների վարքային առանձնահատկությունների հետազոտությունը և դրանցից բխող հաղթահարման ռազմավարությունները կօգնեն բազմամասնագիտական թիմերին:

Քոփինգ (անգլ. coping, coping strategy), այն ամենը, ինչ անում է մարդը, որպեսզի կարողանա հաղթահարել սթրեսը, լուծել անձնական և միջանձային խնդիրները: Հասկացությունը միավորում է սթրեսի կամ հոգեբանական բարդ իրավիճակների հաղթահարման կոգնիտիվ, հուզական և վարքային ռազմավարությունները:

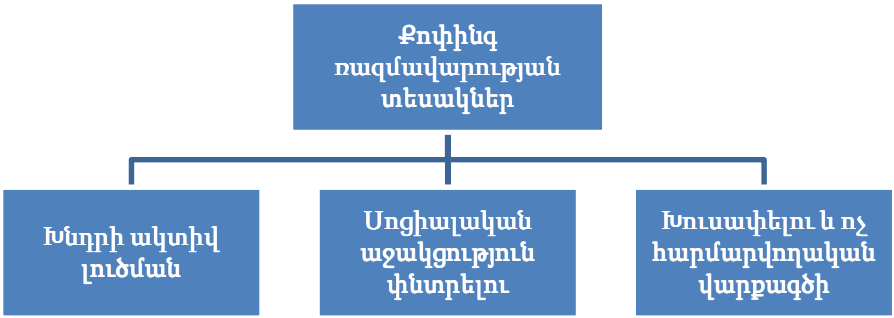
Հոգեբանական քոփինգ մեխանիզմներն անվանում են նաև քոփինգ ռազմավարություններ կամ քոփինգ հմտություններ: Քոփինգ տերմինը հիմնականում վերաբերում է ադապտիվ (կառուցողական) քոփինգ ռազմավարություններին, որոնք նվազեցնում են սթրեսը, այսինքն՝ դրական և կառուցողական են: Սրան հակառակ, գոյություն ունի նաև մալադապտիվ (ոչ ադապտիվ) քոփինգը, որը նվազեցնելու փոխարեն մեծացնում է սթրեսը և հետևաբար չի համարվում քոփինգ:

Քոփինգ ռազմավարությունների արդյունավետությունը կախված է սթրեսի տեսակից, անձի առանձնահատկություններից և արտաքին պայմաններից: Քոփինգ պատասխանները մասամբ կառավարվում են անհատականության և սոցիալական միջավայրի կողմից. հատկապես սթրեսային միջավայրի բնույթը էական նշանակություն ունի այս հարցում [2]:

Հաղթահարման ռազմավարությունների անհրաժեշտությունը հայտնվում է ճգնաժամային իրավիճակներում և նախատեսված է նվազեցնելու հոգեբանական սթրեսը և անհանգստությունը, որի ինտենսիվությունը պայմանավորված է առնվազն երկու հանգամանքով՝ անձնական, սուբյեկտիվ գործոնը և իրական իրավիճակը: Սուբյեկտիվ գործոնը պետք է հասկանալ որպես անհատական հատկանիշներ, որը որոշում է հոգեբանական անհարմարության ինտենսիվությունը:

Հոգեբանական անհանգստության անհատական ռեակցիաները կարող են լինել անգիտակից, քանի որ դրանք հիմնված են խառնվածքի տարբերությունների վրա, և քանի որ նրանք ունեն փորձ, կրկնությունները դուրս են գալիս գիտակցված վերահսկողությունից:

Քոփինգ ռազմավարության արդյունավետության վրա ազդում են մի քանի պարամետրեր՝ անհատի համար սպառնալիքի աստիճանը, անհրաժեշտ ռեսուրսների առկայությունը և դրանց հաջողությունը: Գոյություն ունեն երեք խումբ քոփինգ ռազմավարություններ.



Գծապատկեր 1

Ֆունկցիոնալ հաղթահարման ոճը վերաբերում է խնդրին հաղթահարելու ուղղակի փորձերին՝ ուրիշների օգնությամբ կամ առանց դրա: Դիսֆունկցիոնալ կամ «խուսափող հաղթահարումը» ներկայացնում է ոչ արդյունավետ ռազմավարությունների օգտագործումը: Հաղթահարման ռազմավարության ոճի ընտրության վրա ազդում են իրավիճակի առանձնահատկությունները և դրա նկատմամբ ընկալվող վերահսկողությունը, ինչպես նաև անհատականության առանձնահատկությունները [3]: Այսպիսով, սթրեսը հաղթահարելու բազմաթիվ եղանակներ կան, սակայն հաղթահարման ակտիվ և ֆունկցիոնալ ռազմավարությունները նպաստում են խնդիրների լուծմանը և իրավիճակին հարմարվելուն:

Անձի անհատական բնութագրիչները կարող են կարևոր գործոն հանդիսանալ այն հարցում, թե ինչպիսի ռազմավարություն կընտրի անձը:

Այդ գործոններից հատկապես կարևոր են.

- ինքնագնահատականը, ինքնընդունումը,
- վերահսկման լոկուսն ու տագնապայնության մակարդակը,
- տարիքը, սեռն ու գենդերը,
- սոցիալական կոմպետենտությունը, մեծ կամ փոքր սոցիումին մարդու պատկանելիության զգացումը (էթնիկական խումբ կամ սոցիալական խավ),
- սոցիալական փորձ, որը ձեռք է բերվում ընտանիքում, դպրոցում և այլն:

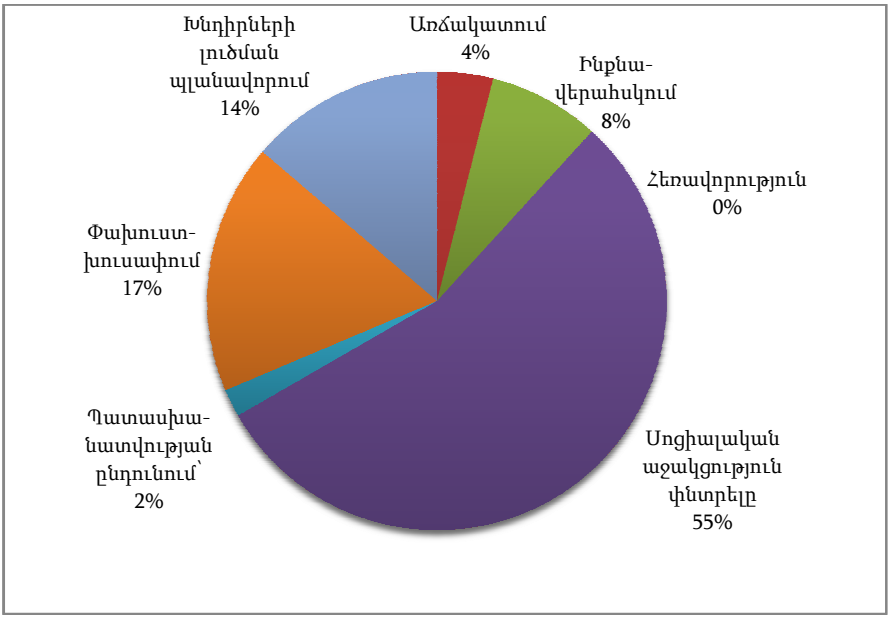
Ա. Միրոբլոկի հետազոտության արդյունքները ցույց տվեցին, որ խնդրի կամ հուզականության վրա հիմնված ռազմավարության ընտրությունը էական չէ, դրանք ծնողական անհանգստությունից բխող հաղթահարման ռազմավարություններ են [4]:

Այս ուսումնասիրության նպատակն էր ուսումնասիրել ծնողների հաղթահարման մեխանիզմների (առճակատման, հեռավորության, ինքնատիրապետման, սոցիալական աջակցության որոնման, պատասխանատվության ընդունման, փախուստ-խուսափման, խնդիրների պլանային լուծման և դրական վերագնահատման) փոխհարաբերությունները կամ նեղություն (դեպրեսիա, անհույսություն, անհանգստություն և զայրույթ) մտավոր խնդիրներով երեխա մեծացնելիս: Այս ուսումնասիրության միջոցով կարելի է հասկանալ հաղթահարման որոշակի մեխանիզմներ, որոնք կարող են դրական կամ բացասական ազդեցություն ունենալ հոգեկան առողջության վրա՝ դրանով իսկ օգնելով խորհրդատուներին խրախուսելու հաղթահարման դրական ռազմավարությունները՝ ծնողների հոգեբանական անհանգստությունը մեղմելու համար:

Այսպիսով, հոգեբանները էական նշանակություն կունենան հաշմանդամություն ունեցող երեխաների ծնողների սթրեսի կառավարման գործում:

Հետազոտության արդյունքում, որը իրականացվել Ռ. Լազարուսի և Ս. Ֆոլկմանի կողմից ստեղծված «Հաղթահարման ուղիներ» հարցաշարի միջոցով, մասնակցել են 50 հետազոտվողներ:

Հետազոտության արդյունքները ամփոփելով՝ հանգում ենք այն եզրակացության, որ հետազոտվողների գերակշիռ մեծամասնությունը 28 հոգի՝ կամ հետազոտվողների 55%-ը, ընտրել են «Սոցիալական աջակցություն փնտրելու ռազմավարություն»:



Գծապատկեր 2. Հետազոտության արդյունքների տվյալներ

Եզրափակելով հարկ է նշել, որ տարատեսակ սթրեսային իրավիճակները, իրադարձության անորոշությունը անձի համար կարող են լինել իրավիճակի օբյեկտիվորեն տրված հանգամանքների կամ դրա սուբյեկտիվ մեկնաբանության հետևանք, որը կապված է մարդու անձնական բնութագրիչների, փորձի կամ լուծման հմտությունների բացակայության հետ:

Գրականություն

1. Бухановский А. О., Кутявин Ю. А., Литвак М. Е. Общая психопатология. Пособие для врачей. 2-е изд. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1998.
2. Жариков Н. М., Тюльпин Ю. Г. Психиатрия. — Москва: Медицина, 2000. — ISBN 5-225-04189-2.
3. Stress, Appraisal, and Coping ---- Richard S. Lazarus, Susan Folkman.
4. Мирболок А. К понятию копинг-стратегии поведения, ЕГУ, Ереван, 2013, с. 70-77.

Копинг-стратегии матерей детей с умственной отсталостью

Шахвердян Мартун
Факультет общественных наук,
«Психология личности и психологическое консультирование»,
руководитель магистерской диссертации:
к.п.н., доцент А. Авагимян

Резюме

Ключевые слова: *умственная отсталость, матери, копинг, избегание, побег, противостояние*

Жизнь в семьях с детьми с особыми потребностями отличается от жизни других семей. Матери обычно несут большую нагрузку по уходу и чаще находятся в стрессовых ситуациях с ребенком все время.

В статье представлены копинг-стратегии матерей детей с задержкой психического развития, которые они выбирают при попадании в сложные стрессовые ситуации, при организации процесса ухода и воспитания ребенка с задержкой психического развития.

Coping Strategies of Mothers of Children with Mental Retardation

Shahverdian Martun
Faculty of Social Sciences,
"Personality Psychology and Counseling Psychology",
Academic Supervisor: H. Avagimyan
Ph.D in Psychology, Associate Professor

Summary

Key words: *mental retardation, mothers, coping, coping, avoidance, escape, confrontation*

Life in families with special needs children is different from the situation of other families. Mothers usually bear the greater burden of care and are more likely to get into the stressful situations with the child all the time.

The article presents the coping strategies of mothers of children with mental retardation, which they choose when they find themselves in difficult, stressful situations, in organizing the process of caring and raising a child with mental retardation.

ՀԱՆՐԱՅԻՆ ԿԱՌԱՎԱՐՈՒՄ

ОБЩЕСТВЕННОЕ УПРАВЛЕНИЕ

PUBLIC MANAGEMENT

COVID-19-ի համավարակի տնտեսական ազդեցությունը Հայաստանում

Թումանյան Արևիկ
Հասարակական գիտությունների ֆակուլտետ,
«Հանրային կառավարում»,
Մագիստրոսական թեզի ղեկավար՝
տ. գ. թ Լ. Ավդալյան

Հանգուցային բառեր. *հակաճգնաժամային ծրագիր, ՀՆԱ, առևտրաշրջանառություն, գբոսաշրջություն*

Ներածություն

Համաշխարհային տնտեսության ձևավորման և զարգացման ողջ ընթացքում մարդկության առջև ծառացած են եղել մի շարք սպառնալիքներ, որոնց պատմականորեն տրվել են տարբեր բնութագրեր:

Այդ սպառնալիքները չեն դադարել գոյություն ունենալ նույնիսկ 21-րդ դարում, երբ համաշխարհային տնտեսակարգում տեղի են ունեցել բազմաթիվ՝ թե՛ աշխարհաքաղաքական, թե՛ սոցիալ-տնտեսական փոփոխություններ: Ինչպես զարգացած, այնպես էլ զարգացող երկրները կայուն տնտեսական աճի և բնակչության բարեկեցությունն ապահովող միջոցառումների իրականացման ընթացքում մշտապես բախվել և բախվում են տնտեսական, բնապահպանական, աշխարհաքաղաքական, սոցիալական, տեխնոլոգիական, համաճարակային, պատերազմական և այլ տիպի ռիսկերի:

Վերջին տասնամյակների ընթացքում համաշխարհային տնտեսությունը առերեսվել է այնպիսի մասշտաբային սպառնալիքների հետ, ինչպիսիք են 2008 թ. համաշխարհային ֆինանսատնտեսական ճգնաժամը, որի «ալիքները» պարբերաբար տարածվում և ճգնաժամին հաղորդում են պերմանենտ բնույթ, ինչպես նաև COVID-19-ով պայմանավորված ճգնաժամը, որը Երկիր մոլորակը ենթարկեց նոր ցնցումների՝ ուղեկցվելով հսկայական մարդկային կորուստներով, տնտեսությունների համատարած անգործությամբ, ձեռնարկությունների հարկադրված պարապուրդով, տնտեսական անկմամբ և համավարակի հաղթահարման ժամկետների անորոշությամբ:

2019թ.-ի դեկտեմբերի վերջին Չինաստանի Ուհան քաղաքում առա-

ջին անգամ հայտնաբերվեց հետագայում «COVID-19» անվանումը ստացած վիրուսը, որը արագորեն տարածվեց ոչ միայն Չինաստանում, այլև ամբողջ աշխարհում՝ լուրջ վնաս հասցնելով համաշխարհային տնտեսությանը: Մի շարք երկրներում, այդ թվում՝ Հայաստանում, հայտարարվեց արտակարգ դրություն, և տնտեսական գործունեության մի շարք տեսակներ արգելվեցին:

2020 թվականի մարտի 16-ին ՀՀ կառավարությունը, ելնելով COVID-19 համավարակի տարածման մտահոգիչ տեմպերից, երկրում հայտարարեց արտակարգ դրություն: Ներդրվեցին այնպիսի խիստ սահմանափակումներ, ինչպիսիք են տուրիստական հոսքերի արգելափակումը, դպրոցները և բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները փակելու որոշումը և ուսումնական գործընթացի տեղափոխումը առցանց հարթակներ, անձանց տեղաշարժի սահմանափակումները և այլն: Բացի այդ, սահմանվեցին խիստ տուգանքներ այն անձանց համար, ովքեր արտակարգ դրության ժամանակ կխախտեին մեկուսացման կանոնները: Համավարակի սոցիալ-տնտեսական հետևանքների հաղթահարման նպատակով ՀՀ կառավարությունը հանդես եկավ հակաճգնաժամային ծրագրով:

Տնտեսագիտության մեջ «ճգնաժամը» մեկ կամ մի քանի տնտեսություններում տնտեսական գործունեության կայուն, երկարատև անկումն է: Դա ավելի կտրուկ տնտեսական անկում է, քան պարզապես անկումը, ինչը դանդաղեցնում է ոչ միայն տնտեսական գործունեությունը, այլ նաև բնականոն աշխատանքը: Ճգնաժամը ուղեկցվում է անկայունությամբ, սոցիալ-տնտեսական գործընթացների կառավարելիության անկմամբ, քաղաքական հաստատությունների անկայունությամբ, քաղաքական տարաձայնությունների ու հասարակության ներսում հակասությունների սրմամբ և մի շարք այլ բացասական գործընթացներով: Նմանատիպ երևույթներն էլ հիմք են հանդիսացել հակաճգնաժամային կառվարման առանձնացմանը՝ որպես առանձին ոլորտի: Հակաճգնաժամային եզրն օգտագործվում է՝ բնորոշելու համար կառավարչական գործունեությունը, որն ուղղված է համակարգի կայունության ապահովմանը ճգնաժամային իրավիճակներում կամ բնականոն գործունեության վերականգնմանը և հետևանքներրի վերացմանը:

Միջազգային կառույցները համաշխարհային տնտեսության աճի դանդաղում կանխատեսում էին ավելի վաղ, քան կորոնավիրուսային համաճարակի բռնկումը: Արժույթի միջազգային հիմնադրամը դեռ հունվա-

ին համաշխարհային տնտեսության համար որպես հիմնական ռիսկ առանձնացնում էր աշխարհաքաղաքական լարվածությունը, մասնավորապես՝ Իրանի և Միացյալ Նահանգների, ԱՄՆ-ի և առևտրային գործընկերների վատթարացող հարաբերությունները և տնտեսական այլ վեճերի խորացումը: Տնտեսական վիճակն ուվատատեսական կանխատեսումները սրվեցին: Աշխարհի երկրների տնտեսությունների վրա կորոնավիրուսի ազդեցության ալիքները բնութագրվում են յուրաքանչյուր երկրի առանձնահատկություններով: Հայաստանի համար դա առավել բնութագրվում է երկրի տնտեսության ճյուղային կառուցվածքով՝ համախառն ներքին արդյունքի մեջ ոլորտների տեսակարար կշիռներով, արտաքին աշխարհից կախվածությամբ:

Հայաստանի տնտեսության վրա տնտեսական գործունեության սահմանափակումներն ունեցան բացասական ազդեցություն: Միայն ապրիլին տնտեսական ակտիվության ցուցանիշը կրճատվեց ավելի քան 17 տոկոսով, իսկ 4 ամսվա կտրվածքով՝ 1.7 տոկոսով:

Առաջին եռամսյակում Հայաստանի տնտեսական աճը նախնական տվյալներով կազմեց 3.8 տոկոս, ինչին նպաստեց հիմնականում առևտրի և ծառայությունների ոլորտը, իսկ մեծ աճ գրանցվեց ֆինանսական և ապահովագրական գործունեությունը՝ 21.2 տոկոս և հանքարդյունաբերությունը՝ մոտ 21 տոկոս: Թեև երկու ոլորտներն աճ են գրանցել, բայց դրանց բաժինը ՀՆԱ կառուցվածքում մեծ չէ: Համեմատելով 2019 և 2020 թթ.-ի առաջին եռամսյակների ՀՆԱ-ի տեսակարար կշիռները՝ պետք է նշել, որ հիմնական ճյուղերից կրճատվեց գյուղատնտեսության, մշակող արդյունաբերության, մանրածախ և մեծածախ առևտրի մասնաբաժինը [5]:

▪ Կարևոր ցուցանիշ են համարվում **հավաքագրված հարկային եկամուտները**. առաջին եռամսյակում պետական բյուջե հաշվեգրված հարկային եկամուտներն աճել են մոտ 17 տոկոսով, սակայն մաքսատուրքերի գծով անկում է գրանցվել. հարկային եկամուտները կրճատվել են 10 տոկոսով, ընդ որում ԵԱՏՄ (Եվրասիական Տնտեսական Միություն) բյուջեից հաշվեգրված եկամուտների անկումը կազմել է մոտ 2 տոկոս: Կրճատվել է արդյունաբերական արտադրանքի աճի տեմպը, արտաքին և փոխադարձ առևտրի ծավալների կրճատումը նկատելի է նաև հունվար-փետրվար ամիսներին [6]:

▪ Արտաքին աշխարհից Հայաստանի կախվածության ազդակներից մեկը **դրամական փոխանցումներն** են: Ընթացիկ տարվա մարտին ֆիզի-

կական անձանց դրամական փոխանցումները տարեկան կտրվածքով նվազել են շուրջ 11 տոկոսով, իսկ եռամսյակային կտրվածքով՝մոտ 10 տոկոսով: Միայն Ռուսաստանից առաջին եռամսյակում փոխանցումները կրճատվել են 16 տոկոսով: Փոխանցումների տատանումների պատճառ են ինչպես փոխարժեքի տատանումները, այնպես էլ ՌԴ-ում գնողունակ պահանջարկի անկումը [5]:

▪ COVID 19-ի Ազդեցության հաջորդ ուղղություններից է **զբոսաշրջության** ոլորտը: Ըստ պաշտոնական վիճակագրության՝ առաջին եռամսյակում ՀՀ այցելած զբոսաշրջիկների թվաքանակը կրճատվել է մոտ 15 տոկոսով կամ Հայաստան են այցելել մոտ 53 հազարով ավելի քիչ զբոսաշրջիկ, քան նախորդ տարվա նույն ժամանակահատվածում: Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ մեկ զբոսաշրջիկի միջին ծախսը 770 ԱՄՆ դոլար է, ստացվում է, որ մոտ հաշվարկներով միայն առաջին եռամսյակում կորուստը կկազմի 40 մլն 810 հազար ԱՄՆ դոլար [6]:

▪ COVID 19-ի ազդեցությունը նկատելի է նաև **առևտրաշրջանառության** գծով.միայն մարտին Հայաստանի արտաքին և փոխադարձ առևտրաշրջանառությունը կրճատվել է 16 տոկոսով, իսկ առաջին եռամսյակի կտրվածքով՝ 4 տոկոսով: Դեպի ԵԱՏՄ, ԵՄ երկրներ արտահանումը կրճատվել է, իսկ դեպի ԱՊՀ և այլ երկրներ արտահանումն ավելացել՝ ի հաշիվ Ուկրաինայի, Ուզբեկստանի, Ճապոնիայի, Կորեայի, ԱՄԷ (Արաբական Միացյալ Էմիրություններ)-ի, Իրանի: Դեպի Իտալիա արտահանումն ավելացել է ավելի քան 4.7 անգամ, Իսպանիա՝ 5.8, իսկ մնացած ԵՄ երկրների իմասով հիմնականում կրճատվել է: Դեպի ՀՀ ներմուծման կտրուկ աճ է գրանցվել Իտալիայից, Սլովակիայից, Ուզբեկստանից և Ղրղզստանից: Չինաստանից ներմուծումը կրճատվել է 5.8 տոկոսով, իսկ արտահանումն ավելացել 14 տոկոսով: ՀՀ-ից ավելացել է սարքերի և ապարատների, հանքահումքային արտադրանքի, արվեստի ստեղծագործությունների արտահանումը: Ավելացել են պատրաստի սննդի արտադրանքի, սարքերի և ապարատների և այլ ապրանքների ներմուծման ծավալները:

▪ **Ներդրումների** եռամսյակային կտրվածքով ևս անկում է գրանցվել:

Պաշտոնական տվյալներով՝ ընթացիկ տարվա մարտի վերջին նախորդ տարվա նույն ժամանակահատվածի համեմատությամբ առևտրային բանկերը տրամադրել են 20 տոկոսով ավելի վարկեր, ընդ որում՝ ռեզիդենտներին ՀՀ դրամով տրամադրված վարկերն ավելացել են շուրջ 27.5 տոկոսով, իսկ արտարժույթով վարկերի ծավալն ավելացել է 16 տոկոսով:

Վարկերի կառուցվածքում մարտի դրությամբ մեծ տեսակարար կշիռ շարունակում են ունենալ սպառողական վարկերը՝ 28 տոկոս, ապա արդյունաբերության և առևտրի ոլորտները, իսկ ամենամեծ աճն է գրանցվել հիփոթեքային, սպառողական, շինարարության վարկերի գծով:

Գյուղոլորտում մարտի վերջին և առաջին երեք ամիսներին նկատվում է ակտիվություն.վարկերի աճը կազմել է 15-16 տոկոս, մինչդեռ վերջին 2-3 տարիներին զգալի աճ չէր գրանցվել, ավելին՝ 2016-2018 թթ. տրամադրված գյուղոլորտի վարկերի ծավալն ունեցել է նվազման միտում [5]:

Համավարակային պայմաններից ելնելով՝ կառավարությունը հանդես եկավ սոցիալ-տնտեսական հետևանքների չեզոքացմանն ուղղված միջոցառումներով, որոնցով նախատեսվում էին ֆինանսական ներարկումներ՝ ՀՆԱ-ի 2.29 տոկոսի կամ շուրջ 150 մլրդ դրամի չափով, որի կեսից ավելին արդեն տրամադրվել է 48 հազար 400 իրավաբանական և շուրջ 1.1 միլիոն ֆիզիկական անձանց [7]:

Այսպիսով՝ ճգնաժամերի հետևանքով տնտեսությունում որպես կանոն գոյանում է իրացվելիության դեֆիցիտ, որը կարող է վտանգել տնտեսավարող սուբյեկտների վճարունակությունը և հանգեցնել գործազրկության մակարդակի աճին: Հետևաբար՝ կառավարության առաջին քայլերը պետք է միտված լինեն տնտեսավարողների, հատկապես՝ փոքր և միջին ձեռնարկությունների իրացվելիության պահանջարկի բավարարմանը: Այս մոտեցումը ճշմարիտ է նաև COVID-19 ճգնաժամի պարագայում, որը նախորդ ճգնաժամերից տարբերվում է իր աննախադեպ արագությամբ: Այսպես, եթե 2009 թ. ճգնաժամի դեպքում միջազգային ֆոնդային ինդեքսների անկումը տևել է 17 ամիս, ապա COVID-19-ի պարագայում անկման նույն խորությունը արձանագրվել է 2 ամսվա ընթացքում [8]: Սա նշանակում է, որ այս դեպքում կառավարության արձագանքը ևս պետք է լինի չափազանց արագ և թիրախավորված:

Գրականություն

1. Պետական հակաճգնաժամային քաղաքականության արդյունավետության բարձրացման հիմնախնդիրները: Ուսումնական ձեռնարկ (ՀՀԳԱԱՄ. Քոթանյանի անվան տնտեսագիտության ինստիտուտ, խմբ. Կ. Սարգսյան, Երևան, 2016):
2. Մակրոտնտեսական վերլուծություն և կանխատեսում: Ուսումնական ձեռնարկ (ՀՊՏՀ, խմբ.՝ Ի. Տիգրանյան, Հ. Հովհաննիսյան, Երևան, Տնտեսագետ, 2011):
3. Asian Development Bank “Measuring the Contribution of Informal Sector to Total Economy in Armenia”. Unpublished manuscript, 2010.
4. Schneider, F., Kepler J. “Shadow Economies and Corruption All Over the World: New Estimates for 145 Countries. The Open Access, Open Assessment E-Journal, No 2007-9, July 24, 2007.
5. https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.MKTP.CD?locations=AM
6. https://www.worldbank.org/en/country/armenia/overview
7. https://www.armstat.am/am/?nid=82&id=2271
8. https://www.armstat.am/file/article/poverty_2011a_2.pdf

Экономические влияние пандемии COVID-19 в Армении

Туманян Аревик
Факультет общественных наук,
«Общественное управление»,
руководитель магистерской диссертации:
к. э. н. Л. Авдалян

Резюме

Ключевые слова: *антикризисная программа, ВВП, товарооборот, туризм*

В конце декабря 2019 года в китайском городе Ухань был впервые обнаружен вирус, позже названный COVID-19, который быстро распространился не только по Китаю, но и по всему миру, нанеся серьезный ущерб мировой экономике.

Воздействия коронавируса на экономику стран мира характеризуются особенностями каждой страны. Для Армении она в большей степени характеризуется отраслевой структурой экономики страны, удельным весом отраслей в валовом внутреннем продукте и зависимостью от внешнего мира.

В данной статье рассматривается влияние пандемии на различные отрасли экономики Республики Армения, например, влияние на сельское хозяйство, туризм, торговый оборот и т.д.

The Economic Impact of the COVID-19 Pandemic in Armenia

Tumanyan Arevik
Faculty of Social Sciences,
"Public Management",
Academic Supervisor: L. Avdalyan
PhD in Economics

Summary

Key words: *anti-crisis program, GDP, trade circulation, tourism*

At the end of December 2019, the virus later named COVID-19 was first detected in the Chinese city of Wuhan, which quickly spread not only in China, but also throughout the world, causing serious damage to the global economy.

The impact of the coronavirus on the economies of different countries of the world is characterized by the specific features of each country. For Armenia, it is mostly characterized by the branch structure of the country's economy, by the specific weights of the sectors in the gross domestic product, and by the dependence on the outside world.

This article examines the impact of the pandemic on various branches of the economy of the Republic of Armenia, for example how it affects agriculture, tourism, trade circulation, etc.

ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՈՒՄ

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

EDUCATION MANAGEMENT

Միջին մասնագիտական ուսումնական հաստատությունում որակի ապահովման համակարգի ներդրման դժվարությունները

Ոսկանյան Թամարա

Հասարակական գիտությունների ֆակուլտետ,
«Կրթության կառավարում»,
մագիստրոսական թեզի ղեկավար՝
մ. գ. թ. ասիստենտ Ն. Ներկարարյան

Հանգուցային բառեր. *ինստիտուցիոնալ հավատարմագրում, մասնագիտական կրթություն և ուսուցում, որակի ապահովում, կրթության որակ*

Նախաբան

Սույն հոդվածում փորձ է արված վերհանելու միջին մասնագիտական ուսումնական հաստատություններում որակի ապահովման համակարգի ներդրման դժվարությունների և այդ դժվարությունների հաղթահարման հնարավոր ճանապարհների ընտրությունը կրթության որակի ապահովման համատեքստում:

Հետևյալ սկզբունքներով առաջնորդվելն է տանում ճանապարհ՝ դեպի որակ.

- վստահություն,
- նորարարություն,
- հավասարություն,
- հաշվետվողականություն,
- փոխգործակցություն:

Կրթությունը, կապված լինելով անձի զարգացման և հետևաբար ինքնահիրացման պահանջմունքների հետ, որպես սոցիալական ինստիտուտ, միտված է բավարարելու անձի կրթական պահանջմունքները, որոնք սերտորեն կապված են ինչպես անձի բազային, այնպես էլ այլ սոցիալական պահանջմունքների հետ: Կրթական պահանջմունքի բավարարումը շահառուների շրջանում ձևավորում է ակնկալիքների համակարգ ՄԿՈՒ-ի գործունեության վերջնարդյունքի և գործընթացի նկատմամբ: Մյուս կողմից, ինչպես ցանկացած ինստիտուտի, այնպես էլ կրթական ինստիտուտի գործունեության վերաբերյալ շահառուներն ունեն որոշակի պատկերացումներ: Հենց այս պատկերացումների և ակնկալիքների հիման վրա էլ ձևավորում են շահառուների (այդ թվում՝ ուսանողների) գնահատականները և գոհունակությունը: Այսօր կրթության բնագավառի գերխնդիրը կրթության որակն է:

Ուսումնական հաստատության մակարդակով կրթության որակի խնդրի լուծման հիմքը, որպես բազմաչափ, բարդ սոցիալական և մանկավարժական խնդիր, կրթական գործընթացի որակի համակարգի նախագծումն ու ներդրումն է և այդ ճանապարհին առաջացած դժվարությունների հաղթահարումը: Նման համակարգի նպատակն է միավորել և ինտեգրել կազմակերպչական, մեթոդական, գիտական, մարդկային և կառավարչական և այլ ջանքերն ու ռեսուրսները, ուսումնական հաստատության բոլոր կառույցների ընդգրկումը որակի մշակույթի ներդրման և կառավարման մեջ՝ հիմնված գիտական սկզբունքների և օրինաչափությունների վրա:

Միջին մասնագիտական ուսումնական հաստատություններում կրթության որակի համակարգը մշակված կարգավորող և մեթոդական փաստաթղթերի մի շարք է, որը որոշում է բոլոր պաշտոնյաների, ուսուցիչների և ուսանողների աշխատանքի բովանդակությունը, տեխնոլոգիաները, մեթոդները և միջոցները կրթական գործընթացի որակի հետագա բարելավման համար [1, 142-148]:

Ուսումնական գործընթացի որակը մեծապես պայմանավորված է կրթության բովանդակությամբ, որը կապված է իրականացվող կրթական ծրագրերի որակի հետ: Միևնույն ժամանակ պետք է հաշվի առնել, որ նույնիսկ նոր սերնդի չափանիշները բավականին պահպանողական են և հիմնված են ուսումնական ծրագրերի որակի և բովանդակության նվազագույն պահանջների վրա:

Քննարկվող խնդրի համատեքստում որակի ապահովումը որոշակի պայմանների ստեղծումն է և անհրաժեշտ ռեսուրսների հատկացումը որակի նպատակներին հասնելու համար: Դրանք հիմնականում ներառում են կրթական և մեթոդական, ֆինանսական աջակցություն, նյութական բազա, անձնակազմի կարողություններ, ուսանողների պատրաստակամություն, տեղեկատվական ծառայություններ և շատ ավելին:

Մեկ այլ շատ կարևոր խնդիր է քոլեջում որակի մշակույթ ապահովելը: Սա կարող է լինել մի իրավիճակ, երբ մասնագիտական քոլեջի բոլոր աշխատակիցները ունեն ընդհանուր տեսակետ կրթության որակի խնդրի վերաբերյալ և հավատարիմ են մնում այս հասկացության մեկ սահմանմանը. երբ բոլորը հասկանում են, թե ինչ է ուղղակիորեն իր համար նշանակում կրթության որակ և ինչպես հասնել բարձր որակի, երբ հայտնի է, թե ինչ ճանապարհներով է նրա միավորը գնում դեպի որակ, երբ հստակ պատկերացում կա, որ որակը կարելի է կառավարել, և դրա մեխանիզմները հայտնի են:

Կրթության որակի համակարգի բարելավման հիմնական ուղղու-

թյունները որոշելիս կարևոր է ելնել կրթության որակի օբյեկտների կրթական գործընթացի բոլոր կազմակերպիչների և մասնակիցների ընդհանուր ըմբռնումից: Հենց նրանց պայմանի մակարդակից է կախված քոլեջում կրթության որակը, և նրանք են նաև ուսումնական հաստատության կրթական գործունեության որակի երաշխավորը:

Միջին մասնագիտական քոլեջում կրթության որակի մասին կարելի է դատել նաև նրանով, թե ինչ պատասխաններ կարելի է ստանալ հետևյալ հարցերին. ո՞ւմ ենք դասավանդում, ի՞նչ ենք մենք սովորեցնում, ո՞վ է դասավանդում, ինչպե՞ս ենք մենք սովորեցնում, որո՞նք են ռեսուրսները, ո՞վ և ինչպես է ղեկավարում քոլեջը: Միևնույն ժամանակ, կրթության բարձր որակի շատ կարևոր բաղադրիչը հոգեբանական խնդիրն է. ո՞րն է ուսումնական գործընթացի մասնակիցների մոտիվացիան. ուսուցիչները ցանկանու՞մ են դասավանդել նոր ձևով, և արդյոք ուսանողները ցանկանում են սովորել նոր պայմաններում: Այս հարցին պետք է լինի միայն մեկ պատասխան՝ կրթության բարձր որակ ապահովելու համար կրթական գործընթացի հիմնական մասնակիցների՝ ուսուցիչների և ուսանողների մոտիվացիան պետք է լինի դրական և սոցիալապես նշանակալի [2, 145-148]:

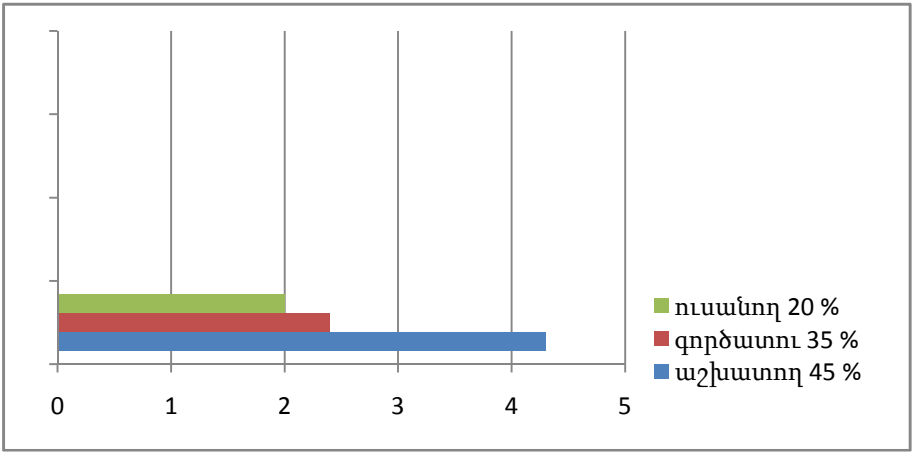
Որակի ապահովման ճանապարհին առաջացող մարտահրավերների հաղթահարման եղանակներից մեկը հաստատությունների հավատարմագրումն է և որակի ապահովման համակարգերի ստեղծումն ու զարգացումը, քանի որ դրանք օգնում են համակարգային խնդիրները վերհանել և լուծել: Խնդիրների հաղթահարման համար առկա են բոլոր նախադրյալները՝ համապատասխան օրենսդրական կարգավորումների տեսքով:

Ինստիտուցիոնալ հավատարմագրումը թույլ է տալիս գնահատել ՄՈՒՀ-ի գործունեության արդյունավետությունը, ինչպես նաև տեսնել, թե արդյոք հաստատությունն իրականացնում է իր առաքելությունը, հետապնդում է շարունակական բարելավման քաղաքականություն և նպաստում է իրականացվող կրթական ծրագրերի զարգացմանը:

Ուսումնական հաստատության մակարդակով կրթության որակի խնդրի լուծման հիմքը, որպես բազմաչափ, բարդ սոցիալական և մանկավարժական խնդիր, կրթական գործընթացի որակի համակարգի նախագծումն ու ներդրումն է: Նման համակարգի նպատակն է միավորել և ինտեգրել կազմակերպչական, մեթոդական, գիտական, մարդկային և կառավարչական և այլ ջանքերն ու ռեսուրսները, ուսումնական հաստատության բոլոր կառույցների ընդգրկումը որակի կառավարման մեջ [4]:

Միջին մասնագիտական ուսումնական հաստատություններում

որակի ապահովման համակարգի ներդրման դժվարությունների և այդ դժվարությունների հաղթահարման հնարավոր ճանապարհների բացահայտման նպատակով մեր կողմից իրականացվել են որակական և քանակական հետազոտություններ Լոռու մարզում գործող պետական քոլեջների աշխատակիցների, ուսանողների և գործատուների շրջանում: Ուսումնասիրությունները ցույց տվեցին, որ «կրթության որակ» հասկացության և որակի ապահովման համակարգի ներդրման շուրջ շահառուների շրջանում կա թյուրըմբռնում. կրթության քաղաքականություն մշակողները տալիս են կրթության որակի այլ սահմանում, ուսանողները՝ այլ, գործատուները՝ այլ: Ուսանողների կողմից կրթության որակի գնահատումը այլընտրանքային և նորարարական մեթոդ է ինչպես միջին մասնագիտական կրթության համակարգում կրթության որակի չափման, այնպես էլ կրթական բարեփոխումների իրականացման արդյունավետության գնահատման գործում: Քոլեջի դիտանկյունից այն կարող է ծառայել ինչպես կրթական վերջնարդյունքների իրականացումը չափելու գործիք, այնպես էլ սահմանված վերջնարդյունքներին հասնելու գործում առկա խնդիրների և դրանց կարգավորման հնարավոր եղանակների բացահայտման մեթոդ (հավելված 1): Միջին մասնագիտական կրթության համակարգում կրթության որակին առնչվող հիմնախնդիրների բացահայտման նպատակով մեր կողմից իրականցվել է որակական սոցիոլոգիական հետազոտություն Լոռու մարզում գործող պետական քոլեջներում սովորող ուսանողների շրջանում: Հետազոտության նպատակն է եղել՝ բացահայտել ուսանողների կրթական պահանջմունքների բավարարումը կրթության որակի ներդրման և ապահովման տեսանկյունից: Հետազոտությունը իրականացվել է ֆոկուս խմբային քննարկման և հարցազրույցի մեթոդների կիրառմամբ: Տեղեկատվության ամբողջականության ապահովման նպատակով հարցազրույցներ են իրականացվել նաև գործատուների և դասախոսների հետ: Մեր կողմից ուսանողների շրջանում իրականացված որակական հարցումները ցույց են տալիս, որ ուսանողները դժվարանում են սահմանել կրթության որակի ապահովման հիմնական բաղադրիչները և միջին մասնագիտական կրթության որակը անմիջականորեն կապում են «կրտսեր մասնագետ» հասկացության հետ՝ նշելով, որ որակյալ կարող է համարվել այն կրթությունը, որի արդյունքում քոլեջն ավարտում են՝ դառնալով որակյալ մասնագետներ:



Գծապատկեր 1.

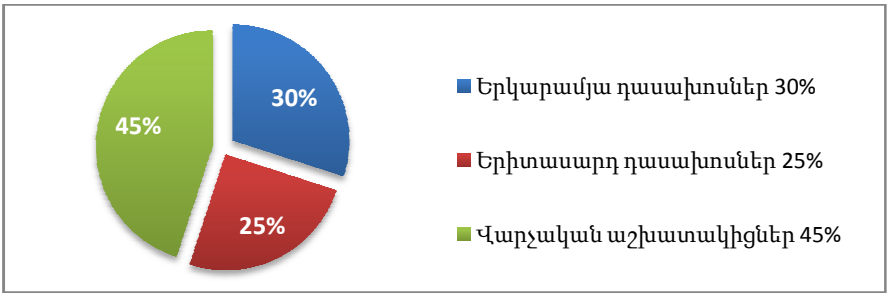
Բարձր առաջադիմություն ունեցող ուսանողներն առավել հակված են բարձր գնահատել կրթության որակը, քան ցածր առաջադիմություն ունեցողները: Մեր կարծիքով՝ կրթության որակի գնահատման վրա մեծապես ազդում են ուսանողների արժեհամակարգը, փորձը և հասարակության շրջանում տարածված դիրքորոշումները կրթության գործընթացի, ստացված գիտելիքների կիրառելիության և աշխատաշուկայի վերաբերյալ: Կրթության որակի ներդրումը և գնահատման չափանիշները, որոնք ներկայացվում են ուսանողների կողմից, առավել ընդհարական բնույթ են կրում և հիմնականում ուսումնառության բուն գործընթացին անմիջականորեն չեն վերաբերում: Ուսանողների և գործատուների կարծիքով՝ քոլեջներում դասավանդվող գիտելիքներն ունեն տեսական բնույթ, բավարար չեն գործնական դասընթացները, որոնք կնպաստեն գործնական հմտությունների ձեռքբերմանը:

Գործատուները նշում են, որ առավել շատ շահագրգռված կլինեն համագործակցել քոլեջների հետ պրակտիկաների անցկացման հարցում, այն պարագայում, եթե վստահ լինեն, որ ուսանողները, մուտք գործելով կազմակերպություն, կնպաստեն և իրենց ստացած գիտելիքներն ինչ-որ չափով կներդնեն կազմակերպության գործունեության մեջ: Սակայն գործատուների գնահատմամբ ուսանողները խուսափում են հանձնարարված առաջադրանքը կատարելուց՝ այն հաճախ որակելով որպես «շահագործում»: Գործատուները որպես կրթության որակի չափանիշ են նշում աշ-

խատանքային պարտականությունների արդյունավետ իրականացման հմտությունների և գիտելիքների առկայությունը շրջանավարտների մոտ: Մասնավորապես նշում են, որ կրթության որակի բարձրացման նպատակով անհրաժեշտ է ուսանողների մոտ ձևավորել պատրաստի ալգորիթմ չունեցող բարդ գործողություններ կատարելու ունակություն:

Իրականացրել ենք հարցում պայմանական հավատարմագրում ստացած քլեջում, որն առաջին անգամ էր անցել ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման ճանապարհը, և հարցումների արդյունքում ստացանք հետևյալ պատկերը:

Հարցվող երկարամյա աշխատակիցների 30 %-ը կարևորում են ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման գործընթացը, սակայն որակի մշակույթի ներդրման համար բավարար փորձ ու գիտելիքներ են անհրաժեշտ, որը կարելի է լրացնել համապատասխան վերապատրաստումների միջոցով: Հարցվող երիտասարդ աշխատակիցների մոտ 25 %-ը գտնում էր, որ ՄԿՈՒ-ի անձնակազմը գաղափարապես պատրաստ չէր հավատարմագրման գործընթացին, քանի որ տրված ժամանակը բավարար չէր գործընթացին առավելապես պատրաստվելու համար, քոլեջների վարչական աշխատակիցների մոտ 45 %-ը գտնում էր, որ չկա պետության կողմից բավարար աջակցություն, քանի որ խնդիր կա նյութատեխնիկական բազայի համալրման, շենքային պայմանների բարելավման, աշխատավարձերի ցածր լինելու և այլ գործոնների, որոնք զգալիորեն նվազեցնում են գործընթացի առաջընթացի մոտիվացիան:



Գծապատկեր 2.

Քանի որ Մասնագիտական կրթություն և ուսուցում (ՄԿՈՒ) իրականացնող հաստատությունների հիմնական առաքելությունն է բավարարել տեղական աշխատաշուկայի պահաջները՝ նպաստելով ՀՀ մարզերի հավասարաչափ սոցիալ-տնտեսական զարգացմանը, ապա ՄԿՈՒ հաստա-

տությունների կողմից՝ մարզի/տարածաշրջանի համար անհրաժեշտ կարողություններով մարդկային ներուժի ձևավորմանն օժանդակելու համար խրախուսելի է ՄԿՈՒ-ների վերլուծությունների իրականացումը հետևյալ ուղղություններով.

- ՄԿՈՒ հաստատությանների շրջանավարտների զբաղվածության ապահովման կապակցությամբ մրցակից հաստատությունների հետ համեմատական վերլուծությունը,
- իրականացվող կրթական ծրագրերի զգալի մասի համապատասխանությունն ուսումնական հաստատության ոլորտային ուղղվածությանը,
- ՄԿՈՒ հաստատությունների կողմից ռազմավարական կառավարման իրականացումը՝ տարածաշրջանի գործատուների ներգրավմամբ,
- հաստատությունների ուսումնական ռեսուրսների համապատասխանությունը աշխատաշուկայի արդի պահանջներին,
- ՄԿՈՒ հաստատությունների դինամիկ զարգացման համար անհրաժեշտ ինքնավարության կիրառումը,
- ՄԿՈՒ հաստատությունների ընկալումը շահակիցների շրջանում [3]:

ՄԿՈՒ հաստատությունների ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման ՈԱԱԿ շեշտադրումները հիմնականում ուղղված են հաստատություններում ուսուցանվող մասնագիտությունների և մարզի/տարածաշրջանի տնտեսական հնարավորությունների և կարիքների փոխկապակցվածությունը խթանող մեխանիզմների ձևավորմանը՝ ներդնելով ոլորտային գործատուների հետ համատեղ ռազմավարական կառավարման հիմքեր, որոնց իրականացման արդյունավետությունը կվերլուծվի հաստատություններում գործող որակի ներքին ապահովման համակարգերի միջոցով.

- ՄԿՈՒ հաստատություններին ուղղորդել դեպի տեղական աշխատաշուկայի կարիքների բավարարումը՝ նպաստելով գործատուների հետ համատեղ ռազմավարական կառավարման իրականացմանը,
- հաստատություններում ուսուցանվող մասնագիտությունների կրթական ծրագրերը համահնչեցնել մարզի/տարածաշրջանի կարիքներին և տնտեսական հնարավորություններին, կրթական ծրագրերի արդյունավետ իրականացման համար խրախուսել ՄԿՈՒ հաստատությունների կողմից ոլորտային գործատուների

ռեսուրսային բազաների համագործակցային օգտագործումը՝ նպաստելով հաստատություններում ռեսուրսային ապահովվածության խնդրի լուծմանը և ուսանողների շրջանում գործնական հմտությունների ձևավորմանը,

- ուղղորդել ՄԿՈՒ հաստատություններին՝ շահադրդել գործատուներին՝ իրենց հետ համատեղ իրականացնելու սեփական կադրերի պլանավորում և պատրաստում՝ նպաստելով գործող ձեռնարկությունների կարճաժամկետ պահանջարկի, ինչպես նաև ապագա մարտահրավերների դիմակայմանը,
- նպաստել գործատու դասախոսների ներգրավվածության մեծացմանը,
- խթանել հաստատություններում վերլուծական տվյալների կուտակմանը և դրանց հիման վրա որոշումների կայացմանը:

Եզրակացություն

Ամփոփելով վերը նշվածը՝ մասնագիտական քոլեջների գործունեության ալգորիթմը կրթության որակի համակարգի բարելավման համար կարող է լինել հետևյալը. հիմնական գաղափարի հիմնավորումը բարձր արդյունավետ օգտակար աշխատանքի համար մոտիվացիայի պայմանների ստեղծումն է, անհատի իրավունքների և ազատությունների պաշտպանությունը, մասնագետների պրակտիկայի վրա հիմնված, սոցիալապես հարմարեցված ժամանակակից արդյունաբերական կյանքին վերապատրաստումը: Կրթության բովանդակության թարմացում և ուսանողների վերապատրաստման որակի մոնիտորինգի մեխանիզմների մշակում: Մարդկային ռեսուրսների հզորացում, քոլեջի նյութատեխնիկական բազայի զարգացում, սոցիալական գործընկերության համակարգի զարգացում:

Ուսումնական հաստատություններում կրթության որակի գնահատումը պետք է նպաստի կրթական գործընթացի զարգացմանն ու կատարելագործմանը որպես ամբողջություն՝ աշխատաշուկայում յուրաքանչյուր բնագավառում բարձր որակավորում ունեցող և մրցունակ մասնագետ պատրաստելու համար:

Շրջանավարտը պետք է ունենա մասնագիտական իրավասություն (տեսական գիտելիքների և գործնական գիտելիքների համադրություն, շրջանավարտի՝ պետական կրթական չափորոշիչներով սահմանված բոլոր տեսակի մասնագիտական գործունեություն իրականացնելու կարողություն) հաղորդակցման պատրաստակամություն, ներառյալ՝

ա) ռուսերեն գրական և գործնական գրավոր և բանավոր խոսքի իմացություն,
բ) համակարգչային սարքավորումներից, հեռահաղորդակցության ցանցերից օգտվելու կարողություն,
գ) հաղորդակցման էթիկայի և հոգեբանության իմացություն,
դ) ստեղծագործական թիմը ղեկավարելու հմտությունների տիրապետում, կատարվող աշխատանքի համար նախաձեռնություն և պատասխանատվություն վերցնելու կարողություն,
ե) մասնագիտական խնդիրները լուծելու ստեղծագործական մոտեցումների զարգացած կարողություն, ոչ ստանդարտ իրավիճակներում նավարկելու, խնդիրները, իրավիճակները, առաջադրանքները վերլուծելու և գործողությունների պլան մշակելու ունակություն,
զ) կայուն, գիտակից, դրական վերաբերմունք իրենց մասնագիտության նկատմամբ, շարունակական անձնական և մասնագիտական կատարելագործման ցանկություն:

Գրականություն

1. Курлаев Ю.А. Мониторинг как средство организационного обеспечения эффективности деятельности колледжа // Среднее профессиональное образование. 2010. № 3, с. 142-148.
2. Черецкая Н.В. Подходы к разработке критериев оценки деятельности колледжа // Среднее профессиональное образование. 2010. № 2, с. 145-148.
3. Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն հիմնադրամ, ք. Երևան, 2018, /ՄԿՈՒ հաստատությունների ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման ռաակ մոտեցումները և ակնկալվող արդյունքները, 2018:
4. https://www.anqa.am

Հավելված 1

Հարցաթերթ

Հարգելի հարցվող

Նախապես շնորհակալ ենք հարցմանը մասնակցելու համար:

1. ՄԿՈՒ որակի ապահովման համակարգի ներդրումը կարևորո՞ւմ եք / - այո, - ոչ/
2. Հավատարմագրումը բարձրացնո՞ւմ է հաստատության մրցակցությունը / - այո, - ոչ/
3. Ձեզ տրամադրվե՞լ է հստակ տեղեկատվություն ՈԱԱԿ-ի կողմից հավատարմագրման գործընթացի էության մասին / - այո, - ոչ /
4. Հավատարմագրման չափանիշների լրացման ժամանակ առաջացած խոչընդոտներին աջակցություն տրամադրվո՞ւմ էր ՈԱԱԿ-ի աշխատակիցների կողմից / - այո, - ոչ/
5. Քոլեջի աշխատակիցները գաղափարապես պատրա՞ստ էին հավատարմագրման գործընթացին /- այո, -ոչ, -մասամբ/
6. Հավատարմագրման գործընթացը ընկալե՞լի էր ուսանողության կողմից / - այո, -ոչ, -մասամբ/
7. Ներկայումս կարիք ունե՞ք հավատարմագրման գործընթացի կազմակերպման և իրականացման վերաբերյալ վերապատրաստման / - այո, -ոչ, -ցանկալի է/
8. Հավատարմագրման գործընթացը շարունակակա՞ն բնույթ է կրում, թե՞ մեկանգամյա գործընթաց է / - այո, -ոչ, -չգիտեմ/

Трудности внедрения системы обеспечения качества в среднем профессиональном образовательном учреждении

Восканян Тамара
Факультет общественных наук,
«Управление образованием»,
руководитель магистерской диссертации:
к.п.н., ассистент Н. Неркарарян

Резюме

Ключевые слова: *институциональная аккредитация, профессиональное образование и обучение, обеспечение качества, качество образования*

В работе представлен один из важнейших вопросов: трудности внедрения системы обеспечения качества в среднем профессиональном образовательном учреждении. Мы постарались выделить основные препятствия, с которыми сталкиваются средние профессиональные образовательные учреждения при внедрении системы обеспечения качества. Знакомясь с работой, станет понятно, каким может быть алгоритм деятельности профессиональных колледжей в части повышения системы качества образования.

Для эффективной реализации этого процесса первостепенное значение имеет создание мотивационных условий труда. Оценка качества образования в образовательных организациях должна способствовать развитию и совершенствованию образовательного процесса в целом с целью подготовки высококвалифицированного и конкурентоспособного специалиста в каждой сфере на рынке труда.

Difficulties in Implementing a Quality Assurance System in a Secondary Vocational Educational Institution

Voskanyan Tamara
Faculty of Social Sciences,
"Education Management",
Academic Supervisor: N. Nerkararyan
PhD in Pedagogy

Summary

Key words: *institutional accreditation, vocational education and training, quality assurance, quality of education*

The paper presents one of the most important issues: the difficulties of implementing a quality assurance system in a secondary vocational educational institution. We have tried to identify the main obstacles that secondary vocational educational institutions face when implementing a quality assurance system. Getting acquainted with the work, it will become clear that the algorithm of the activity of professional colleges can be in terms of improving the education quality system.

For the effective implementation of this process, the creation of motivation conditions for work is a priority. The assessment of the quality of education in educational institutions should contribute to the development and improvement of the educational process as a whole in order to train a highly qualified and competitive specialist in every field in the labor market.

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ՄԱԹԵՄԱՏԻԿԱ

Ասլանյան Նարինե
Բեսսելի հավասարումը և նրան բերվող հավասարումներ:
Բեսսելյան ֆունկցիաներ և նրանց կիրառությունները.....8

Խուդավերդյան Սեդա
Խառն արտադրյալի մի կիրառություն.....19

Ղազարյան Անահիտ
Պարամետրական հավասարումների լուծման մեթոդները
դպրոցական դասընթացում.....25

ԱՆԳԼԵՐԵՆ ԼԵԶՈՒ ԵՎ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Աբովյան Լիլիթ
Խաղերի և երգերի՝ որպես հետաքրքրությունը խթանող
գործիքների դերը օտար լեզվի դասավանդման ընթացքում.....35

Հակոբյան Մարիամ
Հեջավորումը որպես քաղաքավարությունը կարգավորող գործիք
հյուրանոցային և հյուրընկալության ծառայություններում 44

Մանուկյան Սյուզաննա
Անգլերենում և գերմաներենում խորհրդի և
թույլտվության իմաստ արտահայտող դեոնթիկ եղանակավորության
որոշ լեզվական առանձնահատկությունները 54

Նավոյան Կատրին
Հաճոյախոսական վարքագիծը մշակույթում.....65

Շահնազարյան Քրիստինե
Գեյմիֆիկացիայի կարևորությունը օտար լեզվի
դասավանդման գործընթացում 75

Շահվերդյան Մարիամ
Հաղորդակցական լեզվի ուսուցումը որպես այլընտրանքային ձև՝
բավարարելու 21-րդ դարին հարիր կրթության պահանջները 83

Սաքանյան Լուսինե
Հապավումների օգտագործումը ոչ պաշտոնական
օնլայն նամակագրություններում 92

Սոսյան Հասմիկ
Պրոզոդիկ ռիթմի տարատեսակները անգլերենում.....101

ՌՈՒՍԱՅ ԼԵԶՈՒ ԵՎ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Բարոյան Էլիզա
Ի. Ա. Բունինի ստեղծագործություններում
աստղանունների կիրառությունը 110

Բեգլարյան Էլլա
Ոչ վերբալ հաղորդակցումը դասավանդողի գործունեության մեջ.....119

Եղիկյան Գոհար
Գենդերային կարծրատիպերը ռուսական դարձվածաբանության մեջ...130

Թումազյան Գայանե
«Ձմեռ» խոսույթի լեզվական աշխարհապատկերումը ռուսերենում
լեզվամշակութաբանական տեսանկյունից.....139

Կոստանդյան Արմինե
Լեռնային հանքանյութերի և հանքավայրերի տիրակալների
կերպարները ռուս բանահյուսության մեջ 150

Սարգսյան Սեդա
Պորցելյացիան որպես արտահայտիչ շարահյուսության միջոց
Բլոկի ստեղծագործություններում.....159

Սարուխանյան Մարիամ
Ռուսական առածների կառուցվածքային և
իմաստային առանձնահատկությունները 168

ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ

Ջիլավյան Գայանե
Ամերիկյան պետության «հիմնադիր-հայր» Ջոն Ադամս 180

ԱՆՁԻ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԽՈՐՀՐԴԱՏՎՈՒԹՅՈՒՆ

Աբովյան Արմինե
Ամուսնական կոնֆլիկտների առաջացման
հոգեբանական գործոնների ուսումնասիրություն.....191

Ասլիկյան Անահիտ
Նպատակադրման հիմնախնդիրը պատանիների մոտ
հետպատերազմյան շրջանում 197

Արամյան Ջուլիա
Ուսանողների ինքնիրացման հոգեբանական
առանձնահատկությունները 206

Կոստանդյան Ասյա
Պարային ոճի և անհատական առանձնահատկությունների կապը 214

Ղևոնդյան Մարիամ
Հեքիաթաթերապիայի կիրառման արդյունավետությունը
առաջին դասարանցու ուսումնական գործընթացում 225

Շահվերդյան Մարտուն
Մտավոր զարգացման հապաղում ունեցող
երեխաների մայրերի քոփինգ ռազմավարությունները.....233

ՀԱՆՐԱՅԻՆ ԿԱՌԱՎԱՐՈՒՄ

Թումանյան Արևիկ
COVID-19-ի համավարակի տնտեսական
ազդեցությունը Հայաստանում.....240

ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՈՒՄ

Ոսկանյան Թամարա
Միջին մասնագիտական ուսումնական հաստատությունում
որակի ապահովման համակարգի ներդրման դժվարությունները 248

СОДЕРЖАНИЕ

МАТЕМАТИКА

Асланян Нарине
Уравнение Бесселя и связанные с ним уравнения.
Функции Бесселя и их приложения 8

Худавердян Седа
Одно приложение смешанного произведения.....19

Казарян Анаит
Методы решения параметрических уравнений в школьном курсе.....25

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА

Абовян Лилит
Роль интересообразующих игр и песен
в процессе обучения иностранного языка 35

Акопян Мариам
Хеджирование как средство регулирования вежливости
в гостиничных услугах 44

Манукян Сюзанна
Некоторые языковые особенности деонтической модальности,
выражающих предложение и разрешение
в английском и немецком языках 54

Навоян Катрин
Комплиментарное поведение в разных культурах 65

Шахназарян Кристине
Важность геймификации в преподавании иностранного языка.....75

Шахвердян Мариам
Коммуникативное изучение языка как альтернативный способ
соответствия требованиям образования 21 века.....83

Саканян Лусине
Использование сокращений в неофициальных онлайн-переписках.....92

Сосян Асмик
Просодический ритм в региональных разновидностях
английского языка.....101

РУССКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА

Бароян Элиза
Применение космонимов в произведениях И. Бунина.....110

Бегларян Элла
Невербальная коммуникация в деятельности преподавателя 119

Егикян Гоар
Гендерные стереотипы в русской фразеологии 130

Тумазян Гаяне
Лингвокультурологический аспект концепта «зима»
в русской языковой картине мира.....139

Костандян Армине
Образы хозяев горных пород и рудников в русском фольклоре 150

Саргсян Седа
Парцелляция как средство экспрессивного синтаксиса
в творчестве Блока.....159

Саруханян Мариам
Структурно-семантические особенности русских пословиц.....168

ИСТОРИЯ

Джилавян Гаяне
«Отец-основатель» американского государства Джон Адамс 180

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ

Абовян Армине
Изучение психологических факторов супружеских конфликтов.....191

Асликян Анаит
Объективная проблема молодежи в послевоенный период 197

Арамян Джулия
Психологические особенности самореализации студентов.....206

Костандян Ася
Связь танцевального стиля с индивидуальными особенностями 214

Гевондян Мариам
Эффективность применения сказкотерапии
в учебной деятельности первоклассника.....225

Мартун Шахвердян
Копинг-стратегии матерей детей с умственной отсталостью.....233

ОБЩЕСТВЕННОЕ УПРАВЛЕНИЕ

Туманян Аревик
Экономические влияние пандемии COVID-19 в Армении.....240

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

Тамара Восканян
Трудности внедрения системы обеспечения качества
в среднем профессиональном образовательном учреждении.....248

CONTENTS

MATHEMATICS

Aslanyan Narine
Bessel Equation and Related Equations.
Bessel Functions and Their Applications 8

Khudaverdyan Seda
An Application of the Mixed Product.....19

Ghazaryan Anahit
Methods of Solving Parametric Equations in the School Course.....25

ENGLISH LANGUAGE AND LITERATURE

Abovyan Lilit
Games and Songs as Motivating Tools while Teaching
a Foreign Language 35

Hakobyan Mariam
Hedges as Politeness-Regulating Devices in Hotel&Hospitality Services 44

Manukyan Syuzanna
On Some Linguistic Characteristics of Deontic Modality with Meanings of
Advisability and Permission in English and German 54

Navoyan Katrin
Complimenting Behavior across Cultures.....65

Shahnazaryan Christine
The Importance of Gamification in Teaching a Foreign Language 75

Shahverdyan Mariam
Communicative Language Teaching as an Alternative Way
to Meet the Demands of the 21st Century 83

Sakanyan Lusine
The Use of Abbreviations in Informal Online Conversations 92

Sosyan Hasmik
Prosodic Rhythm in Regional Varieties of the English Language 101

Baroyan Eliza
Application of Cosmonyms in the Works of I. Bunin 110

Beglaryan Ella
The Non-Verbal Communication in Teacher's Activity 119

Gohar Yeghikyan
Gender Stereotypes in Russian Phraseology 130

Tumazyan Gayane
Linguoculturological Aspect of the Concept of "Winter"
in the Russian Language Picture of the World 139

Kostandyan Armine
Characters of Mountain Mineral and Rock Lords in Russian Folklore 150

Sargsyan Seda
Parcellation as a means of expressive syntax in the work of Blok 159

Sarukhanyan Mariam
The Structural and Semantic Features of the Russian Proverbs 168

HISTORY

Jilavyan Gayane
The "Founding Father" of the American State John Adams 180

PERSONALITY PSYCHOLOGY AND COUNSELING PSYCHOLOGY

Abovyan Armine
The Study of Psychological Factors of Marital Conflicts 191

Aslikyan Anahit
The Objective Problem of Young People in the Post-War Period 197

Aramyan Julia
Psychological Features of Students' Self-Realization 206

Kostandyan Asya
The Invisible Link between Dance Style and Individual Characteristics.....214

Ghevondyan Mariam
The Effectiveness of Using Fairy Tale Therapy
in the Educational Process of a First-Grader 225

Martun Shahverdian
Coping Strategies of Mothers of Children with Mental Retardation 233

PUBLIC MANAGEMENT

Tumanyan Arevik
The Economic Impact of the COVID-19 Pandemic in Armenia.....240

EDUCATION MANAGEMENT

Tamara Voskanyan
Difficulties in Implementing a Quality Assurance System
in a Secondary Vocational Educational Institution.....248

ՀՀ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ, ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ,
ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ԵՎ ՍՊՈՐՏԻ ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ

ՎԱՆԱՁՈՐԻ Հ. ԹՈՒՄԱՆՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ
ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ

ՄԱԳԻՍՏՐՈՍ

1

ՎԱՆԱՁՈՐ
2023

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ,
КУЛЬТУРЫ И СПОРТА РА

ВАНАДЗОРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ О. ТУМАНЯНА

МАГИСТР

1

ВАНАДЗОР
2023

RA MINISTRY OF EDUCATION, SCIENCE,
CULTURE AND SPORT

VANADZOR STATE UNIVERSITY
AFTER H. TUMANYAN

MASTER STUDENT

1

VANADZOR
2023

Լեզվական խմբագիրներ՝ *Վալերի Փիլոյան, Զարա Ալեքյան*
Համակարգչային ձևավորումը՝ *Աշխեն Գալստյանի*

Языковые редакторы: *Валерий Пилоян, Зара Алекян*
Компьютерное оформление: *Ашхен Галстян*

Linguistic Editors: *Valeri Piloyan, Zara Alekyan*
Computer Design: *by Ashkhen Galstyan*