

ԽԱՐՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ
ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ
ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ



АРМЯНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ Х.АБОВЯНА

ARMENIAN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY
AFTER KH. ABOVYAN

ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ
НАУЧНЫЙ ВЕСТНИК
SCIENTIFIC BULLETIN
N 1 (46)

ԵՐԵՎԱՆ
ЕРЕВАН 2024 YEREVAN

ԽՄԲԱԳՐԱԿԱՆ ԽՈՐՀՈՒՐԴ

Խմբագրական խորհրդի նախագահ

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

էլ. հասցե՝ ispiryanmariam@aspu.am

Գլխավոր խմբագիր

Վլադիմիր Կարապետյան - հոգեբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր,

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

Գլխավոր խմբագրի տեղակալ

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

էլ. հասցե՝ galstyanashot42@aspu.am

Պատասխանատու քարտուղար

Մարիաննա Ամիրադյան - Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի դոցենտ, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու,

էլ. հասցե՝ amiraghyan.80@mail.ru

Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան, «Գիտական տեղեկագիր», № 1 (46), Երևան 2024թ., 176 էջ

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

Համարի ձևավորումը և համակարգչային
շարվածքը՝ Մ. Ջ. Ավագյանի
էլ.հասցե՝ melinescientific@aspu.am

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Председатель редакционного совета	Мариам Испирян – Проректор по учебно-научной работе Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна, кандидат педагогических наук, доцент, эл. адрес: ispiryanmariam@aspu.am
Главный редактор	Владимир Карапетыан - доктор психологических наук, профессор, эл. адрес: vladimir.s.karapetyan@gmail.com , https://orcid.org/0000-0001-7913-2556
Заместитель редактора	Ашот Галстян - Декан филологического факультета Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна, доктор филологических наук, профессор, эл. адрес: galstyanashot42@aspu.am
Ответственный секретарь	Марианна Амирагян - Доцент Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна, кандидат педагогических наук, эл. адрес: amiraghyan.80@mail.ru

EDITORIAL BOARD

Chairman of the Editorial Board	Mariam Ispiryan - Vice-rector for Science of Khachatur Abovian Armenian State Pedagogical University. PhD in Pedagogy. Associate Professor, e-mail: ispiryanmariam@aspu.am
Chief editor	Vladimir Karapetyan - Doctor of Psychology, Professor, e-mail: vladimir.s.karapetyan@gmail.com , https://orcid.org/0000-0001-7913-2556
Deputy Editor	Ashot Galstyan - Dean of the Faculty of Philology of the Khachatur Abovian Armenian State Pedagogical University. Doctor of Philology, Professor, e-mail: galstyanashot42@aspu.am
Responsible Secretary	Marianna Amiraghyan - Associate Professor of the Khachatur Abovian Armenian State Pedagogical University, PhD in Pedagogy. e-mail: amiraghyan.80@mail.ru

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

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ԱՌՈՂՋԱՊԱՀՈՒԹՅՈՒՆ

ԱՍՏԱԲԱՑՅԱՆ ՏԻԳՐԱՆ, ՆԻԺԵԳՈՐՈՂՈՎԱ ԴԱՐԻԱ, ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ ՎԱՀԱՆ, ՉԻՉՈՅԱՆ ԵՎԱ, ԿԱՐԱԲԵԿՅԱՆ ԶԱՐՈՒՀԻ, ԶԱՖՐԱՆՍԿԱՅԱ ՄԱՐԻՆԱ. ՀՀ Արարատի մարզում ապրող երեխաների կոմպլեմենտ համակարգի C3a բաղադրիչի պարունակության և շիճուկի IgE-ի կոնցենտրացիայի վերլուծություն _____10-17

ԿԻՐԱՌԱԿԱՆ ՄԱԹԵՄԱՏԻԿԱ

ԽԱԶԱՏՐՅԱՆ ՌԱՖԻԿ, ՍՏԵՓԱՆՅԱՆ ՍԵՅՐԱՆ. Տուգանքային ֆունկցիաների մեթոդը և օպտիմալության պայմանները _____18-29

ՖԻԶԻԿԱ

ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ ԼԵՌՆԻԿ, ԷԼՈՅԱՆ ԳԱՐԵԳԻՆ. Էներգիական մոտեցմամբ պարամետրական ռեզոնանսի ֆիզիկական մեկնաբանությունը _____30-41

ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ

ԶԱՐԳԱՐՅԱՆ ՎԱՀԵ. Եվրամիության սուբսիդիար լծակները միության ներսում կոնֆլիկտներ լուծելիս _____42-55

ՄԱՐՏԻՐՈՍՅԱՆ ՄԱՂՈՆԱ. Տիգրան Մեծի կերպարը Վիվալդիի օպերայում _____56-66

ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ ՇԱՀԵՆ. Այլախոհության գաղափարական ուղղվածությունները Խորհրդային Հայաստանում 1960-80-ական թվականներին _____67-78

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ

ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ ՎԱԴԻՄԻՐ, ԱՄԻՐԱՂՅԱՆ ՄԱՐԻԱՆՆԱ. Անդրադարձ շախմատի ուսուցչի կոմպետենցիաների փորձարարական մոդելին (վերլուծություններ և մեկնաբանություններ) _____79-85

ՄԽԻԹԱՐՅԱՆ ԷԼԻՆԱ. Փախստական և տեղահանված ուսումնառողների սոցիալ-մանկավարժական դժվարությունները շրջափակման պայմաններում _____86-98

ՄԱԹԵՄԱՏԻԿԱՅԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱ

ՄԻՆԱՍՅԱՆ ԱՆԺԵԼԱ. Կոմբինատորիկայի տարրերի ուսուցման մեթոդիկան հանրակրթական դպրոցում _____ 99-110

ՊԱՏՄՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱ

ՊԱՊՈՅԱՆ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆ. Պատմության ուսուցման համադպրոցական նպատակներն ու դրանց հասնելու եղանակները _____ 111-121

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱ

ՄՆԱՑԱԿԱՆՅԱՆ ԵՎԱ. «Պատմություն Տիգրանի կամ բարոյական խրատներ հայ մանուկներին» ստեղծագործության ընթերցման նոր փորձ _____ 122-136

ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

ԱՎԱԳՅԱՆ ԱՆԻ. Ինտելեկտի և կամքի համահարաբերակցության առանձնահատկություններն անձի զարգացման տարբեր փուլերում _____ 137-142

ՍՈՑԻՈԼՈԳԻԱ

ՇԱՀԻՆՅԱՆ ԱՆԴՐԱՆԻԿ. Երիտասարդների աշխատանքային միգրացիայի էական պատճառները և հետեվանքները _____ 143-159

СОДЕРЖАНИЕ

ЗДОРОВООХРАНЕНИЕ

АСТАБАЦЯН ТИГРАН, НИЖЕГОРДОВА ДАРЬЯ, ГРИГОРЯН ВАГАН, ЧИЧОЯН ЕВА, КАРАБЕКЯН ЗАРУИ, ЗАФРАНСКАЯ МАРИНА. Анализ содержания СЗ_а компонента системы комплемента и концентрации сывороточного IgE у детей, проживающих на территории региона Арарат Республики Армения _____10-17

ПРИКЛАДНАЯ МАТЕМАТИКА

ХАЧАТРЯН РАФИК, СТЕПАНЯН СЕЙРАН. Метод штрафной функции и условия оптимальности _____18-29

ФИЗИКА

ПЕТРОСЯН ЛЕРНИК, ЭЛОЯН ГАРЕГИН. Физическая интерпретация к параметрическому резонансу энергетическим подходом _____30-41

ИСТОРИЯ

ЗАРГАРЯН ВАГЕ. Вспомогательные инструменты Европейского союза по разрешению конфликтов внутри союза _____42-55

МАРТИРОСЯН МАДОНА. Образ Тиграна Великого в опере Вивальди _____56-66

АРУТЮНЯН ШАГЕН. Идеологические тенденции инакомыслия в советской Армении в 1960-1980гг. _____67-78

ПЕДАГОГИКА

КАРАПЕТЯН ВЛАДИМИР, АМИРАГЯН МАРИАННА. Размышление над экспериментальной модели компетенций преподавателя по шахматам (анализы и интерпретации) _____79-85

МХИТАРЯН ЭЛИНА. Социально-педагогические проблемы учащихся беженцев/ВПЛ в условиях блокады _____86-98

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ

МИНАСЯН АНЖЕЛА. Методика преподавания элементов комбинаторики в общеобразовательной школе _____ 99-110

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ

ПАПОЯН АРУТЮН. Общешкольные цели преподавания истории и пути их достижения _____ 111-121

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

МНАЦАКАНЯН ЕВА. Новая попытка прочтения произведения «История Тиграна, или нравственные наставления для армянских детей» _____ 122-136

ПСИХОЛОГИЯ

АВАГЯН АНИ. Корреляционные особенности интеллекта и воли на разных этапах развития личности _____ 137-142

СОЦИОЛОГИЯ

ШАГИНЯН АНДРАНИК. Основные причины и последствия трудовой миграции молодежи _____ 143-159

CONTENTS

HEALTH SPHERE

ASTABATSYAN TIGRAN, NIZHEGORODOVA DARIA, GRIGORYAN VAGAN, CHICHOYAN EVA, KARABEKYAN ZARUI, ZAFRANSKAYA MARINA. Analysis of the Content of the C3a Component of the Complement System and the Concentration of Serum IgE in Children Living in the Ararat Region of the Republic of Armenia _____10-17

APPLIED MATHEMATICS

KHACHATRYAN RAFIK, STEPANYAN SEYRAN. The Penalty Functions Method and Optimality Conditions _____18-29

PHYSICS

PETROSYAN LERNIK, ELOYAN GAREGIN. Physical Interpretation of Parametric Resonance by Energy Approach _____30-41

HISTORY

ZARGARYAN VAHE. Supporting Instruments of the European Union for Resolving Conflicts Within the Union _____42-55

MARTIROSYAN MADONA. The Image of Tigran the Great in Vivaldi's Opera _____56-66

HARUTYUNYAN SHAHEN. Ideological Tendencies of Dissent in Soviet Armenia in the 1960s and 1980s _____67-78

PEDAGOGY

KARAPETYAN VLADIMIR, AMIRAGHYAN MARIANNA. Reflection on the Experimental Model of a Chess Teacher's Competences (analyses and interpretations)_____79-85

MKHITARYAN ELINA. Social and Pedagogical Problems of Refugee/IDP Students Under Blockade _____86-98

METHODOLOGY OF TEACHING MATHEMATICS

MINASYAN ANZHELA. Methodology of Teaching Elements of Combinatorics at the Comprehensive Secondary School _____99-110

METHODOLOGY OF TEACHING HISTORY

PAPOYAN HARUTYUN. The Purposes of Co-schooled Teaching of History and the Ways to Achieve Them _____111-121

METHODOLOGY OF TEACHING LITERATURE

MNATSAKANYAN YEVA. New Attempt to Read Work “The History of Tigran or Moral Instructions for Armenian Children” _____122-136

PSYCHOLOGY

AVAGYAN ANI. The Correlation Peculiarities of Intelligence and Will-power of a Person in Different Stages of Development _____137-142

SOCIOLOGY

SHAHINYAN ANDRANIK. Main Causes and Consequences of Labor Migration of Youth _____143-159

АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ С3а КОМПОНЕНТА СИСТЕМЫ КОМПЛЕМЕНТА И
КОНЦЕНТРАЦИИ СЫВОРОТОЧНОГО IgE У ДЕТЕЙ, ПРОЖИВАЮЩИХ НА ТЕРРИТОРИИ
РЕГИОНА АРАРАТ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ

АСТАБАЦЯН ТИГРАН

*Национальный институт здравоохранения имени академика С. Авдалбекяна
Министерства здравоохранения, Республика Армения*

*Международный государственный экологический институт им. А.Д. Сахарова
Белорусского государственного университета, Минск, Республика Беларусь*

E-mail: tigran.astabacyan.88@bk.ru

НИЖЕГОРОДОВА ДАРЬЯ

*Международный государственный экологический институт им. А.Д. Сахарова Белорусского
государственного университета, Минск, Республика Беларусь*

E-mail: nzh@tut.by

ГРИГОРЯН ВАГАН

Институт физиологии им. Л.А. Орбели НАН РА, Ереван, Республика Армения

E-mail: vsgrigorian@gmail.com

ЧИЧОЯН ЕВА

Fertility Center Центра Репродукции человека, Ереван, Республика Армения

E-mail: yevachichoyan@gmail.com

КАРАБЕКЯН ЗАРУИ

Институт физиологии им. Л.А. Орбели НАН РА, Ереван, Республика Армения

E-mail: zkarabekian@yahoo.com

ЗАФРАНСКАЯ МАРИНА

*Международный государственный экологический институт им. А.Д. Сахарова Белорусского
государственного университета, Минск, Республика Беларусь*

E-mail: zafranskaya@gmail.com

DOI: 10.24234/scientific.v1i46.130

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается распределение системы комплемента и концентрация IgE во взятых для анализа материалах в определенных промышленных зонах Араратской области Армении. Проводится аналитический обзор собранного фактического материала у

детей, распространение болезней различной этиологии и их особенности среди детского населения в РА, зависящие от экологических факторов и нарушений в окружающей среде.

Система комплемента – комплекс защитных белков, присутствующих в крови. СЗ – это центральный компонент системы комплемента, белок острой фазы. Лабораторное исследование системы комплемента играет важную роль в выявлении и уничтожении патогенов и микроорганизмов, так как своевременная информированность о них и их последующее обнаружение способствует не только регуляции иммунитета, но и удалению причин возникновения иммунных патогенетических механизмов. Анализ содержания СЗ_а компонента системы комплемента и концентрации сывороточного IgE у детей представляет интерес в диагностике иммунодефицитных состояний, обусловленных наследственными дефектами системы комплемента, и при своевременном выявлении тех аутоиммунных заболеваний, которые способствуют увеличению потребляемого компонента комплемента. Лабораторное исследование IgE имеет важное диагностическое значение для выявления атопических аллергических заболеваний.

Цель статьи: сбор фактического материала и выявление взаимообусловленных особенностей, влияющих на распространение болезней различной этиологии среди детского населения в Республике Армения в виду экологических факторов и нарушений в окружающей среде тех регионов г.Арабат, где в последние годы активно развиваются промышленные объекты.

Ключевые слова: экология, дети, компонент системы комплемента, IgE, СЗ_а

ВВЕДЕНИЕ

Аллергические заболевания и особенно болезни респираторного тракта – экологически зависимые заболевания, так как фенотипическая реализация наследственной предрасположенности к ним всегда осуществляется при воздействии факторов окружающей среды.

Особенность экологической обстановки в районе Арабатского цементного завода обусловлена производством портландцемента (ЗАО «Арабатцемент»). В составе портландцемента – помол цементного клинкера, гипса, в том числе силикаты кальция и др., требующие грамотного контроля со стороны экологов, так как возникают проблемы, связанные как с изменением климатических условий, так и возникновением естественной зависимости от условий деятельности предприятия. По утверждению Г.В. Алексанян, «в городе Арабат есть лишь одна станция по мониторингу состояния загрязнения воздуха. Кроме того, процесс мониторинга довольно ограничен, потому что изучается только наличие пыли в воздухе, что не дает полного представления о загрязнении воздуха в городе» (Алексанян 2022). Указанные Алексанян особенности процесса производства и технологические особенности предприятия, безусловно, могут сопровождаться загрязнением окружающей природы, что не может не отразиться на качестве жизни населения всех возрастов. В нормативных документах отмечены внедренные в производство инновации и технологии, удостоенные международного сертификата доверия

ISO-2001–2002. Следует отметить, что опасность не только в загрязнении воздуха, но и водных резервуаров, так как сопровождаемая производством пыль, которая приводит к нарушениям дыхательных путей, болезням легких и аллергиям, порой также уносится воздушными потоками в сторону обеспечивающих город водоканалов. А.Л. Мкртчян, затрагивая проблему опустынивания в Араратской котловине, отмечает, что деградация почв в процессе опустынивания в Араратской впадине прогнозируется геодинамической обстановкой и природными факторами (Мкртчян 2015).

О заболеваемости детского населения региона Арарат свидетельствует тот факт, что в районе г. Арарат установлена неустойчивой (слабовыраженной) тенденцией к росту впервые выявленной заболеваемости новообразованиями с коэффициентом детерминации $R^2=0,52$ и бронхиальной астмой с коэффициентом детерминации $R^2=0,56$ (Астабян 2021).

Значимость поиска иммунологических маркеров для оценки влияния экологических факторов на здоровье детского населения и принятия своевременных мер по устранению негативного влияния неблагоприятных факторов на организм ребенка выражена в полученных нами результатах иммунологических исследований и может показать степень влияния загрязнений окружающей среды на здоровье и состояние детского организма.

В работе изучена концентрация IgE и C3a компонента системы комплемента как маркеров воспалительного процесса в сыворотке крови и слюне детей, проживающих на экологически неблагоприятной территории региона Арарат Республики Армения.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Исследуемую группу составили 35 практически здоровых детей (19 девочек и 16 мальчиков, средний возраст – 8,0 (6,0÷11,0) лет), проживающих в Араратском регионе Республики Армения. Группу сравнения составили 16 практически здоровых детей аналогичного возраста из сравнительно чистых районов Армении, таких курортных зон, как, например, Вайоцдзорской области (Джермук), Гугаркской области, Дилижана.

Материалом для исследования явилась сыворотка крови и слюна.

Метод иммуноферментного анализа

Концентрацию общего IgE определяли в сыворотке крови исследуемых групп методом твердофазного иммуноферментного анализа согласно инструкции производителя с использованием коммерческого набора: «IgE общий-ИФА-БЕСТ», (А-8660, Вектор-Бест, РФ). Чувствительность набора составляла 2,5 МЕ/мл. За нормативные значения принимались концентрации IgE в диапазоне 0–25 МЕ/мл.

Концентрацию компонента системы комплемента C3a определяли в сыворотке крови и слюне исследуемых групп методом твердофазного иммуноферментного анализа согласно инструкции производителя с использованием коммерческого набора: «Human C3a ELISA Kit» (BMS2089, Invitrogen, Австрия). Чувствительность набора составляла 0,14 нг/мл. Результаты регистрировали на спектрофотометре MPP56 («Biosan», Литва) в двух-волновом режиме: основной фильтр – длина волны $\lambda=450$ нм, референс-фильтр – длина волны $\lambda=620$ нм.

Статистическая обработка данных проводилась с применением пакета прикладных программ *Statistica 6.0*. Проверка нормальности распределения количественных признаков проводилась с использованием критерия согласия Колмогорова-Смирнова (для непрерывного распределения); распределение признавалось нормальным при $p > 0,20$. При сравнительном анализе использованы методы непараметрической статистики, Манна-Уитни U-тест для парных независимых групп. Результаты представлены в медианах (*Me*) и 25-й и 75-й процентилях ($25 \div 75$). Интерпретация полученных результатов осуществлялась при статистической значимости $p < 0,05$.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Проведенный анализ не выявил статистически значимых различий изучаемых показателей в возрастных группах (2-6 и 7-17 лет) обследованных детей, поэтому дальнейший анализ проводился без разделения детей на возрастные группы.

У детей, проживающих в Араратском регионе, установлено резкое увеличение концентрации С3а компонента системы комплемента в сыворотке крови при отсутствии статистически значимого различия изучаемого показателя в слюне (См. Таблица 1).

Известно, что С3а – анафилатоксин, образуется при различных путях (классический, альтернативный, маннозосвязывающий/лектинный) активации системы комплемента, являющейся мощным гуморальным компонентом как врожденного, так и приобретенного иммунитета. Биологически активные компоненты, которые образуются при активации системы комплемента участвуют в развитии воспалительных реакция, приводят к высвобождению вазоактивных аминов из тучных клеток и базофильных гранулоцитов крови, усиливая проявление аллергических реакций. Кроме того, С3а выступает в роли хемотаксического фактора, активируя дегрануляцию нейтрофилов и стимулируя продукцию лейкотриенов. Результаты, полученные на экспериментальных моделях аллергического ринита и аллергической астмы, предполагают, что продукты расщепления комплемента, С3а и комплемент 5а, и активация их соответствующих рецепторов в антигенпредставляющих клетках регулируют развитие иммунитета со стороны Th2 и Th17 субпопуляций ([Yves Laumonier](#), [Inken Schmudde](#), [Jörg Köhl](#) 2011, [Marsha Wills-Karp](#), [Joerg Koehl](#) 2005, [Daniel Elieh Ali Komi](#), [Farzaneh Shafaghat](#), [Petri T Kovanen](#), [Seppo Meri](#) 2020).

Таблица 1. Концентрация С3а компонента системы комплемента и IgE в сыворотке крови детей, проживающих в Араратской области, Республика Армения

Группы	Исследуемые показатели		
	С3а, нг/мл		IgE, МЕ/мл
	Сыворотка	Слюна	
Исследуемая	21200,0	11,0	56,9

группа (n=35)	(14100,0÷27000,0)	(3,0÷158,0)	(18,6÷127,4)
Группа сравнения (n=16)	6300,0 (5900,0÷9725,0)	65,8 (3,0÷213,0)	14,0 (3,5÷69,5)
p	0,004	0,38	0,02

С другой стороны, появляется все больше доказательств связи комплемента, продуцируемого эндотелиальными клетками и/или канальцевыми клетками, с патогенезом ишемически-реперфузионного повреждения почек и прогрессирующего фиброза почек ([Douglas R. Mathern](#) and [Peter S. Heeger 2015](#)).

Наряду с этим, у детей исследуемой группы установлено статистически значимое увеличение концентрации IgE в сыворотке крови. Причем, у 34,3% детей, проживающих в Араратском регионе, регистрировалась сывороточная концентрация IgE выше 100 МЕ/мл и медиана составила 151,1 (124,0÷254,1) МЕ/мл, что может свидетельствовать о высокой вероятности развития атопического заболевания.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, повышение уровня общего IgE и C3a компонента системы комплемента в сыворотке крови детей Араратского региона свидетельствует о выраженности воспалительного процесса и может служить маркером состояния иммунной системы в условиях воздействия различных факторов окружающей среды, обладающих аллергенными свойствами. Определение общего IgE и C3a компонента системы комплемента может быть рекомендовано для скрининга и мониторинга аллергопатологии (и, возможно, патологии других внутренних органов, например, почек) среди детского населения Республики Армения.

ЛИТЕРАТУРА

- Алексанян, Г.В.** (2015). Воздействие деятельности ЗАО «Араратцемент» на воздушное пространство города Арабата. *Молодой Ученый*, 18(98), 83–85. <https://moluch.ru/archive/98/21937>
- Мкртчян, А.Л.** (2015). Особенности и природные факторы опустынивания в Араратской котловине Республики Армения. *Почвоведение и Агрохимия*, 2, 17–21.
- Астабацян, Т.М.** (2021). Анализ заболеваемости детского населения в Армении. *Медицинская Наука Армении*, 2(LXI), 102–118.
- Yves Laumonnier, Inken Schmudde, Jörg Köhl.** (2011). The role of complement in the diagnosis and management of allergic rhinitis and allergic asthma. *Curr Allergy Asthma Rep*, 11(2), 122–130. <https://doi.org/10.1007/s11882-010-0171-6>
- Marsha Wills-Karp, Joerg Koehl.** (2005). New insights into the role of the complement pathway in allergy and asthma. *Curr Allergy Asthma Rep*, 5(5), 362–369. <https://doi.org/10.1007/s11882-005-0007-y>
- Daniel Elieh Ali Komi, Farzaneh Shafaghat, Petri T Kovanen, Seppo Meri.** (2020). Mast cells and complement system: Ancient interactions between components of innate immunity. *Allergy*, 75(11), 2818–2828. <https://doi.org/10.1111/all.14413>
- Douglas R. Mathern, Peter S. Heeger.** (2015). Molecules Great and Small: The Complement System. *Clin J Am Soc Nephrol*, 10(9), 1636–1650. <https://doi.org/10.2215/CJN.06230614>

REFERENCE LIST

- Aleksanyan, G.V.** (2015). Vozdejstvie deyatel'nosti ZAO «Araratcement» na vozdušnoe prostranstvo goroda Ararata (*The impact of the activities of Araratcement CJSC on the airspace of the city of Ararat*). *Molodoj Uchenyj*, 18(98), 83–85. <https://moluch.ru/archive/98/21937>
- Mkrtchyan, A.L.** (2015). Osobennosti i prirodnye faktory opustynivaniya v Araratskoj kotlovine Respubliki Armeniya (*Features and natural factors of desertification in the Ararat Basin of the Republic of Armenia*). *Pochvovedenie i Agrohimiya*, 2, 17–21.
- Astabacyan, T.M.** (2021). Analiz zaboлеваemosti detskogo naseleniya v Armenii (*Analysis of morbidity among children in Armenia*). *Medicinskaya Nauka Armenii*, 2(LXI), 102–118.
- Yves Laumonnier, Inken Schmudde, Jörg Köhl.** (2011). The role of complement in the diagnosis and management of allergic rhinitis and allergic asthma. *Curr Allergy Asthma Rep*, 11(2), 122–130. <https://doi.org/10.1007/s11882-010-0171-6>
- Marsha Wills-Karp, Joerg Koehl.** (2005). New insights into the role of the complement pathway in allergy and asthma. *Curr Allergy Asthma Rep*, 5(5), 362–369. <https://doi.org/10.1007/s11882-005-0007-y>

- Daniel Elieh Ali Komi, Farzaneh Shafaghat, Petri T Kovanen, Seppo Meri.** (2020). Mast cells and complement system: Ancient interactions between components of innate immunity. *Allergy*, 75(11), 2818–2828. <https://doi.org/10.1111/all.14413>
- Douglas R. Mathern, Peter S. Heeger.** (2015). Molecules Great and Small: The Complement System. *Clin J Am Soc Nephrol*, 10(9), 1636–1650. <https://doi.org/10.2215/CJN.06230614>

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ՀՀ ԱՐԱՐԱՏԻ ՄԱՐԶՈՒՄ ԱՊՐՈՂ ԵՐԵԽԱՆԵՐԻ ԿՈՄՊԼԵՄԵՆՏ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ C3a ԲԱՂԱԴՐԻՉԻ ՊԱՐՈՒՆԱԿՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՇԻՃՈՒԿԻ IgE-ի ԿՈՆՑԵՆՏՐԱՑԻԱՅԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ

**ԱՍՏԱՐԱՅՅԱՆ Տ., ՆԻՃԵԳՈՐՈՂՈՎԱ Ղ., ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ Վ., ՉԻՉՈՅԱՆ Ե.,
ԿԱՐԱՔԵԿՅԱՆ Զ., ԶԱՖՐԱՆՍԿԱՅԱ Մ.**

Հոդվածում ուսումնասիրվում է կոմպլեմենտի համակարգի բաշխումը և IgE-ի կոնցենտրացիան Հայաստանի Արարատի մարզի առանձին արդյունաբերական գոտիներից վերլուծության համար վերցված նյութերում: Կատարվում է երեխաներից հավաքագրված փաստական նմուշների, Հայաստանի Հանրապետության մանկական բնակչության շրջանում տարբեր էթնոգիաների հիվանդությունների տարածման և դրանց բնութագրերի վերլուծություն՝ կախված շրջակա միջավայրի գործոններից և շրջակա միջավայրի խանգարումներից: Հայտնաբերված բորբոքային պրոցեսները իմունային համակարգի մշտական խթանման աղբյուր են և կարող են առաջացնել աուտոիմուն պրոցեսների զարգացում: Կոմպլեմենտի համակարգը արյան պաշտպանական սպիտակուցների ամբողջություն է: C3 կոմպլեմենտի համակարգի կենտրոնական բաղադրիչ է: Կոմպլեմենտի համակարգի ակտիվացումն ու հակամարմինների առկայությունը պաշտպանում է օրգանիզմը շրջակա միջավայրում տարածված պաթոգեններից և նպաստում սպեցիֆիկ իմունիտետի ձևավորմանը տվյալ դեպքում երեխաների մոտ: Կոմպլեմենտի C3a բաղադրիչի և IgE կոնցենտրացիայի գնահատումը հետաքրքրություն է ներկայացնում նաև իմունոդեֆիցիտային վիճակների հայտնաբերման տեսանկյունից, որոնք պայմանավորված են կոմպլեմենտի համակարգի գենետիկ դեֆեկտներով և այն աուտոիմուն հիվանդությունների ժամանակին հայտնաբերման համար, որոնք նպաստում են կոմպլեմենտի համակարգի կոմպոնենտների գերձախսին: IgE լաբորատոր հայտնաբերումը կարևոր ախտորոշիչ նշանակություն ունի ատոպիկ ալերգիկ հիվանդությունների հայտնաբերման համար:

Հոդվածի նպատակն է հավաքագրել փաստացի նյութերն և բացահայտել փոխկապակցված հատկանիշները, որոնք Հայաստանի Հանրապետությունում ազդում են մանկական բնակչության շրջանում տարբեր էթնոգիաների հիվանդությունների տարածման վրա՝ պայմանավորված էթնոգիական գործոններով և Արարատի այն մարզերի շրջակա միջավայրի խախտումներով, որտեղ առկա է արդյունաբերական օբյեկտներ, ինչն ակտիվորեն զարգանում է վերջին տարիներին:

Բանալի բառեր՝ էկոլոգիա, երեխաներ, կոմպլեմենտ համակարգի բաղադրիչ, IgE, C3a

ABSTRACT

ANALYSIS OF THE CONTENT OF THE C3a COMPONENT OF THE COMPLEMENT SYSTEM AND THE CONCENTRATION OF SERUM IgE IN CHILDREN LIVING IN THE ARARAT REGION OF THE REPUBLIC OF ARMENIA

ASTABATSYAN T., NIZHEGORODOVA D., GRIGORYAN V., CHICHOYAN E., KARABEKYAN Z., ZAFRANSKAYA M.

The article examines the distribution of the complement system and the concentration of IgE in materials taken for analysis in certain industrial zones of the Ararat region of Armenia. An analytical review of the collected factual material in children is carried out, the spread of diseases of various etiologies and their characteristics among the child population in the Republic of Armenia, depending on environmental factors and disturbances in the environment.

The complement system is a complex of protective proteins present in the blood. C3 is a central component of the complement system, an acute phase protein. Analysis of the content of the C3a component of the complement system and the concentration of serum IgE in children is of interest in the diagnosis of immunodeficiency conditions caused by hereditary defects of the complement system, and in the timely detection of those autoimmune diseases that contribute to an increase in the consumed complement component.

The purpose of the article: to collect factual material and identify interdependent features that influence the spread of diseases of various etiologies among the child population in the RA due to environmental factors and disturbances in the environment of those regions of Ararat.

Key words: ecology, children, component of the complement system, IgE, C3a.

ՏՈՒԳԱՆՔԱՅԻՆ ՖՈՒՆԿՑԻԱՆԵՐԻ ՄԵԹՈԴԸ ԵՎ ՕՊՏԻՄԱԼՈՒԹՅԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐԸ

ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ ՌԱՖԻԿ

Երևանի պետական համալսարան

Էլ. հասցե՝ khrafik@ysu.am

ՍՏԵՓԱՆՅԱՆ ՍԵՅՐԱՆ

Երևանի պետական համալսարան

Էլ. հասցե՝ seyran.stepanyan@ysu.am

DOI: 10.24234/scientific.v1i46.131

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Ներկայացվող աշխատանքը նվիրված է կիրառական մաթեմատիկայի կարևորագույն ոլորտներից մեկի, այն է՝ մաթեմատիկական ծրագրավորմանը:

Դիտարկվում է մաթեմատիկական ծրագրավորման ընդհանուր հետևյալ խնդիրը՝

$$f_0(x) \rightarrow \min$$

$$f_i(x) \leq 0, \quad i=1, 2, \dots, k, \quad f_i(x) = 0, \quad i=(k+1), \dots, m, \quad x \in M \subset R^n,$$

որտեղ $f_i(x)$, $i=1, 2, \dots, m$ ֆունկցիաները լիպշիցյան են, իսկ M -ը փակ բազմություն է:

Աշխատանքի նպատակն է տուգանքային ֆունկցիաների մեթոդով ստանալ օպտիմալության պայմաններ նշված խնդրի համար:

Արդյունքում ստացված անհրաժեշտ պայմանները արտահայտվում են սուբգրադիենտների լեզվով, որոնք Լագրանժի անորոշ գործակիցների մեթոդի ընդհանրացումներն են ոչ ողորկ օպտիմիզացիայի խնդիրների համար:

Բանալի բառեր՝ լիպշիցյան ֆունկցիաներ, ուռուցիկ ֆունկցիաներ, Կլարկի սուբգրադիենտ, Լագրանժի անորոշ գործակիցներ:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Տուգանքային ֆունկցիայի մեթոդը ոչ գծային օպտիմալացման խնդիրների լուծման ամենապարզ և լայնորեն կիրառվող մեթոդներից է: Մեթոդի գաղափարը հիմնված է սկզբնական սահմանափակումներով խնդրի վերափոխման վրա մեկ կամ անսահմանափակ օպտիմալացման խնդիրների հաջորդականության: Այս վերափոխման էությունը հետևյալն է. սահմանափակում տվող գործառույթների օգնությամբ կառուցվում է

այսպես կոչված տուգանք, որն ավելացվում է սկզբնական խնդրի նպատակային ֆունկցիային, որպեսզի ցանկացած սահմանափակման խախտում դառնա անշահավետ՝ առաջացող ոչ պայմանական օպտիմալացման խնդրի տեսանկյունից:

Հոդվածում ցույց է տրվում, որ տուգանքային ֆունկցիաների մեթոդը օգտակար և հզոր գործիք է պայմանական օպտիմալացիայի խնդիրներում օպտիմալության անհրաժեշտ պայմանների ստացման մեջ: Իհարկե, այս մեթոդիկան հայտնի է վաղուց: Օրինակ (А.Г. Сухарев, А.В. Тимохов и Федоров В.В., 1986) և (Федоров В.В., 1979) աշխատանքներում կիրառելով տուգանքների մեթոդը՝ հիմնավորվում է Լագրանժի անորոշ գործակիցների եղանակը մաթեմատիկական ծրագրավորման ողորկ խնդիրներում:

Կիրառելով տուգանքային ֆունկցիաները՝ հավասարության և անհավասարության տիպի ոչ ողորկ սահմանափակումներով օպտիմիզացիայի խնդիրներում ապացուցվում է Լագրանժի բազմապատկիչների մեթոդը:

Հոդվածում օգտագործվում են ուռուցիկ անալիզում ընդունված հայտնի նշանակումները

ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Նկարագրենք տուգանքային ֆունկցիաների մեթոդը հավասարության և անհավասարության տիպի սահմանափակումներով պայմանական օպտիմիզացիայի խնդիրներում: Նախ բերենք հոդվածում օգտագործվող անհրաժեշտ սահմանումներ և գաղափարները:

Սահմանում 1: $P_k(x)$, $k=1,2,\dots$ ֆունկցիաները կոչվում են տուգանքային ֆունկցիաներ X բազմության համար, եթե

$$1) \quad P_k(x) \geq 0, \quad k=1,2,\dots, \quad x \in R^n,$$

$$2) \quad \lim_{k \rightarrow \infty} P_k(x) = \begin{cases} 0, & x \in X \\ +\infty, & x \notin X \end{cases}$$

Սովորաբար, եթե X բազմությունը տրվում է $X = \{x \in R^n / f_i(x) \leq 0, i=1,2,\dots,l\}$

տեսքով, ապա $P_k(x)$ տուգանքային ֆունկցիաները վերցնում են հետևյալ կերպ՝

$$P_k(x) = k \sum_{i=1}^l [\max\{0, f_i(x)\}]^2, \quad (1)$$

որտեղ k -ն կոչվում է տուգանքի գործակից: Իսկ, եթե X բազմությունն ունի $X = \{x \in R^n / f_i(x) = 0, i=1,2,\dots,l\}$ տեսքը, ապա տուգանքները վերցնում են հետևյալ տեսքով

$$P_k(x) = k \sum_{i=1}^l [f_i(x)]^2: \quad (2)$$

Այժմ դիտարկենք պայմանական օպտիմիզացիայի ընդհանուր խնդիրը անհավասարության տիպի սահմանափակումների դեպքում.

$$f_0(x) \rightarrow \min, \quad x \in Q \equiv \{x \in M / f_i(x) \leq 0, i=1,2,\dots,l\}: \quad (3)$$

Տուգանքային ֆունկցիաների մեթոդի էությունն այս է. դիտարկվում է մինիմիզացիայի խնդիրների հետևյալ հաջորդականությունը՝

$$F_k(x) \equiv f_0(x) + P_k(x) \rightarrow \min_{x \in M}, k = 1, 2, \dots, \quad (4)$$

Տեղի ունի հետևյալ թեորեմը տուգանքային ֆունկցիաների մեթոդի զուգամիտության վերաբերյալ (Сухарев А.Г., Тимохов А.В. и Федоров В.В., 1986, էջ 242).

Թեորեմ 1: Դիցուք

- 1) $M \subset R^n$ -ը կոմպակտ բազմություն է, իսկ $f_i(x)$, $i = 1, 2, \dots, l$ ֆունկցիաները անընդհատ են,
- 2) x_k -ն հանդիսանում է (4)-րդ խնդրի լուծումը k -րդ իտերացիայի ընթացքում:

Այդ դեպքում $\{x_k\}$ հաջորդականության կամայական սահմանային կետ հանդիսանում է (3)-րդ խնդրի լուծում:

Մեկնաբանենք այս թեորեմը պարզ օրինակի վրա:

Օրինակ:

$$f_0(x_1, x_2) = x_1^2 + x_2^2 \rightarrow \min, (x_1, x_2) \in M \equiv \{(x_1, x_2) \in R^2 / f_1(x_1, x_2) = x_1 + 1 \leq 0\}: \quad (5)$$

Որպես տուգանքային ֆունկցիա վերցնենք (1) տիպի ֆունկցիա՝ $P_k(x) = k[\max(0, x_1 + 1)]^2$ և

դիտարկենք (4) խնդիրների հաջորդականությունը՝ $F_k(x) = x_1^2 + x_2^2 + k[\max(0, x_1 + 1)]^2 \rightarrow \min$:

Այստեղից, եթե $x_1 < -1$, ապա $F_k(x) = x_1^2 + x_2^2$, հակառակ դեպքում

$F_k(x) = x_1^2 + x_2^2 + k[\max(0, x_1 + 1)]^2$: Այստեղից հետո հեշտ է նկատել, որ

$$\min_{x \in R^2} F_k(x) = \min_{x \in R^2} (x_1 + k[\max(0, x_1 + 1)]^2) = \frac{k}{k+1}, \quad x_k = \arg \min F_k(x) = \left(\frac{-k}{k+1}, 0 \right):$$

Հետևաբար, երբ $k \rightarrow +\infty$, ապա $x_k \rightarrow (-1, 0)$: Ակնհայտ է նաև, որ $(-1, 0)$ վեկտորը (5) խնդրի լուծումն է

ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

Տուգանքային ֆունկցիաների մեթոդը ոչ միայն պայմանական օպտիմիզացիայի խնդիրների լուծման հզոր հաշվողական գործիք է, այլև ընդհանուր եղանակ էքստրեմումի անհրաժեշտ պայմանների ստացման համար:

Ստորև նկարագրենք Կուն-Տակերի թեորեմի ապացույցը տուգանքների մեթոդով: Ապացույցը կատարվում է ոչդիֆերենցելի դեպքերի համար:

1. Կուն-Տակերի թեորեմի ապացույցը տուգանքային ֆունկցիաների մեթոդով

Սահմանում 2: Դիցուք $f(x)$ -ը ուռոցիկ ֆունկցիա է՝ որոշված R^n -ի վրա: v վեկտորը կոչվում է սուբգրադիենտ x^0 կետում, եթե տեղի ունի $f(x) - f(x^0) \geq (v, x - x^0)$, $\forall x \in R^n$

անհավասարությունը: $f(x)$ -ի սուբգրադիենտների բազմությունը x^0 կետում կոչվում է սուբգրադիենտների բազմություն և նշանակվում է $\partial f(x^0)$ սիմվոլով:

Նշենք սուբգրադիենտների որոշ հատկություններ, որոնք կօգտագործվեն հետագայում:

- $\partial f(x)$ -ը ոչ դատարկ, ուռուցիկ և կոմպակտ ենթաբազմություն է R^n տարածությունից:
- Դիցուք $f_1(x)$ -ը և $f_2(x)$ -ը ուռուցիկ ֆունկցիաներ են՝ որոշված R^n -ի վրա: Այդ դեպքում $\partial f(x) = \partial f_1(x) + \partial f_2(x)$:
- $\partial(\lambda f(x)) = \lambda \partial f(x)$, $\lambda \geq 0$:
- Եթե $f(x)$ -ը անընդհատ դիֆերենցելի ուռուցիկ ֆունկցիա է, ապա $\partial f(x) = f'(x)$, որտեղ $f'(x)$ -ը ֆունկցիայի գրադիենտն է x կետում:
- $\partial\left(\left[\max(0, f(x))\right]^2\right) = 2\max[0, f(x)]\partial f(x)$:
- $x \rightarrow \partial f(x)$ բազմարժեք արտապատկերումը կիսաանընդհատ է վերևից:

Այսինքն՝ $\forall x_m \rightarrow x_0, y_m \in \partial f(x_m), y_m \rightarrow y_0 \Rightarrow y_0 \in \partial f(x_0)$:

Սուբգրադիենտների այս հատկությունների ապացույցը կարելի է գտնել ուռուցիկ անալիզի համարյա բոլոր գրքերում՝ մասնավորապես (Демьянов В.Ф., Васильев Л.В. 1981) աշխատությունում:

Դիցուք M -ը փակ ուռուցիկ ենթաբազմություն է R^n -ից: Նշանակենք՝

$$K_M(x) = \{v \in R^n / v = \lambda(\bar{x} - x), \bar{x} \in M\}:$$

Այս բազմությունը կոչվում է թույլատրելի ուղղությունների կոն M բազմության համար x կետում: Իսկ $K_M^*(x) = \{w \in R^n / (w, v) \geq 0, \forall v \in K_M(x)\}$ բազմությունը կոչվում է $K_M(x)$ -ի համալուծ կոն: Հայտնի է, որ $x \rightarrow K_M^*(x)$ բազմարժեք արտապատկերումը կիսաանընդհատ է վերևից (Федоров В.В., 1979):

Տեղի ունի մինիմումի հետևյալ ընդհանուր անհրաժեշտ պայմանը (Пшеничный Б.Н., էջ 142):

Թեորեմ 2: Դիցուք x^* -ը հանդիսանում է f ուռուցիկ ֆունկցիայի մինիմումի կետ M ուռուցիկ բազմության վրա: Այդ դեպքում

$$0 \in \partial f(x^*) - K_M(x^*): \quad (6)$$

Այժմ դիտարկենք անհավասարությունների տիպի սահմանափակումներով (3)-րդ խնդիրը:

Թեորեմ 3: Դիցուք x^* -ը (3)-րդ խնդրի լուծումն է, որտեղ

1) $f_i(x)$, $i=1,2,...,l$ ֆունկցիաները ուռուցիկ են R^n -ի վրա:

2) M -ը փակ ուռուցիկ ենթաբազմություն է R^n -ից:

Այդ դեպքում գոյություն ունեն այնպիսի $\lambda_0 \geq 0, \lambda_1 \geq 0, \dots, \lambda_l \geq 0$ թվեր, որոնցից գոնե մեկը զրո չէ, որ

$$\text{ա) } 0 \in \sum_{i=0}^l \lambda_i \partial f_i(x^*) - K_M^*(x^*),$$

$$\text{բ) } \lambda_i f_i(x^*) = 0, i = 1, 2, \dots, l:$$

Ապացույց: Դիտարկենք $\bar{f}_0(x) = f_0(x) + \|x - x^*\|^2$ ֆունկցիան: Ակնհայտ է, որ x^* կետը $\bar{f}_0$ -ի միակ գլոբալ մինիմումի կետն է $\bar{Q} \equiv \{x \in M \cap B / f_i(x) \leq 0, i = 1, 2, \dots, l\}$ բազմության վրա, որտեղ B -ն x^* կենտրոնով կամայական փակ գունդ է: Դիտարկենք $F_k(x) = \bar{f}_0(x) + P_k(x)$ ֆունկցիաների ընտանիքը $\bar{M} \equiv M \cap B$ կոմպակտ բազմության վրա: Դիցուք x_k -ն $F_k(x)$ ֆունկցիայի գլոբալ մինիմումի կետն է $\bar{M}$ կոմպակտի վրա: Ըստ թեորեմ 1-ի՝ $x_k \rightarrow x^*$: Հաշվի առնելով սուբգրադիենտների վերը նշված հատկությունները՝ ունենք $\partial F_k(x_k) = \partial \bar{f}_0(x_k) + 2k \sum_{i=1}^l \max(0, f_i(x_k)) \partial f_i(x_k)$: Ընդ որում, համաձայն գումարի սուբգրադիենտների մասին հատկության՝ ունենք $\partial \bar{f}_0(x_k) = \partial f_0(x_k) + 2(x_k - x^*)$: Հետևաբար (6) անհրաժեշտ պայմանը տվյալ դեպքում կունենա հետևյալ տեսքը՝

$$0 \in \partial f_0(x_k) + 2(x_k - x^*) + 2k \sum_{i=1}^l \max(0, f_i(x_k)) \partial f_i(x_k) - K_M^*(x_k): \quad (7)$$

Կատարենք նշանակումներ՝

$$\mu_i^k = 2k \max(0, f_i(x_k)), \mu^k = 1 + \sum_{i=1}^l \mu_i^k, \quad \lambda_0^k = \frac{1}{\mu^k}, \quad \lambda_i^k = \frac{\mu_i^k}{\mu^k}, \quad i = 1, 2, \dots, l:$$

Հաշվի առնելով այս նշանակումները (7)-ից՝ կստանանք՝

$$0 \in \lambda_0^k \partial f_0(x_k) + 2\lambda_0^k (x_k - x^*) + \sum_{i=1}^l \lambda_i^k \partial f_i(x_k) - K_M^*(x_k): \quad (8)$$

Այստեղից հետևում է, որ գոյություն ունեն վեկտորներ $v_0^k \in \partial f_0(x_k), v_i^k \in \partial f_i(x_k), i = 1, 2, \dots, l$ այնպիսին, որ

$$\lambda_0^k v_0^k + 2\lambda_0^k (x_k - x^*) + \sum_{i=1}^l \lambda_i^k v_i^k \in K_M^*(x_k): \quad (9)$$

Քանի որ $\{y_i^k\}, i = 0, 1, \dots, l$ հաջորդականությունները սահմանափակ են և

$$\lambda_i^k \geq 0, i = 0, 1, \dots, l, \quad \sum_{i=0}^l \lambda_i^k = 1,$$

ապա ընդհանրությունը չխախտելով, կարող ենք ենթադրել, որ

$$\lambda_i^k \rightarrow \lambda_i, \quad y_i^k \rightarrow v_i, \quad i = 0, 1, \dots, l:$$

Ընդ որում, ակնհայտ է, որ $\lambda_i \geq 0, i = 0, 1, \dots, l, \sum_{i=0}^l \lambda_i = 1$, այսինքն $\lambda_0, \lambda_1, \dots, \lambda_l$ թվերից գոնե մեկը զրո չէ: Քանի որ $x_k \rightarrow x^*$ և $x \rightarrow \partial f_i(x), i = 0, 1, \dots, l, x \rightarrow K_M^*(x)$ բազմարժեք

արտապատկերումները կիսաանընդհատ են վերևից, ապա անցնելով սահմանի՝ (9)-ից կստանանք՝ $\sum_{i=0}^l \lambda_i v_i \in K_M(x^*)$, $v_i \in \partial f_i(x^*)$, $i = 0, 1, \dots, l$:

Նկատենք նաև, որ եթե $f_i(x^*) < 0$, ապա բավականաչափ մեծ k -երի դեպքում $\mu_i^k = 0$, և հետևաբար $\lambda_i^k = 0$, այսինքն՝ $\lambda_i = 0$: Այսպիսով, թեորեմի բ) պայմանը նույնպես կատարվում է: Թեորեմը ապացուցվեց:

Դիտողություն: Հայտնի է նաև, որ եթե $\lambda_0 > 0$, ապա Կուն-Տակկերի թեորեմը նաև բավարար պայմանն է (3) ուռուցիկ խնդրի համար (Խաչատրյան Ռ.Ա., 2020 էջ 165):

Այժմ դիտարկենք Շտեյների խնդիր. հարթության վրա գտնել մի կետ, որ նրա հեռավորությունների գումարը տրված երեք կետերից լինի մինիմալ:

Ֆորմալ այս խնդիրը ձևակերպվում է հետևյալ կերպ՝

$$f_0(x) = \|x - x^1\| + \|x - x^2\| + \|x - x^3\| \rightarrow \min,$$

որտեղ x^1, x^2 և x^3 -ը տրված կետերն են: Սա ուռուցիկ խնդիր է առանց սահմանափակումների: Քանի որ $f_0(x) \rightarrow +\infty$, երբ $\|x\| \rightarrow +\infty$, ապա ըստ Վայերշտրասի թեորեմի այս խնդիրը ունի լուծում: Այն նշանակենք՝ $\hat{x}$:

Ըստ Կուն Տակկերի թեորեմի անհրաժեշտության՝ ունենք՝ $0 \in \partial f(\hat{x})$:

Այստեղ հնարավոր է հետևյալ երկու դեպքերից մեկը՝

$$\text{ա) } \hat{x} \neq x^i, i = 1, 2, 3; \quad \text{բ) } \hat{x} \in \{x^1, x^2, x^3\}$$

$$\text{ա) դեպքում կունենանք՝ } \partial f_0(\hat{x}) = \frac{\hat{x} - x^1}{\|\hat{x} - x^1\|} + \frac{\hat{x} - x^2}{\|\hat{x} - x^2\|} + \frac{\hat{x} - x^3}{\|\hat{x} - x^3\|}:$$

Սա նշանակում է, որ միևնույն $\hat{x}$ սկզբնակետով երեք միավոր վեկտորների գումարը հավասար է զրոյի: Այստեղից հետևում է, որ $\hat{x}$ կետից $[x, x^2]$, $[x^1, x^3]$, $[x^2, x^3]$ հատվածները երևում են 120° անկյան տակ: $\hat{x}$ կետը կոչվում է Տորիչելլի կետ:

բ) դեպքում ենթադրենք $\hat{x} = x^1$: Անհրաժեշտ պայմանից կստանանք՝

$$n + \frac{\hat{x} - x^2}{\|\hat{x} - x^2\|} + \frac{\hat{x} - x^3}{\|\hat{x} - x^3\|} = 0, \text{ որտեղ } n \in \partial \|x\|(0) = B_1(0):$$

Այստեղից, $\|n\| \leq 1$: Հետևաբար $x^2 x^1 x^3$ անկյունը մեծ կամ հավասար է 120° -ից: Քանի որ ըստ դիտողության $0 \in \partial f_0(\hat{x})$ պայմանը նաև մինիմումի բավարար պայման է, ապա վերջնականորեն կարող ենք կատարել հետևյալ եզրակացությունը.

Եթե եռանկյան բոլոր անկյունները փոքր են 120° -ից, ապա Շտեյների խնդրի լուծումը Տորիչելլի կետն է:

Եթե եռանկյունը բութանկյուն է, ապա խնդրի լուծումը բութ անկյան գագաթն է:

Վերջում նշենք, որ ուռուցիկ անալիզում Կուն-Տակկերի թեորեմի ապացույցը հիմնականում կատարվում է ուռուցիկ բազմությունների անջատման հայտնի սկզբունքի հիման վրա (Խաչատրյան Ռ.Ա., 2020 էջ 162):

2. Լագրանժի անորոշ գործակիցների մեթոդը (հավասարության տիպի սահմանափակումների դեպքը)

Այժմ դիտարկենք մաթեմատիկական ծրագրավորման հետևյալ խնդիրը հավասարության տիպի սահմանափակումների դեպքում.

$$f_0(x) \rightarrow 0, \quad x \in G \equiv \{x \in M / f_i(x) = 0, i = 1, 2, \dots, l\}: \quad (10)$$

Ողորկ ֆունկցիաների դեպքում որպես էքստրեմումի անհրաժեշտ պայման հանդես է գալիս Լագրանժի անորոշ գործակիցների մեթոդը: Այն հետևյալն է. դիցուք x^* -ը (10) խնդրի լուծումն է: Այդ դեպքում գոյություն ունեն այնպիսի $\lambda_0, \lambda_1, \dots, \lambda_l$ թվեր (անորոշ գործակիցներ), որոնցից գոնե մեկը զրո չէ, որ $\sum_{i=0}^l \lambda_i f_i'(x^*) = 0$:

Սա նշանակում է, որ x^* կետը $L(x, \lambda) \equiv \sum_{i=1}^l \lambda_i f_i(x)$ ֆունկցիայի ստացիոնար կետն է ամբողջ տարածության վրա: Փաստորեն պայմանական օպտիմիզացիայի խնդիրը բերվում է ոչ պայմանական օպտիմիզացիայի խնդրի: Առաջին անգամ այս սկզբունքը առաջարկվել է Լագրանժի կողմից 1797 թվականին:

Այժմ ենթադրենք, որ բոլոր $f_i(x)$, $i = 0, 1, \dots, l$ ֆունկցիաները լոկալ լիպշիցյան են և տուգանքների մեթոդով հիմնավորենք Լագրանժի սկզբունքը այս ոչ ողորկ դեպքի համար:

Սահմանում 3: Կասենք, որ f ֆունկցիան լիպշիցյան է x կետի շրջակայքում L հաստատունով, եթե գոյություն ունի այդ կետի մի այնպիսի V շրջակայք, որ

$$|f(y) - f(y')| \leq L \|y - y'\|, \quad \forall y, y' \in V:$$

Հեշտ է տեսնել, որ այդ պայմանին բավարարող ֆունկցիաները պարտադիր չէ, որ լինեն դիֆերենցելի, ինչպես նաև ունենան ածանցյալներ ըստ ուղղությունների: Սակայն լոկալ լիպշիցյան ֆունկցիաները ունեն ընդհանրացված ածանցյալ ըստ ուղղությամբ: Այդ գաղափարը ներմուծվել է Ֆ. Կլարկի կողմից (Кларк Ф., 1988) աշխատությունում:

Սահմանում 4: Դիցուք f -ը լիպշիցյան է x կետի շրջակայքում: f ֆունկցիայի ընդհանրացված ածանցյալ x կետում v վեկտորի ուղղությամբ կոչվում է հետևյալ վերին սահմանը՝

$$f^0(x, v) \equiv \lim_{y \rightarrow x, \lambda \downarrow 0} \sup \frac{f(y + \lambda v) - f(y)}{\lambda}:$$

Նշանակենք

$$\partial^0 f(x) = \{ \zeta \in R^n / f^0(x, v) \geq (\zeta, v) \forall v \} :$$

Այս բազմությունը կոչվում է f ֆունկցիայի ընդհանրացված սուբգրադիենտ (Կլարկի իմաստով) x կետում:

Նշենք այս սուբգրադիենտի որոշ հատկություններ, որոնք մենք կօգտագործենք հետագայում:

- $\partial^0(f_1 + f_2)(x) \subseteq \partial^0 f_1(x) + \partial^0 f_2(x):$
- $\partial^0(f^2)(x) \subseteq 2f(x)\partial^0 f(x):$
- $x \rightarrow \partial^0 f(x)$ բազմարժեք արտապատկերումը կիսաանընդհատ է վերևից:
- Եթե $f(x)$ -ը անընդհատ դիֆերենցելի ֆունկցիա է x կետի շրջակայքում, ապա

$$\partial^0 f(x) = f'(x):$$

Դիցուք M -ը փակ բազմություն է R^n -ից: Դիտարկենք նրա հեռավորության ֆունկցիան, այսինքն՝

$$d_M(x) = \inf \{ \|x - y\|, y \in M \} :$$

Հայտնի է, որ այն բավարարում է Լիպշիցի պայմանին մեկ հաստատունով R^n -ի վրա:

Սահմանում 5: Դիցուք $x \in M$: Կասենք, որ v վեկտորը շոշափում է M բազմությանը (Կլարկի իմաստով) x կետում, եթե $d^0(x, v) = 0$: M բազմությանը կետում շոշափող բոլոր վեկտորների բազմությունը նշանակվում է հետևյալ կերպ՝ $T_M(x)$:

Հայտնի է, որ եթե $\text{int } T_M(x^*) \neq 0$, ապա $x \rightarrow T_M(x^*)$ բազմարժեք արտապատկերումը կիսաանընդհատ է վերևից x^* կետում (Rockefeller R., 1979):

Տեղի ունի էքստրեմումի հետևյալ ընդհանուր անհրաժեշտ պայմանը, որից մենք կօգտվենք (10) խնդրում Լագրանժի անորոշ գործակիցների մեթոդը հիմնավորելու համար:

Թեորեմ 4: Դիցուք f -ը լիպշիցյան է $x \in M$ կետի շրջակայքում, և այդ կետը f ֆունկցիայի գլոբալ մինիմումի կետն է M -ի վրա: Այդ դեպքում՝

$$0 \in \partial^0 f(x) - T_M^*(x): \quad (11)$$

Թեորեմ 5: Դիցուք x^* -ը (10) խնդրի լուծումն է, որտեղ

- 1) $f_i(x), i = 0, 1, 2, \dots, l$ Ֆունկցիաները
լիպշիցյան են x^* կետի շրջակայքում:
- 2) M -ը փակ ենթաբազմություն է R^n -ից և
 $\text{int } T_M(x^*) \neq 0$:

Այդ դեպքում գոյություն ունեն $\lambda_0, \lambda_1, \dots, \lambda_l$ թվեր, որոնցից գոնե մեկը զրո չէ, այնպիսին, որ

$$0 \in \sum_{i=0}^l \lambda_i \partial^0 f(x^*) - T_M^*(x^*):$$

Ապացույց: Այս թեորեմի ապացույցը անալոգ է թեորեմ 3-ի ապացույցին: Կիրառենք տուգանքային ֆունկցիաների մեթոդը, բայց այս անգամ որպես տուգանքներ վերցնենք (2) հավասարության մոտավոր ֆունկցիաների ընտանիքը: Ունենք $F_k(x) = \bar{f}_0(x) + P_k(x)$ և հաշվի առնելով Կլարկի սուբգրադիենտի վերը նշված հատկությունները $F_k(x)$ ՝ ֆունկցիայի սուբգրադիենտի համար կստանանք հետևյալ բանաձևը՝

$$\partial^0 F_k(x) \subseteq \partial^0 f_0(x) + 2(x_k - x^*) + \sum_{i=1}^l 2k f_i(x_k) \partial^0 f_i(x_k):$$

Քանի որ x_k կետերում պետք է կատարվի (11) անհրաժեշտ պայմանը, ապա այն տվյալ դեպքում կընդունի հետևյալ տեսքը՝

$$0 \in \partial^0 f_0(x_k) + 2(x_k - x^*) + \sum_{i=1}^l 2k f_i(x_k) \partial^0 f_i(x_k) - T_M^*(x_k): \quad (12)$$

Նշանակենք

$$\zeta_i^k = 2k f_i(x_k), \quad \zeta^k = 1 + \sum_{i=1}^l |\zeta_i^k|, \quad \lambda_0^k = \frac{1}{\zeta^k}, \quad \lambda_i^k = \frac{\zeta_i^k}{\zeta^k}, \quad i = 1, 2, \dots, l:$$

Այստեղից հետևում է, որ գոյություն ունեն վեկտորներ՝

$$v_0^k \in \partial f_0(x_k), \quad v_i^k \in \partial^0 f_i(x_k), \quad i = 1, 2, \dots, l$$

անպիսին, որ (12) -ից հետևում է, որ

$$\lambda_0^k v_0^k + 2\lambda_0^k (x_k - x^*) + \sum_{i=1}^l \lambda_i^k v_i^k \in T_M^*(x_k): \quad (13)$$

Քանի որ $\{v_i^k\}, i = 0, 1, 2, \dots, l$ հաջորդականությունները սահմանափակ են և $\sum_{i=1}^l |\lambda_i^k| = 1$,

ապա ընդհանրությունը չխախտելով՝ կարող ենք ենթադրել, որ

$$\lambda_i^k \rightarrow \lambda_i, \quad v_i^k \rightarrow v_i, \quad i = 0, 1, \dots, l:$$

Ընդ որում, ակնհայտ է, որ $\sum_{i=1}^l |\lambda_i| = 1$, այսինքն $\lambda_0, \lambda_1, \dots, \lambda_l$ թվերից գոնե մեկը զրո չէ: Քանի

որ $x_k \rightarrow x^*$ և $x \rightarrow \partial^0 f_i(x), i = 0, 1, \dots, l, x \rightarrow T_M^*(x)$

բազմարժեք արտապատկերումները կիսաանընդհատ են վերևից, ապա անցնելով սահմանի՝ (13)-ից կստանանք՝ $\sum_{i=1}^l \lambda_i v_i \in T_M^*(x^*), v_i \in \partial^0 f_i(x^*), i = 0, 1, \dots, l:$

Թեորեմն ապացուցվեց:

Դիտողություն 1: Նշենք, որ թեորեն 5-ում ստացված Լագրանժի անորոշ գործակիցների մեթոդը, ի տարբերություն Կուն-Տակկերի թեորեմի, էքստրեմումի միայն անհրաժեշտ պայման է: Բերենք օրինակ այդ փաստը հաստատելու համար:

Օրինակ:

$$f_0(x_1, x_2) = x_1^2 \sin \frac{1}{x_1} - x_2 \rightarrow \min ,$$

$$f_1(x_1, x_2) = x_2 + |x_1| = 0 :$$

Ունենք

$$\partial^0 f_0(0,0) = \left\{ (x_1^*, x_2^*) \in R^2 / x_2^* = -1, x_1^* \in [-1,1] \right\},$$

$$\partial^0 f_1(0,0) = \left\{ (x_1^*, x_2^*) \in R^2 / x_2^* = 1, x_1^* \in [-1,1] \right\} :$$

Ակնհայտ է, որ $(0,0)$ կետը այս խնդրի լուծումը չէ, բայց $\lambda_0 = 1, \lambda_1 = 1$ գործակիցների դեպքում տեղի ունի

$$0 \in \lambda_0 \partial^0 f_0(0,0) + \lambda_1 \partial^0 f_1(0,0)$$

անհրաժեշտ պայմանը:

Դիտողություն 2: Լագրանժի անորոշ գործակիցների մեթոդի հիմնավորումը (10) խնդրի համար բանախյան տարածությունում տրված է Ֆ. Կլարկի կողմից (Clarke F., 1976) հոդվածում: Ապացույցը կատարվում է Էկլանդի հայտնի վարիացիոն սկզբունքի հիման վրա:

Եզրակացություններ

Ամփոփելով կատարված հետազոտությունը՝ հանգել ենք հետևյալներին.

- տուգանքային ֆունկցիաների մեթոդը հանդիսանում է ընդհանուր եղանակ պայմանական օպտիմիզացիայի խնդիրներում անհրաժեշտ պայմանների ստացման մեջ:
- Ապացուցվում է Կուն-Տակկերի թեորեմը ուռուցիկ ծրագրավորման ոչ ողորկ խնդիրներում:
- Հիմնավորվում է նաև Լագրանժի անորոշ գործակիցների մեթոդը հավասարության տիպի ոչ ողորկ խնդիրների համար: Անհրաժեշտ պայմաններն արտահայտվում են ընդհանրացված գրադիենտների (սուբգրադիենտների) լեզվով:
- Օրինակների վրա մեկնաբանվում են ստացված պայմանները: Մասնավորապես տարրական երկրաչափությունից հայտնի Շտեյնների խնդիրը լուծվում է ստացված անհրաժեշտ պայմանների հաշվառմամբ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

Խաչատրյան Ռ.Ա. (2020). *Օպտիմիզացիայի մեթոդներ*, ԵՊՀ, հրատ.

Демьянов В.Ф., Васильев Л.В. (1981). *Недифференцируемая оптимизация*. М. Наука.

Кларк Ф. (1988). *Оптимизация и негладкий анализ*. М. Наука.

- Пшеничный Б.Н. (1980). *Выпуклый анализ и экстремальные задачи*, М. Наука.
- Сухарев А.Г., Тимохов А.Г., Федоров В.В. (1966). *Курс методов оптимизации*, М. Наука.
- Федоров В.В. (1979). *Численные методы максимина*. М. Наука.
- Clarke F. *A new approach to Lagrange multipliers*. Math. Oper., Res., 1. pp. 682-699.
- Rockafellar R.T. (1979)., *Clarke's tangent cones and the boundaries of closed set, in R^n* , *Nonlinear Analysis, Theory and Applications*, pp.145-154.

REFERENCE LIST

- Hachatryan R.A. (2020). *Metody optimizacii (Optimization methods)*, EGU, izd.
- Dem'yanov V.F., Vasil'ev L.V. (1981). *Nedifferenciруемая оптимизация (Non-differentiable optimization)*. М. Nauka.
- Klark F. (1988). *Optimizaciya i negladkij analiz (Optimization and non-smooth analysis)*. М. Nauka.
- Pshenichnyj B.N. (1980). *Vypuklyj analiz i ekstremal'nye zadachi (Convex analysis and extremal problems)*, М. Nauka.
- Suharev A.G., Timohov A.G., Fedorov V.V. (1966). *Kurs metodov optimizacii (Optimization Methods Course)*, М. Nauka.
- Fedorov V.V. (1979). *Chislennye metody maksimina (Numerical maximin methods)*. М. Nauka.
- Clarke F. *A new approach to Lagrange multipliers*. Math. Oper., Res., 1. pp. 682-699.
- Rockafellar R.T. (1979)., *Clarke's tangent cones and the boundaries of closed set, in R^n* , *Nonlinear Analysis, Theory and Applications*, pp.145-154.

ABSTRACT

THE PENALTY FUNCTIONS METHOD AND OPTIMALITY CONDITIONS

KHACHATRYAN R., STEPANYAN S.

The presented work is devoted to one of the most important areas of applied mathematics, namely mathematical programming.

The following general mathematical programming problem is considered

$$f_0(x) \rightarrow \min$$

$$f_i(x) \leq 0, \quad i=1,2,\dots,k, \quad f_i(x)=0, \quad i=(k+1),\dots,m, \quad x \in M \subset R^n,$$

where $f_i(x)$, $i=1,2,\dots,m$ are Lipschitz, and M is closed set.

The purpose of the work is to obtain optimality conditions for the problem posed using the method of penalty functions.

The obtained necessary conditions are expressed in the language of subdifferentials, which are a generalization of the method of indefinite Lagrange coefficients for nonsmooth optimization problems.

Key words: Lipschitz functions, convex functions, Clark's subdifferential, Lagrange coefficients.

РЕЗЮМЕ

МЕТОД ШТРАФНОЙ ФУНКЦИИ И УСЛОВИЯ ОПТИМАЛЬНОСТИ

ХАЧАТРЯН Р., СТЕПАНЯН С.

Представленная работа посвящена одному из важнейших направлений прикладной математики, а именно математическому программированию.

Рассматривается следующая общая задача математического программирования

$$f_0(x) \rightarrow \min$$

$$f_i(x) \leq 0, \quad i = 1, 2, \dots, k, \quad f_i(x) = 0, \quad i = (k+1), \dots, m, \quad x \in M \subset R^n,$$

где $f_i(x), i = 1, 2, \dots, m$ липшицевы функции а M замкнутое множество.

Цель работы – получение условий оптимальности для поставленной задачи с использованием метода штрафных функций.

Полученные необходимые условия выражаются на языке субдифференциалов, которые являются обобщением метода неопределенных коэффициентов Лагранжа для негладких задач оптимизации.

Ключевые слова: Липшицевые функции, выпуклые функции, субдифференциал Кларка, неопределенные коэффициенты Лагранжа.

ՖԻԶԻԿԱ

ԷՆԵՐԳԻԱԿԱՆ ՄՈՏԵՑՄԱՄԲ ՊԱՐԱՄԵՏՐԱԿԱՆ ՌԵԶՈՆԱՆՍԻ ՖԻԶԻԿԱԿԱՆ ՄԵԿՆԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ

ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ ԼԵՌՆԻԿ

Հայաստանի ազգային պոլիտեխնիկական համալսարանի Կապանի մասնաճյուղ

Էլ. հասցե՝ l.n.petrosyan@mail.ru

ԷԼՈՅԱՆ ԳԱՐԵԳԻՆ

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան

Էլ. հասցե՝ eloyangaregin06@aspu.am

DOI : 10.24234/scientific.v1i46.132

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հետազոտության օբյեկտն է պարամետրական ռեզոնանսի երևույթը՝ ֆիզիկական մեկնաբանության տեսանկյունով:

Հետազոտության նպատակն է բացահայտել տատանողական շրջանակին առնչվող պարամետրական ռեզոնանսի երևույթի մասնավոր դեպքերից մեկը, երբ պարամետրական շրջանակում առկա են ժամանակից կախված ունակության և ինդուկտիվության ռեակտիվությունները:

Հիմք ընդունելով ֆիզիկական օրնաչափությունները մաթեմատիկական պարզ ապարատի օգնությամբ տրվում են որակական վերլուծություններ, համադրելով մաթեմատիկական և ֆիզիկական մոտեցումների ներդաշնակությունը:

Պարամետրական ռեզոնանսը չափազանց բարդ երևույթ է՝ կապված գծային համակարգերի անհավասարակշռության հետ: Հետևաբար անհավասարակշռությունը իրականացվում է ժամանակի անվեջ միջակայքում փոքր կուտակումների հաշվին: Ինչպես փոքր կուտակումները, այնպես էլ ժամանակի անվեջ միջակայքերը հարմար չեն ռեզոնանսի պատկերավոր ներկայացման և ֆիզիկական մեկնաբանման համար: Այդ պատճառով պարամետրական ռեզոնանսի հետազոտությունը հանգեցվում է ձևական մաթեմատիկական խնդիրների, որոնք իդեալականացված են և գործնականի հետ համադրելիս առաջանում են դժվարություններ:

Աշխատանքում օգտագործվել են հիմնախնդրի վերաբերյալ տեսական մեթոդներ, մասնագիտական գրականության ուսումնասիրություն, ինչպես նաև ստացված արդյունքների քանակական վերլուծություն:

Ռադիոֆիզիկական գրականության մեջ բավարարար ուշադրություն չի հատկացվում ժամանակից կախված երկու ռեակտիվությունների ուսումնասիրմանը, չնայած պարամետրական շրջանակի օգտագործման հնարավորությունները զգալիորեն կարող են ընդլայվել: Հատկապես այս խնդիրն է դիտարկված սույն հոդվածում, քանի որ այն լուծվել է բացառապես ֆիզիկական մեթոդներով:

Քանալի բառեր՝ տատանողական շրջանակ, պարամետրական ռեզոնանս, ռեակտիվություններ, կոնտուրի էներգիա, ունակություն, ինդուկտիվություն, թռիչքաձև փոփոխություն:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Պարամետրական ռեզոնանսի երևույթն այն է, որ պարբերաբար փոփոխվող ռեակտիվ (ինդուկտիվ և ունակային) տարրեր (այսուհետ՝ ռեակտիվություններ) պարունակող էլեկտրական տատանողական կոնտուրում ազատ պրոցեսը ավերջ աճում է, այսինքն՝ ըստ Լյապունովի կոնտուրը հավասարակշռված չէ (Бирюк Н. Д., Кривцов А. Ю., Юргелас В. В., 2013): Այս երևույթի հետազոտումը կապված է մաթեմատիկական մեծ դժվարությունների հետ, որոնք մինչ այժմ ամբողջովին հաղթահարված չեն, ուստի, կարելի է ասել, որ այդ երևույթի գործնական վերլուծության պահանջվածությունը դեռևս ուժի մեջ է (Манделштам Л. И., 1972): Ինչպես հայտնի է, ռադիոֆիզիկական խնդիրներն հետազոտելիս ադեկվատ մաթեմատիկական ապարատն ունի ոչ փոխանցիկության իմաստ: Սովորաբար ֆիզիկական խնդիրներում մաթեմատիկական հավասարումների կազմման միջանկյալ և վերջնական արդյունքներն ուղեկցվում են բավականին պարզ ֆիզիկական մեկնաբանությամբ: Այդ դեպքում ստացվում է մեր ֆիզիկական աշխարհայացքի հետ համաձայնեցված տրամաբանորեն կապակցված պատկեր: Սովորաբար, այդպիսի դեպքերում առաջանում են ստացված լուծման զարգացմանը և ընդհանրացմանը նպաստող գաղափարներ:

Պարամետրական ռեզոնանսը՝ կապված ֆիզիկական մեկնաբանման տեսանկյունով, բարդություններ է հարուցում ռեզոնանսի երևույթը բնութագրելու համար (Якубович В. А., Старжинский В. М., 1972):

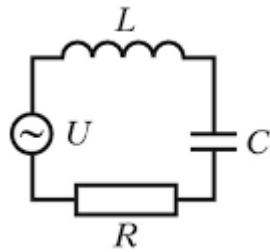
Շրջանակի անհավասարակշռությունը կապված է ժամանակի անվերջ միջակայքում փոքր կուտակումների հետ (Демидович Б. П., 1967), մինչդեռ, ինչպես փոքր կուտակումները, այնպես էլ ժամանակի անվերջ միջակայքերը նպատակահարմար չեն ռեզոնանսի երևույթի ֆիզիկական մեկնաբանման համար, ուստի պարամետրական ռեզոնանսի հետազոտությունը հաճախ հանգում է ձևական մաթեմատիկական խնդիրների:

Սույն հոդվածում առանձնացվել է պարամետրական ռեզոնանսի բնութագրական մասնավոր դեպք և տրվել է դրա որակական վերլուծությունը՝ առավելագույնս պարզ մաթեմատիկական ապարատի օգտագործմամբ, հենվելով ֆիզիկական օրինաչափությունների վրա:

Մեթոդաբանություն

Ստորև ներկայացված նկարում (նկար 1) պատկերված է ռեզոնանսային շրջանակը՝ ակտիվ և ռեակտիվ տարրերի հաջորդական միացմամբ:

Մեթոդական նպատակներից ելնելով՝ սկզբում ենթադրենք, որ կոնտուրի C, L, R տարրերը հաստատուն են: Ինչպես հայտնի է՝ ազատ պրոցեսն այն է, որ ռեակտիվություններում կուտակված էներգիան մշտապես փոխադրվում է



Նկ. 1

ինդուկտիվությունից ունակություն և հակառակը, իսկ այդ ընթացքում էլեկտրամագնիսական էներգիայի մի մասը կորչում է ակտիվ դիմադրությունում, վերածվելով ջերմության: Այդ ընթացքում շղթայում հոսանքն ըստ ժամանակի փոխվում է

$$i = I_m e^{-\beta t} \cos(\omega_c t + \varphi)$$

(1)

«մարող կոսինուսի» օրենքով, որտեղ $\beta = R/2L$ -ը՝ մարման գործակիցն է, $\omega_c = \sqrt{\omega_0^2 - \beta^2}$ -ն՝ ազատ տատանումների հաճախությունը, $\omega_0 = 1/LC$ -ն՝ կոնտուրի սեփական տատանումների հաճախությունը (երբ $R = 0$): Ունակությունում և ինդուկտիվությունում պահեստավորված էներգիաների ակնթարթային արժեքները համապատասխանաբար հավասար են.

$$W_C = \frac{q^2}{2C} = \frac{CU_C^2}{2}, \quad W_L = \frac{\Phi^2}{2L} = \frac{Li_L^2}{2}, \quad (2)$$

որտեղ q -ն՝ կոնդենսատորի լիցքն է, U_C -ն՝ լարումը կոնդենսատորի վրա, Φ -ն՝ ինդուկտիվության կոճով պարփակված մագնիսական հոսքը, i_L -ը՝ հոսանքը ինդուկտիվության վրա (տվյալ դեպքում այն համընկնում է կոնտուրի հոսանքի հետ): (2)-ում գրված երկու էներգիաներն էլ ժամանակից կախված տատանվում են ազատ տատանումների կրկնակի $2\omega_c$ հաճախությամբ՝ աստիճանաբար նվազելով: Ինչպես տեսնում ենք, ազատ պրոցեսը սովորական (իրական) կոնտուրում $R > 0$ դեպքում միշտ մարող է, այսինքն՝ սովորական կոնտուրը ասիմպտոտիկ կայուն է ըստ Լյապունովի: Իսկ եթե ռեկտիվություններն ըստ ժամանակի փոխվում են

$$C(t+T) = C(t), \quad L(t+T) = L(t)$$

(3)

պարբերական օրենքներով, որտեղ T -ն՝ պարբերությունն է, ապա ազատ պրոցեսը կարող է լինել ինչպես մարող, այնպես էլ անվերջ աճող: Վերջին դեպքում կոնտուրը անկայուն է ըստ Լյապունովի և տեղի ունի պարամետրական ռեզոնանս: Հնարավոր է և միջանկյալ դեպքը. երբ կոնտուրը չմարող է ոչ էլ անվերջ աճող, այսինքն՝ նրա հոսանքը մոդուլով միշտ փոքր է ինչ-որ հաստատուն արժեքից: Այդպիսի դեպքում կոնտուրը ասիմպտոտիկ կայուն է ըստ Լյապունովի: Բաժանել այդ որակապես տարբեր երևույթները, բարդ խնդիր է ինչպես մաթեմատիկական, այնպես էլ ֆիզիկական առումով: Պարամետրական ռեզոնանսն առավելապես ուժեղ է արտահայտվում, երբ ռեակտիվությունները փոխվում են թռիչքաձև: Դիտարկենք որոշ մասնավոր դեպքեր:

Դիցուք՝ ունակությունը թռիչքաձև նվազում է այն պահին, երբ նրանում կուտակված էներգիան առավելագույնն է և հավասար է կոնտուրում կուտակված լրիվ էներգիային: Քառորդ պարբերությունից հետո կոնդենսատորը կլինի չլիցքավորված և նրանում կուտակված էներգիան կլինի զրոյի հավասար, ու այդ պահին նրա ունակությունն անվեջ աճում է մինչև նախկին արժեքը: Այդ ընթացքում կոնտուրում պահեստավորված էներգիան չի փոխվի: Եվ նույն ձևով ամեն ինչ պարբերաբար կրկնվում է, ինչի արդյունքում էներգիան ունակության միջոցով կոնտուր է ներդրվում մեկ պարբերության ընթացքում երկու անգամ: Այս երևույթը վերլուծելիս չափազանց կարևոր է էներգիայի համար ընտրել համապատասխան արտահայտություն: Այս առումով դիտարկենք երկու դեպք: Վերլուծենք

$$W_C = \frac{q_m^2}{2C}, \quad q = const$$

(4)

արտահայտությունը:

Նկատի է առնվում, որ ունակության թռիչքային փոփոխման պահին $q_m = CU_m = const$: Այդ դեպքում ակնհայտ է, որ եթե ունակությունը թռիչքաձև նվազում է, ապա լարման լայնույթը թռիչքաձև աճում է, այնպես որ նրանց արտադրյալը մնում է հաստատուն: Այժմ դիտարկենք

$$W_C = \frac{CU_m^2}{2}, \quad U_m = const$$

(5)

արտահայտությունը:

Այս դեպքում $U_m = q_m/C = const$: Եթե C -ն թռիչքաձև նվազում է, ապա և q_m -ն է թռիչքաձև նվազում, այնպես որ q_m/C կոտորակը մնում է հաստատուն:

Իրացնելիս (4) արտահայտությունն առանձնակի առարկություններ չի առաջացնում: Կոնդենսատորի ստանդարտ կառուցվածքի դեպքում թիթեղների միջև եղած էլեկտրական դաշտի լարվածությունը հաշվվում է այն ենթադրությամբ, որ այդ թիթեղների մակերեսներն անվերջ են և լիցքավորված հավասարաչափ: Այդ դեպքում՝

$$E = \frac{\sigma}{\varepsilon \varepsilon_0} = \frac{q}{S \varepsilon \varepsilon_0} \quad (6)$$

որտեղ S -ը՝ կոնդենսատորի թիթեղի մակերեսն է:

Ինչպես երևում է՝ էլեկտրական դաշտի E լարվածությունը կախված չէ թիթեղների միջև եղած d հեռավորությունից: Կոնդենսատորի թիթեղների միջև լարումը՝ $E = Ud$: Եթե ենթադրվի, որ ունակությունը թռիչքաձև նվազում է թիթեղների միջև եղած d հեռավորության թռիչքաձև աճման հաշվին, ապա թիթեղների միջև լարումն էլ է աճում թռիչքաձև: Այդ ընթացքում q -ն, E -ն մնում են հաստատուն: Եթե ենթադրվի, որ q -ն փոխվում է թռիչքաձև, ապա դրա համար անհրաժեշտ կլինի անվեջ մեծ $i = dq/dt$ հոսանք: Այսպիսով՝ (4) արտահայտությունը միանգամայն ընդունելի է իրականացման համար:

Դիտարկենք (5) արտահայտությունը: Այստեղ, եթե C -ն նվազում է թռիչքաձև, ապա և q -ն է նվազում թռիչքաձև, իսկ նրա հետ միասին E -ն է նվազում թռիչքաձև: Այդ ընթացքում

ստացվում է, որ $i = dq/dt = \infty$: Եթե ենթադրվի, որ ունակությունը նվազում է թիթեղների միջև d հեռավորության մեծացմամբ, երբ $U = const$, ապա պետք է նվազի և $E = U/d$ լարվածությունը և q լիցքը: Թիթեղների հեռացմանը համապատասխան լիցքը պետք է նվազի թիթեղների միջով անցնող հոսանքի հաշվին: d -ն թռիչքաձև մեծանալիս հոսանքը հավասար է անվերջության: Այսպիսով՝ ունակությունը թռիչքաձև փոխվելիս (5) արտահայտությունը դիտարկման համար ընդունվել չի կարող, քանզի դրա իրականացման համար պահանջվում է իդեալական պայմանների իրականացում: Այսպիսով՝ (4) և (5) արտահայտությունները սովորական կոնտուրում հավասարազոր են, իսկ պարամետրական կոնտուրում ճիշտ է մնում (4) արտահայտությունը:

Կոնտուրում պահեստավորված էներգիան կարելի է մեծացնել ինդուկտիվության թռիչքաձև փոփոխման հաշվին: Այստեղ նույնպես հնարավոր է երկու տարբերակ: Առաջինը կապված է ինդուկտիվությունում պահեստավորված էներգիայի բանաձևի հետ, երբ այն առավելագույնն է.

$$W_L = \frac{\Phi_m^2}{2L}, \quad \Phi = const :$$

(7)

Ինդուկտիվությունը թռիչքաձև նվազում է, այդ դեպքում կոնտուրի էներգիան թռիչքաձև աճում է: Այդ ընթացքում $\Phi_m = LI_m = const$, այսինքն՝ ինդուկտիվությունում հոսանքի լայնույթը թռիչքաձև աճում է: Այդ դեպքում $\varepsilon_i = -d\Phi/dt$ ինդուկտիվության էլշու չի առաջանում: Այստեղ իրականացման համար դժվարություններ չեն երևում: Ինչպես հայտնի է սոլենոիդի ինդուկտիվությունը՝

$$L = \mu_0 \mu n^2 V,$$

(8)

որտեղ n -ը՝ գալարների խտությունն է (սոլենոիդի միավոր երկարության վրա գալարների թիվը), μ -ն՝ սոլենոիդի ներսի միջավայրի մագնիսական թափանցելիությունը, V -ն՝ սոլենոիդի ծավալը: Ինդուկտիվությունը կարելի է փոխել, օրինակ, երկաթե կամ պղնձե միջուկի ներս մտցնելով և հանելով: Առաջին դեպքում ինդուկտիվությունն աճում է երկրորդում՝ նվազում: Այսպիսով՝ երբ ինդուկտիվությունում էներգիան առավելագույնն է, երկաթե (կամ պղնձե) միջուկը դուրս ենք հանում, ինդուկտիվությունը նվազում է, իսկ նրա (7)-ով որոշվող էներգիան՝ աճում: Քառորդ պարբերությունից հետո երկաթե միջուկը ներս ենք մտցնում, այդ ժամանակ ինդուկտիվության էներգիան հավասար է զրո, այնպես որ կոնտուրում պահեստավորված էներգիան չի փոխվում:

Եթե ինդուկտիվությունն այդ ձևով պարբերաբար փոփոխվի, ապա կոնտուրում պահեստավորված էներգիան մեկ պարբերության ընթացքում կաճի երկու անգամ:

Այժմ դիտարկենք

$$W_L = \frac{LI_m^2}{2}, \quad I_m = const$$

(9)

արտահայտությունը:

Ունենք $I_m = \Phi_m / L = \text{const}$: Նշանակում է, եթե L -ը թոփչքածն նվազում է, ապա Φ_m -ը նույնպես թոփչքածն նվազում է այնպես, որպեսզի կատարվի $\Phi_m / L = \text{const}$ պայմանը: Սակայն, եթե Φ_m -ը թոփչքածն նվազում է, ապա այդ դեպքում առաջանում է անվերջ մեծ մակաձման էլշու:

$$\varepsilon_i = -\frac{d\Phi_m}{dt} = \infty :$$

(10)

Այսպիսի դեպքում, ըստ Լենցի կանոնի, կոնդենսատորի միջուկը չի կարելի ոչ ներս տեղաշարժել, ոչ էլ դուրս: Դա իրականացնելիս առաջանում են անհաղթահարելի դժվարություններ: Այսպիսով՝ սովորական կոնտուրի համար հավասարազոր (7) և (9) արտահայտությունները պարամետրական կոնտուրում դառնում են ոչ հավասարազոր: Ինդուկտիվության փոփոխությունն իրականացնելիս տեղի ունի միայն (7) բանաձևը:

Վերը շարադրանքից պարզ է դառնում ռեակտիվությունների փոփոխման ճանապարհով էներգիայի կոնտուր ներմուծման մեխանիզմը: Գնահատենք համապատասխան էֆեկտները որակապես: Ունակությունը փոխվելիս (ասենք՝ ΔC -ով) սկզբնական (մինչ ունակության փոխվելը) և վերջնական (ունակությունը փոխվելուց հետո) էներգիաները առանց դժվարության գտնվում են (4) բանաձևով.

$$W_{C1} = \frac{q_m^2}{2C}, \quad W_{C2} = \frac{q_m^2}{2(C - \Delta C)} : \quad (11)$$

Այստեղից գտնում ենք էներգիայի ներդրումը կոնտուրում ունակության նվազեցման մեկ ակտի ժամանակ.

$$\Delta W_C = W_{C2} - W_{C1} = \frac{q_m^2}{2(C - \Delta C)} - \frac{q_m^2}{2C} = \frac{q_m^2}{2C} \cdot \frac{\Delta C}{C - \Delta C} : \quad (12)$$

Պարզվում է, գործնականում կարևոր է $\Delta C \ll C$ դեպքը բարձր բարորակություն ունեցող կոնտուրում, երբ $\beta^2 \ll \omega_0^2$ և $\omega_c \approx \omega_0 = 1/\sqrt{LC}$: Այդ դեպքում՝

$$\Delta W_C \cong \frac{q_m^2}{2C} \cdot \frac{\Delta C}{C} = \frac{I_m^2}{2\omega_0^2 C} \cdot \frac{\Delta C}{C} = \frac{1}{2} I_m^2 \rho^2 \Delta C, \quad (13)$$

որտեղ $\rho = \sqrt{L/C}$ -ն կոնտուրի բնութագրական դիմադրությունն է: Ազատ պրոցեսի մեկ պարբերության ընթացքում կոնտուր է ներմուծվում էներգիայի երկու մոտավորապես այսպիսի բաժիններ, այսինքն՝

$$W_T = 2\Delta W_C = I_m^2 \rho^2 \Delta C :$$

(14)

Այս էներգիան կոնտուր է ներմուծվում պարբերության ընթացքում: Այժմ հաշվենք այն էներգիան, որը պարբերության ընթացքում կորչում է R դիմադրության վրա էլեկտրամագնիսական էներգիան ջերմության փոխակերպման հաշվին.

$$W_R = \frac{I_m^2 R}{2} T = \frac{I_m^2 R}{2} \cdot \frac{2\pi}{\omega_0} = \pi I_m^2 R \sqrt{LC} : \quad (15)$$

Պարամետրական ռեզոնանսը տեղի կունենա, եթե $W_T > W_R$ կամ

$$\frac{L}{C}\Delta C > \pi R\sqrt{LC}, \quad \frac{\Delta C}{C} > \frac{\pi}{Q}, \quad (16)$$

որտեղ $Q = \rho/R$ -ը՝ կոնտուրի բարորակությունն է: Ստացվեց պարամետրական ռեզոնանսի պարզագույն պայման. ունակության հարաբերական փոփոխությունը կարգով պետք է մեծ լինի բարորակության «-1» աստիճանից:

Բերենք համանման գնահատական ինդուկտիվությունը փոփոխվելիս: Օգտվելով (7) բանաձևից՝ ստանում ենք ինդուկտիվությունում պահեստավորված էներգիան ինդուկտիվության նվազելուց առաջ և հետո.

$$W_{L1} = \frac{\Phi_m^2}{2L}, \quad W_{L2} = \frac{\Phi_m^2}{2(L-\Delta L)}: \quad (17)$$

Այդ ընթացքում ստացվում է էներգիայի հետևյալ ներդրումը կոնտուրում.

$$\Delta W_L = W_{L2} - W_{L1} = \frac{\Phi_m^2}{2(L-\Delta L)} - \frac{\Phi_m^2}{2L} = \frac{\Phi_m^2}{2L} \cdot \frac{\Delta L}{L-\Delta L} = \frac{LI_m^2}{2} \cdot \frac{\Delta L}{L-\Delta L}: \quad (18)$$

$\Delta L \ll L$ դեպքում (18)-ից ստանում ենք՝

$$\Delta W_L \approx \frac{I_m^2}{2} \Delta L = \frac{1}{2} I_m^2 \Delta L:$$

(19)

Պարբերության ընթացքում կոնտուրը ստանում է հետևյալ էներգիան.

$$W_T = 2\Delta W_L = I_m^2 \Delta L$$

(20)

Պարամետրական ռեզոնանսն իրագործվում է $W_T > W_R$ պայմանի դեպքում: (15) և (20) առնչությունների հաշվառմամբ գրված պայմանից ստանում ենք՝

$$\Delta L > \pi R\sqrt{LC} \quad \text{կամ} \quad \frac{\Delta L}{L} > \frac{\pi}{Q}: \quad (21)$$

Ինչպես ունակության դեպքում ինդուկտիվության հարաբերական փոփոխությունը կարգով պետք է բարձր լինի կոնտուրի բարորակության հակադարձ մեծությունից: Ստացվեց պարամետրական ռեզոնանսի պարզ պայման ինդուկտիվության թռիչքաձև փոփոխման դեպքում:

Մենք դիտարկեցինք դեպքերը, երբ ունակությունը թռիչքաձև նվազեց հատկապես այն պահին, երբ նրանում պահեստավորված էներգիան առավելագույնն է, ճիշտ նույն ձևով արդեն նվազել է ինդուկտիվությունն այն պահին, երբ նրանում պահեստավորված էներգիան առավելագույնն է: Հանգունորեն կարելի է դիտարկել ունակության և ինդուկտիվության թռիչքաձև աճը, երբ նրանցում պահեստավորված էներգիաները առավելագույնն են: Այս դեպքում ստացվում է էներգիայի նույնափսի աճ, ինչպես նախկինում (13) և (20) արտահայտություններով, միայն «միևնու» նշաններով, այսինքն՝ էներգիան կոնտուր չի ներառվում, այլ վերցվում է նրանից: Այժմ օգտագործելով ստացված տեղեկատվությունը՝ կարելի է դիտարկել երկու ռեակտիվությունների միաժամանակյա փոփոխման դեպքը: Այստեղ հնարավոր են շատ տարբերակներ: Մենք կսահմանափակվենք երկու առավել բնութագրական դեպքերի դիտարկմամբ. ա) $\rho = const$, բ) $\omega_0 = const$:

ա) Դեպքը հավասարազոր է $L(t)/C(t) = \text{const}$ պայմանին: Այդ պատճառով ռեակտիվությունների այդպիսի փոփոխությունը, բնական է, անվանել սինխրոն:

բ) Դեպքը հավասարազոր է $L(t) \cdot C(t) = \text{const}$ պայմանին: Ռեակտիվությունների այդպիսի փոփոխությունը կանվանենք ասինխրոն:

Դիտարկենք ռեակտիվությունների $L(t) = \text{const} \cdot C(t)$, $\Delta L = \text{const} \cdot \Delta C$ սինխրոն փոփոխությունը: Ենթադրենք՝ ունակությունը և ինդուկտիվությունը նվազում են այն ժամանակ, երբ ունակությունում պահեստավորված էներգիան առավելագույնն է:

Այդ դեպքում ունակության փոփոխման հաշվին կոնտուր է ներմուծվում (13)-ով արտահայտվող էներգիան.

$$\Delta W_C = \frac{1}{2} I_m^2 \rho^2 \Delta C = \frac{1}{2} I_m^2 L \frac{\Delta C}{C} : \quad (22)$$

Քառորդ պարբերությունից հետո, երբ կոնտուրի էներգիան փոխադրվում է ինդուկտիվություն, ինդուկտիվությունը և ունակությունը միաժամանակ թռիչքաձև աճում են: Այդ ժամանակ կոնտուրից էներգիան դուրս է մղվում ինդուկտիվության փոփոխման հաշվին: Այդ էներգիայի մեծությունը որոշվում է (22) բանաձևով, «մինուս» նշանով.

$$\Delta W_L = -\frac{1}{2} I_m^2 \Delta L = -\frac{1}{2} I_m^2 L \frac{\Delta L}{L} = -\frac{1}{2} I_m^2 L \frac{\Delta C}{C} : \quad (23)$$

Ստացվեց, որ (19) էներգիան, որը սկզբում ներմուծվել է կոնտուր, քառորդ պարբերությունից հետո, համաձայն (20)-ի, դուրս է մղվում կոնտուրից: Դա նշանակում է, որ ռեակտիվությունները սինխրոն փոխվելիս պարամետրական կոնտուրը անկայուն լինել չի կարող, այդ դեպքում պարամետրական ռեզոնանս հնարավոր չէ: Կարելի է Լյապունովի երկրորդ մեթոդի օգնությամբ ցույց տալ, որ այդ եզրահանգումը ճիշտ է ըստ ժամանակի ինդուկտիվության և ունակության փոփոխման ցանկացած միևնույն օրենքի դեպքում: Հետևաբար, եթե կոնտուրը գրգռվել է մեկի (օրինակ, ունակության) ըստ ժամանակի փոփոխության պատճառով, ապա այն կարելի է կայունացնել սինխրոն կերպով փոփոխելով մյուս (ինդուկտիվ) ռեակտիվությունը:

Այժմ դիտարկենք ռեակտիվությունների ասինխրոն փոփոխման $L(t) \cdot C(t) = \text{const}$ դեպքը:

Ունենք

$$L(t) = \frac{\text{const}}{C(t)}, \quad \Delta L = -\text{const} \frac{\Delta C}{C^2} : \quad (24)$$

Այդ դեպքում (13) և (19) բանաձևերը կարող են բերվել հետևյալ տեսքի.

$$\Delta W_C = \frac{1}{2} I_m^2 \rho^2 \Delta C = \frac{1}{2} I_m^2 L \frac{\Delta C}{C}, \quad (25)$$

$$\Delta W_L = \frac{1}{2} I_m^2 \Delta L = \frac{1}{2} I_m^2 L \frac{\Delta L}{L} = -\frac{1}{2} I_m^2 L \frac{\Delta C}{C} : \quad (26)$$

Ստացվում է, որ երբ ունակությունը նվազում է, ինդուկտիվությունն աճում է: Եթե ունակությունն էներգիան մղում է կոնտուր, ապա այդ պահին ինդուկտիվությունը էներգիան դուրս է մղում կոնտուրից: Արդյունքը կախված է այդ պահին երկու ռեակտիվություններում պահեստավորված էներգիաների հարաբերակցությունից: Մեր դեպքում ռեակտիվությունների ըստ ժամանակի փոփոխություններն առանձնահատուկ են, ուստի

պետք է սպասել առանձնահատուկ արդյունքի: Դիցուք՝ ժամանակի ինչ-որ պահի կոնտուրի ամբողջ էներգիան պահեստավորված է ունակությունում, և այդ պահին ունակությունը թռիչքաձև նվազում է, ինչի հետևանքով էներգիան մղվում է կոնտուր: Այդ իսկ պահին ինդուկտիվությունը թռիչքաձև աճում է, ինչի հաշվին, ընդհանրապես ասած, էներգիան պետք է դուրս մղվի կոնտուրից: Սակայն այդ պահին էներգիան ինդուկտիվությունում հավասար է զրոյի, այդ իսկ պատճառով դուրս մղում տեղի չի ունենում: Քառորդ պարբերությունից հետո կոնդենսատորի ամբողջ էներգիան կենտրոնացված կլինի ինդուկտիվությունում, այդ պահին ինդուկտիվությունը թռիչքաձև նվազում է, իսկ ունակությունը թռիչքաձև աճում է: Ինդուկտիվության նվազման հաշվին էներգիան մղվում է կոնտուր: Ունակությունն աճելիս էներգիան պետք է արտամղվի կոնտուրից, սակայն ժամանակի տվյալ պահին ունակությունում էներգիա չկա, ուստի այդ պատճառով էներգիայի արտամղում տեղի չի ունենում: Եվ այնուհետև այս բոլորը պարբերաբար կրկնվում է: Ստացվում է, որ յուրաքանչյուր քառորդ պարբերությունից հետո էներգիան մղվում է կոնտուր մեկ ունակությամբ, մեկ ինդուկտիվությամբ: Ռեակտիվություններն ասինխրոն փոփոխվելիս կոնտուրը կարող է լինել կամ անկայուն, կամ կայուն, սակայն այդ կայունությունը համեմատած այլ համանման դեպքերի հետ, առավել մոտ է անկայունությանը: Այս պնդումը պարզաբանման կարիք ունի: Ենթադրենք $L(t), C(t)$ ռեակտիվությունների փոփոխման որոշ օրենքների դեպքում ունենք ասինխրոն փոփոխություն, ընդ որում՝ կարելի է մտցնել ժամանակային դանդաղում կամ առաջ տալ այդ օրենքներից որևէ մեկում, ասենք, ունակության համար $C(t+t_0)$, որտեղ t_0 -ն՝ կարող ենք տալ կամայական, այսինքն՝ ինքը՝ ունակության փոփոխման օրենքը չի փոխվում, սակայն կարող ենք ըստ ժամանակի տեղաշարժել, $t_0=0$ -ում ստացվում է ասինխրոն փոփոխություն: Այժմ վերը ստացված պնդումը կարելի է ձևակերպել ճշգրիտ: Եթե ռեակտիվությունները փոխվելիս ($t_0=0$) կոնտուրը կայուն է, ապա ցանկացած t_0 -ում այն կլինի ավելի կայուն: Եթե $t_0=0$ -ում կոնտուրն անկայուն է, ապա, ընդհանրապես ասած, ցանկացած t_0 -ում ոչինչ չի կարելի ասել կոնտուրի կայունության մասին:

ԵԶՐԱԿԱՅՈՒԹՅՈՒՆ

Ներկայացված վերլուծություններից ակնհայտ է դառնում, որ բարդ ֆիզիկական խնդրի լուծումը, որպես կանոն, իրենից ներկայացնում է ֆիզիկական և մաթեմատիկական օրինաչափությունների տրամաբանական հաջորդականությունից կառուցված յուրատեսակ «համաձուլվածք»: Այդ «համաձուլվածք»-ում մեկի և մյուսի տեսակարար կշիռը կարող է լինել տարբեր, սակայն յուրաքանչյուր խնդրի համար, կատարյալ ձևում, այն պետք է լինի միանգամայն որոշակի: Հետաքրքիր է նշել, որ ռադիոֆիզիկական գրականության մեջ անհարկի քիչ ուշադրություն է հատկացվում ըստ ժամանակի փոփոխվող երկու ռեակտիվություններ պարունակող պարամետրական կոնտուրին, չնայած, ակնհայտ է, որ այդպիսի դեպքում կոնտուրի պոտենցիալ հնարավորությունները նկատելիորեն ընդլայնվում են: Հատկապես, հոդվածում մենք վերլուծեցինք, թե ինչպես կարելի է տվյալ խնդիրը լուծել բացառապես ֆիզիկական մեթոդներով: Ըստ էության, դրանք հնարավորություն տվեցին, երևի թե առաջին անգամ, առանձնացնելու սինխրոն և ասինխրոն բնութագրական

ռեակտիվությունների փոփոխման դեպքերը: Ֆիզիկական և մաթեմատիկական լուծումների կիրառելիության տիրույթները տարբեր են, դրանք փոխադարձաբար լրացնում են միմյանց և, կարծես թե, թույլ են տալիս խնդիրը դիտարկել տարբեր դիրքերից: Դրա իյուստրացիան կարող է լինել պարամետրական կոնտուրը ըստ նկ. 1-ի, որում ռեակտիվությունները հաստատուն են, իսկ $R = R(t) > 0$. ակտիվ դիմադրությունը ըստ ժամանակի կարող է փոփոխվել ցանկացած օրենքով՝ մնալով միշտ դրական: Այստեղից էլ, ստացված արդյունքները կարող ենք ընդհանրացնել երկու ուղղությամբ. ավելի բարդ պարամետրական ռադիոշղթաների և ոչ գծային ռադիոշղթաների նկատմամբ կիրառելիությամբ: Գոյություն ունի, ռադիոֆիզիկական շրջանակներում, համեմատաբար քիչ հայտնի, գծային միացման սկզբունքը, որը պնդում է, որ ոչ գծային համակարգի ցանկացած լուծում կարող է ներկայացվել որպես դրան համարժեք գծային համակարգի լուծում: Այստեղ գծայինի տակ ենթադրվում է հատկապես պարամետրական համակարգը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

- Бирюк Н. Д., Кривцов А. Ю., Юргелас В. В.** (2013). Анализ устойчивости параметрического контура, основанный на первом методе Ляпунова. *Вестник ВГУ. Серия Физика. Математика*, 1, 13–20.
- Демидович Б. П.** (1967). *Лекции по математической теории устойчивости*. Москва, Наука.
- Зайцев В. Ф., Полянин А. Д.** (1997). *Справочник по линейным обыкновенным дифференциальным уравнениям*. Москва, Факториал.
- Мандельштам Л. И.** (1972). *Лекции по теории колебаний*. Москва, Наука.
- Мандельштам Л.И.** (1947). *О Возбуждении колебаний в электрической колебательной системе при помощи периодического изменения емкости* (2nd ed.). Изд. АН СССР.
- Якубович В. А., Старжинский В. М.** (1972). *Линейные дифференциальные уравнения с периодическими коэффициентами и их приложения*. Москва, Наука.

REFERENCE LIST

- Akademik L. I. Mandel'shtam.** (1972). *Lekcii po teorii kolebanij (Lectures on the theory of oscillations)*. Moskva, Nauka.
- Biryuk N. D., Krivcov A. YU., YUrgelas V. V.** (2013). Analiz ustojchivosti parametriceskogo kontura, osnovannyj na pervom metode Lyapunova (*Stability analysis of a parametric contour based on the first Lyapunov method*). Vestnik VGU. Seriya Fizika. Matematika, 1, 13–20.
- Demidovich B. P.** (1967). *Lekcii po matematicheskoj teorii ustojchivosti (Lectures on the mathematical theory of stability)*. Moskva, Nauka.
- Zajcev V. F., Polyanin A. D.** (1997). *Spravochnik po linejnym obyknovennym differencial'nym uravneniyam (Handbook of Linear Ordinary Differential Equations)*. Moskva, Faktorial.

Mandel'shtam L.I. (1947). O Vozbuzhdenii kolebanij v elektricheskoy kolebatel'noj sisteme pri pomoshchi periodicheskogo izmeneniya emkosti (*On Excitation of oscillations in an electrical oscillatory system by means of periodic changes in capacitance*). (2nd ed.). Izd. AN SSSR.

Yakubovich V. A., Starzhinskij V. M. (1972). Linejnye differencial'nye uravneniya s periodicheskimi koefficientami i ih prilozheniya (*Linear differential equations with periodic coefficients and their applications*). Moskva, Nauka.

ABSTRACT

PHYSICAL INTERPRETATION OF PARAMETRIC RESONANCE BY ENERGY APPROACH

PETROSYAN L., ELOYAN G.

The object of study is the phenomenon of parametric resonance from the point of view of physical interpretation.

The purpose of the study is to identify one of the special cases of the phenomenon of parametric resonance associated with an oscillating reference frame, when the parametric system contains time-dependent capacitive and inductive reactance.

Based on physical measurements using a simple mathematical apparatus, qualitative analyzes are given that combine the harmony of mathematical and physical approaches.

Parametric resonance is an extremely complex phenomenon associated with the imbalance of linear systems. Therefore, disequilibrium occurs due to small accumulations in an infinite time interval. Like small clusters, infinite time intervals are not suitable for graphical representation and physical interpretation of resonance. For this reason, the study of parametric resonance leads to formal mathematical problems that are idealized and difficulties arise when comparing them with practical ones.

Theoretical methods, analyzing professional literature, also a quantitative analysis of the obtained results are used.

In the radio-physical literature, insufficient attention is paid to the study of two non-stationary reactivity, although the possibilities of using a parametric circuit can be significantly expanded. The article analyzes this problem, since it was solved exclusively by physical methods.

Key words. Oscillatory contour, parametric resonance, reactance's, contour energy, capacitance, inductance, step change.

РЕЗЮМЕ

ФИЗИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ К ПАРАМЕТРИЧЕСКОМУ РЕЗОНАНСУ ЭНЕРГЕТИЧЕСКИМ ПОДХОДОМ

ПЕТРОСЯН Л., ЭЛОЯН Г.

Объектом исследования является явление параметрического резонанса с точки зрения физической интерпретации.

Цель исследования – выявить один из частных случаев явления параметрического резонанса, связанного с колеблющейся системой отсчета, когда в параметрической системе присутствуют зависящие от времени емкостные и индуктивные реактивные сопротивления. На основе физических измерений с помощью простого математического аппарата даются качественные анализы, сочетающие в себе гармонию математического и физического подходов.

Параметрический резонанс — чрезвычайно сложное явление, связанное с неуравновешенностью линейных систем. Поэтому неравновесие осуществляется за счет малых накоплений в бесконечном интервале времени. Как и небольшие скопления, бесконечные интервалы времени не подходят для графического изображения и физической интерпретации резонанса. По этой причине исследование параметрического резонанса приводит к формальным математическим задачам, которые идеализированы и возникают трудности при сравнении их с практическими.

В работе использованы теоретические методы решения проблемы, изучение профессиональной литературы, а также количественный анализ полученных результатов.

В радиофизической литературе изучению двух нестационарных реактивностей уделяется недостаточно внимания, хотя возможности использования параметрической схемы можно существенно расширить. Особенно эта проблема рассматривается в данной статье, поскольку она решалась исключительно физическими методами.

Ключевые слова. Колебательный контур, параметрический резонанс, реактивные сопротивления, контурная энергия, емкость, индуктивность, ступенчатое изменение.

ԵՎՐԱՄԻՈՒԹՅԱՆ ՍՈՒԲՍԻԴԻԱՐ ԼԾԱԿՆԵՐԸ ՄԻՈՒԹՅԱՆ ՆԵՐՍՈՒՄ
ԿՈՆՖԼԻԿՏՆԵՐ ԼՈՒԾԵԼԻՍ

ԶԱՐԳԱՐՅԱՆ ՎԱՇԵ

Երևանի պետական համալսարան

Էլ. հասցե՝ vahe.zargaryan@gmail.com

DOI: 10.24234/scientific.v1i46.133

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Եվրոպական միությունը՝ համայնք, որը բաղկացած է 27 անդամ երկրներից՝ միմյանցից մեծապես տարբեր պատմությամբ, մշակույթով, տնտեսությամբ և զարգացման մակարդակով, կարիք ունեն խաղի որոշակի հստակ կանոնների, որոնք կապահովեն մեկ ինտեգրացիոն հարկի տակ հավաքված պետությունների խաղաղ գոյակցությունն ու համակեցության շարունակականությունը:

Սույն հոդվածը կենտրոնանում է ԵՄ-ում սուբսիդիարության սկզբունքի և հակամարտությունների կառավարման գործում վերջինիս ունեցած դերի վրա:

Հոդվածի նպատակն է տրամադրել համապարփակ պատկերացում, թե ինչպես է սուբսիդիարությունը հանդես գալիս որպես լարվածությունը մեղմելու և ԵՄ անդամ երկրների միջև համագործակցությունը խթանելու մեխանիզմ: Միաժամանակ նաև բացահայտելու, թե որքանով է սուբսիդիարությունը գործում որպես միասնականության ցուցիչ և գնահատելու դրա արդյունավետությունը հակամարտությունների կարգավորման գործում:

Վերլուծությունը կենտրոնացած է տարբեր քաղաքական համատեքստերում սկզբունքի պատմական կիրառման վրա՝ միտված բացահայտելու օրինաչափություններն ու ընդհանուր միտումները:

Հոդվածի մեթոդաբանական մոտեցումը հիմնված է ԵՄ մակարդակով քաղաքական որոշումների կայացման գործընթացների համապարփակ վերլուծության վրա՝ հաշվի առնելով սուբսիդիարության սկզբունքը: Համադրելով որակական և քանակական հետազոտության մեթոդները՝ համակարգված կերպով ուսումնասիրվում են սկզբունքի ազդեցությունները հակամարտությունների բացահայտման, կանխարգելման և լուծման վրա:

Հիմնավորվել է, որ ԵՄ-ում սուբսիդիարության սկզբունքի նպատակային և արդյունավետ իրականացումը կարող է էական ներդրում ունենալ հակամարտությունների կանխարգելման և լուծման գործում:

Արդյունքում սուբսիդիարության սկզբունքը հանդես է գալիս որպես ԵՄ-ում տարաձայնությունների կառավարման հիմնական գործիք՝ իր ունեցած կենտրոնական դերով: Հետազոտությունն ընդգծում է այս սկզբունքի ճշգրիտ իրականացման

հրատապությունը ազգային և համայնքային շահերի դինամիկան հաջողությամբ ներդաշնակեցնելու նպատակով:

Քանալի բառեր՝ Եվրամիություն, ԵՄ, ինտեգրացիա, սուբսիդիարություն, սուբսիդիարության սկզբունք, սուբսիդիար օգնություն, ինքնօգնություն, լրացուցչություն:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Եվրամիությունը (ԵՄ) իր ստեղծման օրվանից հանդես է գալիս որպես տարածաշրջանային ինտեգրման չափանիշ՝ հիմնված իր անդամ երկրների միջև համագործակցության, ընդհանուր արժեքների և փոխադարձ աջակցության սկզբունքների վրա: Ստեղծման առաջին իսկ պահից ԵՄ-ն անցնում է կազմավորման ու ինքնակատարելագործման բարդ ճանապարհ՝ ձգտելով ներդաշնակեցնել առանձին ազգերի շահերը՝ միաժամանակ առաջ մղելով հավաքական, համընդհանուր բարիքի ստեղծման կարևորությունը: Այս հավասարակշռող քայլերի հիմքում ընկած է սուբսիդիարության սկզբունքը, որն ամրագրված է Եվրոպական միության մասին պայմանագրում: Եթե մեկ նախադասության նկարագրելու լինենք այս սկզբունքի էությունը, ապա ցանկացած որոշում պետք է ընդունվի հնարավորինս տեղական մակարդակում, իսկ իշխանության բարձր մակարդակները միջամտում են միայն այն դեպքում, երբ առաջ է գալիս անխուսափելի անհրաժեշտություն: Սուբսիդիարությունը ԵՄ վարած ներքին քաղաքականության անկյունաքարն է՝ մշտապես ուշադրության տակ պահելով վերազգայնության և ազգային ինքնավարության միջև եղած նուրբ սահմանը:

ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

ԵՄ-ն բախվում է բազմաթիվ մարտահրավերների, ներառյալ քաղաքական լարվածությունը, տնտեսական անհավասարությունները և անդամ երկրների միջև մշակութային տարբերությունները: Որպես արդյունք՝ շատ կարևոր է մշակել մեխանիզմներ, որոնք կօգնեն լուծել հակամարտությունները և ամրապնդել միասնականության և համերաշխության զգացումը Միության ներսում: Հենց այստեղ են գործում ԵՄ-ի օժանդակ լծակները:

Սուբսիդիարության սկզբունքը, որը սահմանում է, որ որոշումները պետք է ընդունվեն շահագրգիռ քաղաքացիներին ամենամոտ մակարդակով, ապահովում է հակամարտությունների արդյունավետ լուծման շրջանակ: Խթանելով քաղաքացիների և տեղական համայնքների մասնակցությունը՝ այն նպաստում է ժողովրդավարական լեգիտիմության ամրապնդմանը և հակամարտությունների լուծմանը:

Սուբսիդիարության սկզբունքը բացառիկ հնարավորություն է տալիս խթանելու քաղաքական կրթությունը և ժողովրդավարական մասնակցությունը: Հնարավորություն տալով քաղաքացիներին մասնակցել տեղական և ազգային մակարդակներում որոշումների կայացման գործընթացներին, այն օգնում է ամրապնդել նրանց վստահությունը քաղաքական ինստիտուտների նկատմամբ և խթանում է սեփականության և մասնակցության զգացումը: Կրթական ծրագրերի և նախաձեռնությունների միջոցով սուբսիդիարության սկզբունքը կարող է օգնել բարձրացնել տեղական

ինքնակառավարման, քաղաքացիական ներգրավվածության և ժողովրդավարական մասնակցության կարևորության գիտակցումը:

Ընդհանուր առմամբ, մեր վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ սուբսիդիարության սկզբունքը ոչ միայն կարևոր իրավական և քաղաքական գործիք է ԵՄ-ի ներսում հականախարհությունների կարգավորման համար, այլև կարող է կատարել կարևոր կրթական գործառույթ: Օգնելով խթանել քաղաքացիական կրթությունը, քաղաքացիական ներգրավվածությունը և հասկանալ, թե ինչպես է աշխատում ԵՄ-ն, այն կարող է օգնել ավելի ակտիվ, տեղեկացված և ժողովրդավարական եվրոպական հասարակության կառուցմանը:

ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

Սուբսիդիարության սկզբունքի փիլիսոփայական ակունքները հասնում են մինչև միջնադար՝ մինչև Թոմա Աքվինացու կողմից Արիստոտելի քաղաքական փիլիսոփայության աստվածաբանական մեկնաբանություն և միջնադարյան Եվրոպայի ինստիտուցիոնալ բազմակարծության ձևավորում: Շարունակելով Արիստոտելի գաղափարախոսությունը՝ Աքվինացին գրում է, որ մարդկային հասարակությունները ձևավորվում են ընտանիքներից՝ գյուղերից հասնելով մինչև ամբողջ քաղաք-պետություններ, բայց միևնույն ժամանակ նաև փաստում, որ Արիստոտելի ասածը չի սահմանափակվում միայն քաղաք-պետություններով, այլ վերաբերում է նույնիսկ ավելի ընդգրկուն քաղաքական համայնքների՝ ներառելով գավառներ, թագավորություններ, հասնելով գուցե նույնիսկ կայսրությունների մասշտաբների (Finnis, 2016) :

Անդրադառնալով իրեն շրջապատող հասարակության բարդ կառուցվածքին՝ Աքվինացին սահմանում է բազմաթիվ և բազմազան նպատակներ, որոնց համար գոյություն ունեն և որոնց համար ձևավորվում են մարդկային համայնքի տարբեր ասոցիացիաներ և ձևեր՝ առաջացնելով ընտանեկան, աշխարհագրական, մասնագիտական, առևտրական, գիտական և այլնի մի ամբողջ կուռ համակարգ: Ըստ Աքվինացու՝ այս բոլոր խմբերն ու խմբավորումները՝ ամենափոքրից մինչև ամենամեծը, ունեն իրենց տեղը և իրենց յուրահատուկ գործառույթը, և յուրաքանչյուրին պետք է թույլ տրվի իր ուրույն և հատուկ ներդրումն ունենալ համայնքի ընդհանուր գործունեության մեջ (Pesch, 2015) :

«Սուբսիդիարության սկզբունք» եզրույթը Գուստավ Գունդլախի և Պիոս XI պապի կողմից սահմանվում է «Quadragesimo anno» շրջաբերականի մեջ հետևյալ բովանդակությամբ.

«Դա այն է, երբ անհատից չես կարող վերցնել սեփական նախաձեռնությամբ և սեփական ուժերով ստեղծածն ու այն հայտարարել որպես կորպորատիվ գործունեության արդյունք, քանի որ դա դեմ է արդարության տրամաբանությանը. դա կարող են իրենց թույլ տալ, օրինակ, ավելի փոքր կամ միմյանցից կախում ունեցող համայնքները, ինչը միտված է ավելի մեծ և գերակա դիրք ունեցող համայնքների համար նախընտրելի արդյունքի ապահովմանը: Միաժամանակ սա ունի նաև իր բացասական կողմերը և հանդես է գալիս որպես հասարակական կարգի հակոտնյա:

Ցանկացած սոցիալական գործունեություն, իհարկե, իր բնույթով և հայեցակարգով սուբսիդիար է. այն պետք է նեցուկ լինի սոցիումի անդամներին, սակայն ոչ մի պարագայում չպետք է վնասի կամ կլանի նրանց» (Xiii & Xi, 1931) :

Ծնունդ առնելով դեռևս պատմական վաղ անցյալից՝ սկզբունքն իր ինտերպրետացիոն արձագանքն է գտել պատմության ժամանակային գրեթե բոլոր հատույթներում, որի միջոցով այն հետզհետե սկսել է ավելի ընդլայնվել ու ներառել հասարակարգի այլ ասպեկտներ ևս: Ռենե Մարչիչը, անդրադառնալով սուբսիդիարության սկզբունքին, գրում է, որ այս սկզբունքն ինքնին «այնքան հին է, որքան արևմտյան իրավական միտքը» (Marcic, 1957b):

ԱՄՆ 16-րդ նախագահ Աբրահամ Լինքոլնը, անդրադառնալով սուբսիդիարության սկզբունքին, այն մեկնաբանում է հետևյալ կերպ. «Կառավարությունը պետք է բնակչությանն ապահովի ամեն ինչով, ինչի պահանջը որ կունենա նա, սակայն դա վերաբերում է այն պարագաներին, երբ ժողովուրդը կամ ինքը՝ պետությունը, ի զորու չէ ինքնուրույն դա անելու կամ անելու պարագայում էլ՝ ոչ բավարար կերպով: Մնացյալ բոլոր դեպքերում, երբ ժողովուրդն ի զորու է լուծելու ծառացած խնդիրները, պետք է բացառվի պետության անհարկի միջամտությունը» (Lincoln, 1953) :

Օտտո ֆոն Գիրկեն իր գրվածքներում փորձ էր անում ներկայացնելու հասարակության աստիճանական կառուցվածքը գերմանական իրավական զարգացումների համատեքստում՝ ուշադրություն հրավիրելով այն վտանգների վրա, որոնք կարող են սպառնալ ազատությանը, եթե «պետական խնամակալությունը» ստանձնի պատասխանատվություն այն հարցերի համար, որոնց լուծումը տեղավորվում է ներպետական համայնքների հնարավորությունների շրջանակներում: «Սա, իհարկե, վերացնում է կոոպերատիվ ասոցիացիաների ինքնավարությունն ու ինքնակառավարումը՝ միաժամանակ նվազեցնելով նաև իրավասությունների շրջանակը» (Gierke, 1868) :

Եթե ինտեգրացիայի ընթացքում առաջանում են հարցեր, ապա չկա անհրաժեշտություն, որ վերազգային կառույցն անմիջապես միջամտի խնդրո առարկայի ու հարցի պարզաբանմանը, քանի որ հնարավոր է, որ այն տեղական մակարդակում էլ կարող է լուծվել:

Սուբսիդիարության սկզբունքի հասարակական-քաղաքական դրսևորումները

Սուբսիդիարության սկզբունքը հետևողական կերպով իր լիիրավ տեղն է գրավել ԵՄ հիմնադիր ակտերում: Առանց իր այսօրեական անվանման ու բնութագրականների, սուբսիդիարության սկզբունքը առաջին անգամ նորմատիվ դրսևորում է ստացել Հռոմի պայմանագրի (1957) 130-րդ հոդվածով բնապահպանական հարաբերությունների համատեքստում: Այս հոդվածը, որն այնուհետ ընդունվեց Եվրոպական միասնական ակտով (1986), ներկայացնում էր Համայնքի և նրա անդամ պետությունների գործողությունների ընդհանրական արդյունավետությունը՝ նախատեսված բնապահպանական նպատակներին հասնելու համար և «այն հիմնադրույթի առավել մշակված տարբերակն է, համաձայն որի Համայնքի օրենսդրությունը պետք է համապատասխանի Հռոմի պայմանագրի 235-րդ հոդվածին»: Ըստ Ժ. Դելորի, որն այդ ժամանակ ղեկավարում էր ԵՄ հանձնաժողովը, «շրջակա միջավայրի պաշտպանության

մասին Եվրոպական միասնական ակտի տեքստը ... այն պարբերությունն է, որը, անկասկած, կընդունվի բոլորի կողմից միաձայն» (Golub, 1996): Սա սուբսիդիարության ամրապնդման ուղղությամբ առաջին կարևոր քայլն էր՝ որպես ԵՄ իրավասությունների իրականացման հիմնարար սկզբունք:

Սուբսիդիարության իրավական զարգացման երկրորդ կարևոր քայլը Մասստրիխտի պայմանագրի ընդունումն էր, որի ուժի մեջ մտնելուց հետո այս սկզբունքը տարածվեց հարաբերությունների բոլոր ոլորտների վրա, որոնք չեն մտնում ԵՄ բացառիկ իրավասության մեջ: Այստեղ դրույթներն արդեն չէին սահմանափակվում միայն բնապահպանական հարցերով: Մասստրիխտի պայմանագրով սուբսիդիարության սկզբունքը վերցվեց դատական պաշտպանության տակ, սակայն ոչինչ չասվեց սկզբունքի մինչդատական ընթացակարգերի և դրանցով պայմանավորված հետագա հարցերի վերաբերյալ: Այս բացը մեծ մասամբ լրացվեց Ամստերդամի պայմանագրով, որի հավելվածներից մեկը հղում էր կատարում սուբսիդիարության և համաչափության սկզբունքների կիրառման մասին արձանագրությանը, որի շրջանակներում մանրամասնորեն նկարագրվում են սուբսիդիարության սկզբունքի կիրառման չափանիշները և դրա պահպանման ընթացակարգերը ԵՄ օրենսդրական գործընթացում: Դրանք կոչվում են նաև Ամստերդամի «գործառնական չափանիշներ» և ներառում են երեք ասպեկտ՝ ազգային միջոցների բացակայություն, համեմատական վերազգային արդյունավետություն և խնդրի անդրազգայինություն:

Սուբսիդիարության սկզբունքի կիրառման հիմնական մարմինը ԵՄ հանձնաժողովն էր՝ որպես ԵՄ ինստիտուտ, որը հեղինակել է ամենամեծ թվով օրենքների նախագծեր: Ինտեգրացիոն հարաբերությունների կարգավորման մասին ԵՄ օրենքների նախագծերի նախապատրաստման ժամանակ (չի մտնում ԵՄ բացառիկ իրավասությունների մեջ) նրան վստահվում է «խորհրդակցությունների, հիմնավորումների, տեղեկատվության տրամադրման և հրապարակումների» իրականացման իրավասություն: Միևնույն ժամանակ, Ամստերդամի պայմանագիրը ոչինչ չի սահմանում սուբսիդիարության սկզբունքի կիրառման գործում ԵՄ Արդարադատության դատարանի դերի վերաբերյալ, հավանաբար այն պատճառով, որ այն ավելորդ կլիներ նորույթի տեսանկյունից:

Ելնելով Լիսաբոնյան պայմանագրի հետ ընդունված «Սուբսիդիարության և համաչափության սկզբունքների կիրառման մասին Արձանագրությունից» (Protokoll, Nr. 2)՝ ԵՄ-ում ստեղծվում է այսպես կոչված սուբսիդիար վերահսկողության մեխանիզմ՝ ԵՄ օրենսդրական ակտերի նախագծերում սուբսիդիարության սկզբունքի պահպանման նկատմամբ նախնական (օրենսդրական գործընթացի ընթացքում) վերահսկողության իրականացման նպատակով: Այս վերահսկողությունը վերապահվում է ազգային խորհրդարաններին, որոնք առաջին անգամ, հիմնարար մակարդակով ներգրավվում են ԵՄ օրենսդրական գործընթացին և ինչպես բնորոշում է Ի. Կուպերը, հանդես են գալիս որպես սուբսիդիարության «պահապան շներ» (Cooper, 2006b): Ըստ ամենայնի, մի կողմից գոի չլինելով օրինագծերի պատրաստման և ընդունման ընթացքում ԵՄ կառույցների կողմից իրականացվող ինքնավերահսկման արդյունքներից, մյուս կողմից մեծ հույսեր չկապելով դատական վերահսկողությամբ ԵՄ կառույցների գործողություններում

սուբսիդիարության սկզբունքի պահպանման հետ, Լիսաբոնի պայմանագրի հեղինակները որոշեցին դիմել ազգային խորհրդարաններին՝ որպես վերազգային ինտեգրման դերակատարների, որոնք առավել քան որևէ մեկը կարող էին «գիտակցել իրավասությունների որոշակի շրջանակ ԵՄ վերազգային մակարդակին փոխանցելու արժեքը» (Fabbrini, 2016) :

Սուբսիդիարության սկզբունքը բնորոշ օրինակ է այն բանի, որ եվրոպական իրավական պատմության ընթացքում ԵՄ օրենսդրության մեջ ներդրվել է մի գործիք, որը պետք է ներդաշնակ հավասարակշռություն ստեղծի մի կողմից անդամ պետությունների շահերի, իսկ մյուս կողմից՝ ԵՄ-ի վերազգային կազմակերպության շահերի միջև:

Վալտեր Ագամը իր «Սուբսիդիարությունն ինքնօգնության միջոցով» աշխատության մեջ, անդրադարձ կատարելով սուբսիդիարության սկզբունքի առանձնահատկություններին, նշում է, որ սոցիալական աշխատանքի պրակտիկ կիրառման տեսանկյունից կոոպերատիվ, սուբսիդիար գործելաոճը անօտարելի է ինքնօգնության բնույթից (Asam & Heck, 1985): Սուբսիդիարությունը՝ որպես աշխատանքի համայնքային և սոցիալական բաժանման ընդհանուր սկզբունք, նախատեսված է քաղաքացիների այն շրջանակների համար, որոնք կենտրոնացած են սեփական իրավունքների ինքնուրույն իրացման, ինչպես նաև ինքնազարգացման ասպեկտների վրա և առավել բարձր դիրքերից ստացվող օգնությանը մոտենում են ոչ թե որպես տրամադրվող բարիքի կրավորական սպառողի դիրքերից, այլ դրա մեջ տեսնում են զարգացման հնարավորություն:

Ինքնօգնությունը պահանջում է գործելու, կազմակերպելու և որոշումներ կայացնելու որոշակի ռեսուրսներ, միաժամանակ նաև գիտելիքների բազա՝ ինքնօգնության առաջարկը հնարավորության վերածելու համար: Սոցիալական ինքնօգնության թիրախ հանդիսացող խմբերում ինքնօգնությունն ու սոցիալական ներգրավվածությունը զուգորդվում են բովանդակային տեսանկյունից. նրանց գործունեության թիրախ են, առաջին հերթին, հասարակական կյանքի և աշխատանքի իրականացման ոլորտները, հանգիստը, կրթությունը և մշակույթը, անապահով խավը և խտրական վերաբերմունք ստացող սոցիալական խմբերը, հաշմանդամներն ու հիվանդները:

Սուբսիդիարությունն ինքնին իրենից ենթադրում է կառավարման համակարգի հնարավորինս ներառականություն, երբ որոշումների կայացման հարցում հաշվի են առնվում բոլոր կողմերի տեսակետները, իսկ երբ խնդրո առարկան շարունակում է մնալ անլուծելիության տրամաբանության մեջ, ապա քննարկումների ու որոշումներ կայացնելու գործընթացում ներգրավվում են նաև առավել բարձր մակարդակի կառույցները: Սակայն այդ ներգրավվածությունն իրենից ենթադրում է ինքնօգնության առաջարկ, ոչ անմիջական ներգրավվածություն ու հնարավորության տրամադրում առավել ցածր, ժողովրդին ավելի մոտ համակարգերին: Սրանով պայմանավորված, թեև ինտեգրացիոն կառույցի շրջանակներում համագործակցության թելերով միմյանց կապված անդամները իրենց սեփական ինքնիշխանությունից պատվիրակում են վերազգային կառույցին, բայց դրանով հանդերձ ձեռք են բերում նաև գործողությունների որոշակի առավել լայն շրջանակ, երբ կայացվող որոշումը ուղիղ կամ անուղղակի կերպով առնչվում է իրենց հետ:

Եվրոպական վերափոխման և ինտեգրացիոն գործընթացների շրջանակներում նկատվում է միտում, երբ գնալով մեծանում է ռեգիոնալիզմի ուժն ու ռազմատենչությունը: Այս ամենի ունեցած հնարավոր վնասներից խուսափելու համար ինտեգրացիոն կառույցներն անցնում են դեպի քաղաքական ապակենտրոնացում և տարածաշրջանային ինքնավարություն: Կոնֆլիկտային ժայթքումներից խուսափելու համար ավելի քան խելամիտ է կողմնորոշվել դեպի սուբսիդիարության սկզբունք և մնալ հավատարիմ վերջինիս սահմանած նորմերին:

Սուբսիդիարության սկզբունքի նպատակային և բովանդակային կողմերը

Սուբսիդիարության սկզբունքը պետական և հասարակարգի կառուցվածքային սկզբունք է, որը պարտավորեցնում է պետությանը գործելու՝ միաժամանակ սահմանելով նաև ինքնագսպման որոշակի հայեցակարգեր: Պետությունը ստանում է պարտավորություն (նաև իրավունք) օգնություն ցուցաբերել փոքր և ենթակա ստորաբաժանումներին (պետություններ, համայնքներ, ինքնակառավարման մարմիններ)՝ միտված անհատ քաղաքացիներին և/կամ ընտանիքներին, բայց այսքանով հանդերձ արգելվում է պետությանը ներգրավվել վերջիններիս ներքին գործերին, եթե դրանք ինքնուրույն էլ կարող են լուծվել: Հակառակ դեպքում, երբ օրինակ սոցիալական խմբի կամ պետության ներուժը չի բավականացնում ծառացած խնդիրների լուծմանը, ապա սուբսիդիարության սկզբունքը պարտավորեցնում է պետությանը ոչ թե անմիջապես ստանձնել այդ խնդիրները, այլ փնտրել, առաջարկել ինքնօգնության ուժեղացման պայմաններ: Այսքանով սուբսիդիարության սկզբունքը իրենից ենթադրում է ոչ միայն դրական, պետությանն ակտիվացնող գործառույթ, այլ նաև բացասական, երբ նրան կարող է վերապահվել գերիշխող դիրք:

Սուբսիդիարության սկզբունքի հիմնական նպատակներից մեկը անդամ պետությունների և վերազգային կառույցի միջև իրավասությունների տարաբնույթ շրջանակների համատեքստում փոխհարաբերությունների հստակ կանոնների ստեղծումն է: Այդ իսկ պատճառով էլ այն անկյունաքարային նշանակություն ունի Եվրոպական Միության գործունեության մեջ, հատկապես, երբ կայացվող որոշումները վերաբերում են անդամ բոլոր պետություններին:

Դրանից զատ, հիմնական մտադրություններից մեկն էլ այն է, որ պաշտպանվի անդամ երկրների որոշումներ կայացնելու և գործելու ազատությունն ու իրավունքը: Սրան հասնելու համար ինտեգրացիոն կառույցի տարածքում հնարավոր է դառնում լրկալ մակարդակով մասնակցություն ցուցաբերել քաղաքական որոշումներ կայացնելու գործընթացին, ինչն էլ բացառում է այն մտայնությունը, թե բոլոր որոշումները կայացվում են մեկ տեղում:

Որպես սոցիալական և քաղաքական կազմակերպչական և նախագծային սկզբունք՝ սուբսիդիարության գաղափարը հանդես է գալիս որպես կառուցվածքային սկզբունք երեք տարբեր հարթություններում.

1. որպես ինստիտուցիոնալ կառուցվածքային սկզբունք՝ բազմաշերտ պետական և հասարակական կառույց ստեղծելու կոչով, (օրինակ՝ կոլեկտիվ բանակցությունների ինքնավարության տրամադրման կամ պետության դաշնայնացման տեսքով),

2. որպես մասնավոր և պետական խնդիրների և բազմաշերտ պետության մակարդակների հարաբերությունները կարգավորելու իրավասությունների բաշխման սկզբունք,

3. որպես առանձին որոշումներ կայացնող ստորաբաժանումների կողմից հանձնարարված սոցիալական խնդիրների կատարման կարգը կարգավորելու իրավասության իրականացման սկզբունք (Pieper, 1993):

Գործողությունների իրականացման շրջանակներում սկզբունքն իր հերթին որոշումներ կայացնողների համար սահմանում է որոշակի վարքագծի կանոններ, որոնց պետք է հետևել: Այս կետով սահմանվում են գործողությունների իրականացման բոլոր այն կետերը, որտեղ վերազգային կառույցը իրավունք է ստանում միջամտելու: Սակայն այս միջամտությունն իրենից պետք է ենթադրի ոչ թե երևան եկած խնդրի անմիջական լուծում, այլ ինքնօգնության առաջարկ կողմերին, որոնք ակտիվ հանդես են գալու՝ իրենց ուժն ու ռեսուրսներն ուղղելով խնդրի լուծմանը:

Սուբսիդիարության սկզբունքի ազդեցության տիրույթը ու վերահսկման տեսակները

ԵՄ շրջանակներում սուբսիդիարության սկզբունքը կիրառվում է այն ոլորտներում, որոնք չեն մտնում առանձին անդամ պետությունների կամ Եվրամիության բացառիկ իրավասությունների մեջ: Լիսաբոնի պայմանագիրը սահմանում և սահմանազատում է Միությանը վերապահված իրավասությունները, որոնք որ կարող են իրացվել լոկալ մակարդակում: Սուբսիդիարության սկզբունքը կարևոր է Եվրոպական միության բոլոր անդամների համար, և նրանք պետք է առաջնորդվեն դրանով: Այնուամենայնիվ, սուբսիդիարության սկզբունքն իր հիմնական գործնական կիրառական ոլորտը գտնում է օրենսդրական ընթացակարգերի մեջ: Հենց այս ոլորտում է, որ Լիսաբոնի պայմանագիրը ամրապնդեց ազգային խորհրդարանների և Գերագույն դատարանի համապատասխան դերերը, երբ խոսքը այս կամ այն որոշման հետ սուբսիդիարության սկզբունքի համապատասխանության մասին է: Նույն պայմանագրով ընդլայնվեց նաև տարածաշրջանային կոմիտեներին վերապահված գործունեության ընդգրկույթն ու օրենսդրական լիազորությունների շրջանակը:

Սուբսիդիարության սկզբունքի վրա հիմնված վերահսկողության այս համակարգը իրականացվում է երկու փուլով և նախատեսում է ինչպես կանխարգելիչ, այնպես էլ հետագա դատական ռեպրեսիվ վերահսկողություն:

Սուբսիդիարության սկզբունքի կանխարգելիչ վերահսկողությանն են վերաբերում Եվրամիության մասին պայմանագրի 5-րդ հոդվածի 3-րդ կետի 2-րդ ենթակետի (*EU-Vertrag*, «Die Organe Der Union Wenden Das Subsidiaritätsprinzip Nach Dem Protokoll Über Die Anwendung Der Grundsätze Der Subsidiarität Und Der Verhältnismäßigkeit an. Die Nationalen Parlamente Achten Auf Die Einhaltung Des Subsidiaritätsprinzips Nach Dem in Jenem Protokoll Vorgesehenen Verfahren», n.d.) և 12-րդ հոդվածի Բ կետի դրույթները ((Die Nationalen Parlamente Tragen Aktiv Zur Guten Arbeitsweise Der Union Bei, Indem Sie. . . (B) Dafür Sorgen, Dass Der Grundsatz Der Subsidiarität Gemäß Den in Dem Protokoll Über Die

Anwendung Der Grundsätze Der Subsidiarität Und Der Verhältnismäßigkeit Vorgesehenen Verfahren Beachtet Wird, n.d.):

Այս կետերի ու ենթակետերի իրականացումը ազգային խորհրդարանների պարագայում իրականացվում է N 2 արձանագրությամբ նախատեսված ընթացակարգին (սուբսիդիար հանդիմանանք) համապատասխան: Սա իրենից ենթադրում է, որ կանխարգելիչ վերահսկողության սահմաններում ազգային խորհրդարանները կարող են օրենսդրական ակտի նախագիծը հաստատման ներկայացնելուց հետո ութ շաբաթվա ընթացքում պատճառաբանված եզրակացությամբ հայտ ներկայացնել Եվրոպական խորհրդարանի, խորհրդի և հանձնաժողովի նախագահներին, բացատրությամբ, թե ինչն է պատճառը, որ նախագիծը համարում են անհամատեղելի սուբսիդիարության սկզբունքի հետ: Եթե որոշվում է, որ օրենսդրական առաջարկը չի համապատասխանում սուբսիդիարության սկզբունքի տրամաբանությանը, ապա այն կարող է մերժվել խորհրդի անդամների ձայների 55%-ի կամ Եվրախորհրդարանում տրված ձայների մեծամասնության ուժով: Գերմանիայից, օրինակ, ԵՄ-ին ուղղված հայտարարությունները կատարվում են Բունդեսթագի կամ Բունդեսրատի միջոցով:

Սուբսիդիարության սկզբունքը կանխարգելիչ վերահսկողությունից զատ օժտված է նաև ռեպրեսիվ վերահսկողությամբ, որը գործադրվում է այն պարագայում, երբ կանխարգելիչ միջամտությունը, սուբսիդիարության սկզբունքի կիրառելիության հարցում չի հանգեցնում ցանկալի արդյունքի, կամ եթե վերահսկողությունը հնարավոր է միայն օրենսդրական ընթացակարգից հետո: Եվ այս պարագայում սուբսիդիարության սկզբունքի համապատասխանությունը կարող է ստուգվել նաև ճնշող վերահսկողության համատեքստում՝ հայց ներկայացնելով մինչև Եվրոպական միության Արդարադատության դատարան:

Այս առումով, յուրաքանչյուր անդամ պետություն անհրաժեշտության դեպքում, իր իրավական համակարգին համապատասխան, ազգային խորհրդարանի կամ խորհրդարանի պալատի անունից կարող է ներկայացնել համապատասխան բողոք: Տարածաշրջանների կոմիտեն կարող է բողոքարկել նաև այն իրավական ակտերը, որոնց ընդունման համար Եվրոպական միության գործունեության մասին պայմանագրը նախատեսում է համապատասխան խորհրդակցություն: Այնուամենայնիվ, Միության ինստիտուտները այս սկզբունքի կիրառման հայեցողության շրջանակներում գործունեության լայն հնարավորություններ են ստանում: Եվրոպական դատարանը հստակ նշում է, որ սուբսիդիարության սկզբունքին համապատասխանելը այն հրամայականն է, որը պետք է հիմնավորված լինի Եվրոպական միության գործունեության մասին պայմանագրի 296-րդ հոդվածով:

ԵՋՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Անկյունաքարային նշանակություն ունի սուբսիդիարության սկզբունքը Եվրոպական Միությունում տարածայնությունների և հակամարտությունների կառավարման համատեքստում: Պատմական զարգացումների, քաղաքական որոշումների կայացման գործընթացների և իրավական շրջանակների համապարփակ վերլուծության միջոցով

պարզ դարձավ, որ այս սկզբունքի ճշգրիտ իրականացումը կարող է վճռորոշ ներդրում ունենալ հակամարտությունների կանխարգելման և լուծման գործում: Հետազոտությունն ընդգծում է, որ ԵՄ մակարդակով որոշումներ կայացնող ապակենտրոնացված կառույցների դիտարկումը հնարավորություն է տալիս արդյունավետ բացահայտել հակամարտությունների ներուժը և տարածք է ստեղծում հատուկ լուծումների համար: Բացահայտված լավագույն փորձը ոչ միայն գործնական պատկերացումներ է տալիս, այլ նաև ապագայի կոնկրետ ելակետեր՝ ԵՄ-ում համախմբվածությունն ու կայունությունը ամրապնդելու համար:

Դարաշրջան, որը նշանավորվում է գնալով առավել աճող բարդությամբ ու փախկապակցվածություններով, առաջնային է դառնում ԵՄ-ի համար ևս հնարավոր բոլոր կոնֆլիկտները նախ սաղմնային փուլում հայտնաբերելու և գործուն քայլերով վերջիններիս հաղթահարելու առաջնահերթությունը: Այս համատեքստում սուբսիդիարությունն ապահովում է սկզբունքային մոտեցում, որի միջոցով առաջին հերթին հարգվում է անդամ երկրների ինքնիշխանությունը: Ահա այս կերպով է ձևավորվում ԵՄ-ի ներսում ծառացած կոնֆլիկտների կարգավորման լանդշաֆտը՝ ի ցույց դնելով այս սկզբունքի ներուժը միասնությունը խթանելու և եվրոպական ինտեգրման կայուն հաջողությունն ապահովելու համար:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

- Asam, W.H., & Heck, M.** (1985). *Subsidiarität und Selbsthilfe*, S. 28
- Cooper, I.** (2006). The watchdogs of subsidiarity: national parliaments and the logic of arguing in the EU*. *JCMS: Journal of Common Market Studies*, 44(2), 281–304. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5965.2006.00623.x>, P 283
- Fabbrini, F.** (2016) The Principle of Subsidiarity. Takis Tridimas & Robert Schütze (eds.), *Oxford Principles of EU Law* (OUP 2016), Forthcoming, iCourts Working Paper Series No. 66, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2781845> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2781845>, P. 291
- Finnis, J.** (2016). Subsidiarity's Roots and History: Some observations. *The American Journal of Jurisprudence*, 61(1), 133–141. <https://doi.org/10.1093/ajj/auw006>, P. 135
- Golub, J. E.** (1996). Sovereignty and subsidiarity in EU environmental policy. *Political Studies*, 44(4), 686–703. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.1996.tb01749.x>, P. 690
- Lincoln, A., Basler, R. P., Pratt, M. D., & Dunlap, L. A.** (1953). The collected works of Abraham Lincoln. *The American Historical Review*, 59(1), 142. <https://doi.org/10.2307/1844696>, P. 221
- Marcic, R.** (1957b). Vom Gesetzesstaat zum Richterstaat. <https://doi.org/10.1007/978-3-7091-7871-3>, S. 431
- Pesch, O. H.** (2015). Heinzmann, Richard: Thomas von Aquin: eine Einführung in sein Denken. - Stuttgart u.a.: Kohlhammer, 1994. *Münchener Theologische Zeitschrift*, 47(2), 194–195. <https://doi.org/10.5282/mthz/3932>, S. 194

- Pieper, S. U.** (1993). Subsidiaritätsprinzip–Strukturprinzip der Europäischen Union. Deutsches Verwaltungsblatt, 108(13), 705-712. S. 705
- Von Gierke, O. F.** (1868). Rechtsgeschichte der deutschen Genossenschaft.
<https://ci.nii.ac.jp/ncid/BA10221677>, S. 644
- Xiii, P. L., & Xi, P. P.** (1931). Die Enzyklika Leos XIII. “Rerum novarum” über die Arbeiterfrage und Enzyklika Pius XI. “Quadragesimo anno” über die gesellschaftliche Ordnung, ihre Wiederherstellung und ihre Vollendung nach dem Heilsplan der Frobotschaft zum 40. Jahrestag des Rundschreiben Leos XIII. “Rerum novarum.”
<http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA79439555>, S. 21
- Die nationalen Parlamente tragen aktiv zur guten Arbeitsweise der Union bei, indem sie .**
 . (b) dafür sorgen, dass der Grundsatz der Subsidiarität gemäß den in dem Protokoll über die Anwendung der Grundsätze der Subsidiarität und der Verhältnismäßigkeit vorgesehenen Verfahren beachtet wird. (n.d.). <https://dejure.org/gesetze/EU/12.html>
- EU-Vertrag**, «Die Organe der Union wenden das Subsidiaritätsprinzip nach dem Protokoll über die Anwendung der Grundsätze der Subsidiarität und der Verhältnismäßigkeit an. Die nationalen Parlamente achten auf die Einhaltung des Subsidiaritätsprinzips nach dem in jenem Protokoll vorgesehenen Verfahren». (n.d.). <https://dejure.org/gesetze/EU/5.html>
- Protokoll (Nr. 2)** über die Anwendung der Grundsätze der Subsidiarität und der Verhältnismäßigkeit. (n.d.).
<https://www.parlament.gv.at/PERK/RGES/EU/PROT2/index.shtml>
https://www.cvce.eu/de/obj/vertrag_zur_grundung_der_europaischen_wirtschaftsgemeinschaft_r_om_25_marz_1957-de-cca6ba28-0bf3-4ce6-8a76-6b0b3252696e.html (03.03.2022)

REFERENCE LIST

- Asam, W.H., & Heck, M.** (1985). *Subsidiarität und Selbsthilfe*, S. 28
- Cooper, I.** (2006). The watchdogs of subsidiarity: national parliaments and the logic of arguing in the EU*. JCMS: Journal of Common Market Studies, 44(2), 281–304.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-5965.2006.00623.x>, P 283
- Fabbrini, F.** (2016) The Principle of Subsidiarity. Takis Tridimas & Robert Schütze (eds.), Oxford Principles of EU Law (OUP 2016), Forthcoming, iCourts Working Paper Series No. 66, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2781845> or
<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2781845>, P. 291
- Finnis, J.** (2016). Subsidiarity’s Roots and History: Some observations. *The American Journal of Jurisprudence*, 61(1), 133–141. <https://doi.org/10.1093/ajj/auw006>, P. 135
- Golub, J. E.** (1996). Sovereignty and subsidiarity in EU environmental policy. *Political Studies*, 44(4), 686–703. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.1996.tb01749.x>, P. 690
- Lincoln, A., Basler, R. P., Pratt, M. D., & Dunlap, L. A.** (1953). The collected works of Abraham Lincoln. *The American Historical Review*, 59(1), 142.
<https://doi.org/10.2307/1844696>, P. 221

- Marcic, R.** (1957b). Vom Gesetzesstaat zum Richterstaat. <https://doi.org/10.1007/978-3-7091-7871-3>, S. 431
- Pesch, O. H.** (2015). Heinzmann, Richard: Thomas von Aquin: eine Einführung in sein Denken. - Stuttgart u.a.: Kohlhammer, 1994. *Münchener Theologische Zeitschrift*, 47(2), 194–195. <https://doi.org/10.5282/mthz/3932>, S. 194
- Pieper, S. U.** (1993). Subsidiaritätsprinzip–Strukturprinzip der Europäischen Union. Deutsches Verwaltungsblatt, 108(13), 705–712. S. 705
- Von Gierke, O. F.** (1868). Rechtsgeschichte der deutschen Genossenschaft. <https://ci.nii.ac.jp/ncid/BA10221677>, S. 644
- Xiii, P. L., & Xi, P. P.** (1931). Die Enzyklika Leos XIII. “Rerum novarum” über die Arbeiterfrage und Enzyklika Pius XI. “Quadragesimo anno” über die gesellschaftliche Ordnung, ihre Wiederherstellung und ihre Vollendung nach dem Heilsplan der Frobotschaft zum 40. Jahrestag des Rundschreiben Leos XIII. “Rerum novarum.” <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA79439555>, S. 21
- Die nationalen Parlamente tragen aktiv zur guten Arbeitsweise der Union bei, indem sie .**
 . (b) dafür sorgen, dass der Grundsatz der Subsidiarität gemäß den in dem Protokoll über die Anwendung der Grundsätze der Subsidiarität und der Verhältnismäßigkeit vorgesehenen Verfahren beachtet wird. (n.d.). <https://dejure.org/gesetze/EU/12.html>
- EU-Vertrag**, «Die Organe der Union wenden das Subsidiaritätsprinzip nach dem Protokoll über die Anwendung der Grundsätze der Subsidiarität und der Verhältnismäßigkeit an. Die nationalen Parlamente achten auf die Einhaltung des Subsidiaritätsprinzips nach dem in jenem Protokoll vorgesehenen Verfahren». (n.d.). <https://dejure.org/gesetze/EU/5.html>
- Protokoll (Nr. 2)** über die Anwendung der Grundsätze der Subsidiarität und der Verhältnismäßigkeit. (n.d.). <https://www.parlament.gv.at/PERK/RGES/EU/PROT2/index.shtml>
- https://www.cvce.eu/de/obj/vertrag_zur_grundung_der_europaischen_wirtschaftsgemeinschaft_om_25_marz_1957-de-cca6ba28-0bf3-4ce6-8a76-6b0b3252696e.html (03.03.2022)

ABSTRACT
SUPPORTING INSTRUMENTS OF THE EUROPEAN UNION FOR
RESOLVING CONFLICTS WITHIN THE UNION
ZARGARYAN V.

The European Union, a community consisting of 27 member states with completely different histories, cultures, economies and levels of development, needs certain clear rules of the game that will ensure peaceful coexistence and continuity of coexistence of states gathered under one integration roof.

This article focuses on the principle of subsidiarity in the EU and its role in conflict management.

The purpose of this article is to provide a comprehensive overview of how subsidiarity operates as a mechanism to reduce tensions and promote cooperation between EU member states. The analysis focuses on the historical application of this principle in different political contexts to identify patterns and general trends.

The methodological approach of the article is based on a comprehensive analysis of political decision-making processes at the EU level, taking into account the principle of subsidiarity. By combining qualitative and quantitative research methods, the impact of this principle on conflict identification, prevention and resolution is systematically explored.

It was confirmed that targeted and effective implementation of the principle of subsidiarity in the EU can make a significant contribution to conflict prevention and resolution. Principle of subsidiarity acts as the main tool for conflict management in the EU, plays a central role.

Key words: *European Union, EU, integration, subsidiarity, principle of subsidiarity, subsidiary assistance, self-help, complementarity*

РЕЗЮМЕ
ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА ПО РАЗРЕШЕНИЮ
КОНФЛИКТОВ ВНУТРИ СОЮЗА
ЗАРГАРЯН В.

Европейский Союз, сообщество, состоящее из 27 государств-членов с совершенно разной историей, культурой, экономикой и уровнем развития, нуждается в определенных четких правилах игры, которые обеспечат мирное сосуществование и непрерывность сосуществования государств, собравшихся под одной интеграционной крышей.

В данной статье основное внимание уделяется принципу субсидиарности в ЕС и его роли в управлении конфликтами.

Цель этой статьи – предоставить всесторонний обзор того, как субсидиарность действует как механизм ослабления напряженности и развития сотрудничества между государствами-членами ЕС.

Для достижения цели была поставлена задача детально изучить влияние принципа субсидиарности на предотвращение и разрешение разногласий в ЕС. Анализ фокусируется на историческом применении этого принципа в различных политических контекстах с целью выявления закономерностей и общих тенденций.

Методологический подход статьи основан на комплексном анализе процессов принятия политических решений на уровне ЕС с учетом принципа субсидиарности. Сочетая качественные и количественные методы исследования, систематически исследуется влияние этого принципа на выявление, предотвращение и разрешение конфликтов.

Было подтверждено, что целенаправленная и эффективная реализация принципа субсидиарности в ЕС может внести существенный вклад в предотвращение и разрешение конфликтов.

Вывод состоит в том, что принцип субсидиарности выступает в качестве основного инструмента управления конфликтами в ЕС, играя центральную роль. Исследование подчеркивает необходимость точной реализации этого принципа для успешной гармонизации динамики национальных и общественных интересов.

Ключевые слова: *Европейский Союз, ЕС, интеграция, субсидиарность, принцип субсидиарности, субсидиарная помощь, самопомощь, взаимодополняемость.*

ՄԱՐՏԻՐՈՍՅԱՆ ՄԱԴՈՆԱ

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան
էլ. հասցե՝ madona.martirosyan.94@list.ru

DOI: 10.24234/scientific.v1i46.134

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Տիգրան Մեծի կերպարը՝ որպես հայ հզորագույն գահակալներից մեկի, ամենաշատն է հետաքրքրել հունահռոմեական հեղինակներին և ներշնչանքի աղբյուր դարձել եվրոպական մշակույթի գործիչների համար: Դրա խոսուն վկայություններն են այդ երևելի գահակալի պատմագեղարվեստական կերպարի դրսևորումները եվրոպական երաժշտական արվեստում:

Սույն հետազոտության օբյեկտը Տիգրան Մեծի կերպարն է:

Հետազոտության նպատակն է՝ վերլուծել Տիգրան Մեծի կերպարի համակողմանի անդրադարձը եվրոպական երաժշտական արվեստում:

Հետազոտության մեթոդական հիմք են ծառայել պատմահամեմատական, ժամանակագրական, նկարագրական, վերլուծահամադրական, աղբյուրագիտական (Հուստինոս «Փիլիպպոսի պատմությունների» XXXVIII գիրքը, Francesco Silvani «La virtù trionfante dell'amore e dell'odio ovvero Il Tigriane» դրաման) մեթոդները:

Հետազոտության վերջնարդյունքում պարզվել է, որ եվրոպացի երաժիշտները ստեղծել են 41 օպերա, որոնցից շատերում հայոց արքա Տիգրան Մեծը ներկայացվել է գլխավոր կամ մասնակից հերոս: Կոմպոզիտորներին Տիգրան Մեծի պատմական կերպարի հանդեպ հետաքրքրություն է ներշնչել հունահռոմեական հեղինակների գործերում առկա նյութերը: Հոդվածում կոնկրետ ներկայացվել է աշխարահռչակ կոմպոզիտոր Անտոնիո Վիվալդիի Տիգրան Մեծի պատմական կերպարին անդրադարձը, որի հիմքը պատմիչ Պլուտարքոսի «Ձուգահեռ կենսագրություններ» աշխատությունն է: Վիվալդիի «Տիգրան» օպերայի լիբրետոյի համաձայն Հայոց արքայից արքա Տիգրան Մեծի և Պոնտոսի արքա Միհրդատի դուստր Կլեոպատրայի սիրո պատմություն է, թեև հիմնիվեր լիբրետոյում իրականությունը հակագիտական գլխիվայր է ներկայացվել, այնուամենայնիվ օպերան հռչակ է ձեռք բերել և ապրել ու ներկայացվել է բազում անգամ, նաև մեր օրերում:

Քանալի քաներ՝ Տիգրան Մեծ, Կլեոպատրա, Միհրդատ, Անտոնիո Վիվալդի, Նիկոլա Ռոմալդի, Բենեդետտ Միշել, Ֆրանչեսկո Սիլվանի, օպերային արվեստ, երաժշտություն:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Հետազոտության նպատակը է վերլուծել Տիգրան Մեծի ամբողջական կերպարը, Վիվալդիի «Տիգրան» օպերայում: Խնդիրը հանգում է Տիգրան Մեծի պատմալիրիկական կերպարի բնութագրիչ առանձնահատկությունների բացահայտմանը, այսինքն՝ քննության

ենթարկելու օպերայի ստեղծման ժամանակագրությունը, այն արդիական դարձնելով մինչ մեր օրերը:

Տիգրան Մեծի կերպարի հանդեպ եվրոպացի կոմպոզիտորների հետաքրքրվածությունը և դրա արդյունում մեզ հայտնի օպերաներում նրա դերակատարումը որպես գլխավոր կամ մասնակից հերոսի կարևոր կերպար թույլ է տալիս հանգել այն գաղափարին, որ սա պատմական մի շրջան է, որը, ըստ մեզ, ի դեմս Տիգրան Մեծի կերպարի, հմայել է եվրոպացի կոմպոզիտորներին իր վեհությամբ, հեռավոր Հայաստանում թագավորած արքայի նկատմամբ ունեցած նրանց հետաքրքրությամբ՝ որպես արևելյան միապետի հավաքական կերպարի: Եվրոպացի կոմպոզիտորները փորձել են նրան բնորոշել որպես արևելյան «բռնակալ», ինչպես նրան մինչ այդ բնորոշել էին Հռոմի շահերն սպասարկող պատմիչները, մասնավորապես, Պլուտարքոսը: Եվրոպացի կոմպոզիտորներին Տիգրանի կերպարում գերել է այդ ամեհի տիրակալի մասին այն ժամանակների պատմությունները, որոնցում հայոց արքան որոշող դեր էր կատարում Հին Աշխարհի իրողություններում: Երաժիշտները փորձել են նրան ներկայացնել որպես կրքի մղմանը ենթարկվող հերոս, միևնույն ժամանակ ներկայացնելով նրա արքայական ազնվությունը, հայրենիքի նկատմամբ անմնացորդ սերը, մեղանչողի նկատմամբ ներողամտությունը, անարդարության և դավաճանության նկատմամբ մեծ անհանդուրժողականությունը:

ՄԵԹՈՂԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Տիգրան Մեծի կերպարին շատերն են անրադարձել որպես պատմական նշանավոր դեմքի: Սակայն առաջադիր նպատակին հասնելու համար կարող ենք ասել, որ ներկայացվող թեման որևէ լուրջ ուսումնասիրության չի ենթարկվել: Եթե անգամ այդպիսիք առկա են, ապա միայն թուուցիկ անդրադարձումով: Մենք փորձ ենք անում ամբողջական ներկայացնել քննվող թեման՝ կիրառելով պատմահամեմատական, ժամանակագրական, նկարագրական, վերլուծա-համադրական, աղբյուրագիտական մեթոդները:

ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

Տիգրան Երկրորդ Մեծի կերպարը ամենաշատն է հետաքրքրել հունա-հռոմեական հեղինակներին, որի խոսույն վկայություններն են այդ երևելի գահակալի պատմագեղարվեստական կերպարի բազմաբովանդակ դրսևորումները հետագայի եվրոպական երաժշտական արվեստում: Մեր ուսումնասիրությունների արդյունքում պարզել ենք, որ գրվել է 41 օպերա, որոնցից շատերում Տիգրան Մեծը ներկայանում է որպես գլխավոր կամ մասնակից հերոսի կարևոր կերպար (Sarti, Giuseppe, 1936): Ճշգրտել ենք բոլոր օպերաների հեղինակներին, նրանց ստեղծած օպերաները, որտեղ անդրադարձ կա Տիգրան Մեծի կերպարին: Այս պարագայում ի հայտ է եկել մեկ հարց: Ի՞նչն է մղել եվրոպացի կոմպոզիտորներին հետաքրքրություն դրսևորել Տիգրան Մեծ պատմական անձի նկատմամբ:

Տիգրան Մեծի կերպարին առաջին անդրադարձը գրանցվել է 1651 թ. Փարիզում բեմադրված Պիեռ Կոռնելի «Նիկոմեդ» ողբերգության (Pierre Corneille, 1651) մեջ: Ողբերգության նյութը վերցվել է Հուստինոսի (Justin, Բ.հ. II դ.) Փիլիպպոսի պատմությունների XXXVIII գրքից (Justini, 1823): Լիբրետոյի հեղինակին ներշնչել է հետևյալ հատվածը. «Այն ժամանակ Տիգրանը թագավորում էր Հայաստանում: Վաղուց պարթևներին գերի տրված այս արքայազնը այնուհետև նրանց կողմից հետ է ուղարկվել իր հայրենի թագավորություն: Միհրդատը ցանկանում էր նրան իր դաշնակիցը դարձնել

Հռոմի դեմ պատերազմելու համար, որը երկար ժամանակ էր խորհրդածում այդ մասին, սակայն Տիգրանը հռոմեացիների դեմ ոչ մի դժգոհություն չունեի: Միհրդատը Գորդիոսի օգնությամբ նրան խորհուրդ տվեց հարձակվել Արիոբարզանի վրա, որը թույլ ու տկար արքայազն է: Եվ իր խորամանկ քայլը քողարկելու համար նա նրան կնության տվեց իր դուստր Կլեոպատրային» (Justini, 1823): Այս ամենի պատմականության, դրանից շեղումների փաստին կանդրադառնանք այլ համատեքստում: Ուղղակի ըստ արվեստագիտական մոտեցման՝ օպերայի լիբրետոն ստեղծողը/ները այն առավել հարուստ, լարված դարձնելու ակնկալիքով գրել են, որ Տիգրանը սիրահարված էր Կլեոպատրային և որպես կամավոր՝ Պառնաս կեղծանունով մտել է Միհրդատի զորքում ծառայելու, Կլեոպատրային մոտ լինելու ցանկությամբ:

Վիվալդիի օպերայի պատմությունից

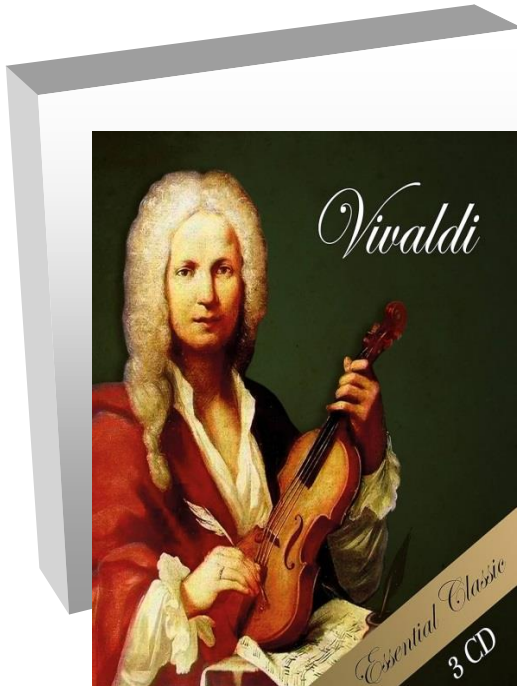
Անտոնիո Վիվալդին հոգևոր և աշխարհիկ բազմաթիվ ստեղծագործությունների, այդ թվում 40-ից ավելի օպերաների հեղինակ է: Այդ թվում է «Տիգրան» օպերան (1724 թ.) (Թովմասյան, 2010):

Ֆրանսահայ երաժիշտ Ալեքսանդր Սիրանոսյանի հայտնաբերած և ֆրանսերեն տպագրած նյութերի համաձայն՝ Վիվալդիի «Տիգրան» օպերայի գրական հիմքը Ֆրանչեսկո Սիլվանիի «Սիրո հաղթանակն ատելության նկատմամբ կամ Տիգրանը», դրաման է: Այդ երկի հիման վրա երաժշտություն են գրել Բենեդետտ Միշելլը (ակտ I), Անտոնիո Վիվալդին (ակտ II), Նիկոլա Ռոմալդին (ակտ III) 1724 թ. (Michael Talbot, 2011): Լիբրետոն բեմադրվել է նաև այլ կոմպոզիտորների կողմից «Տիգրան» անունով (Յոհան Ադոլֆ Հասս, Նեապոլ, 1729 թ., Գեմինիանո Գիակոմելի, Դյուկալ թատրոն, Պլեզանս, 1733թ, Զիովաննի Բատտիստա Լամպունյանի, Վենետիկ, 1747թ) (Siranossian, Yervandian, 2014): Սիլվանիի «Սիրո հաղթանակն ատելության նկատմամբ կամ Տիգրանը» դրամայի հենքը հետևյալն է: Պոնտոսի և Ասիայի այլ գավառների թագավոր Միհրդատը (տեքստում՝ Միհրդատ), ցանկանալով ընդարձակել իր իշխանությունը, ծրագրում է դատերը՝ Կլեոպատրային կնության տալ հայոց թագավոր Տիգրանին, որպեսզի բարելավի հարաբերություններն այդ երկրի հետ, որ մինչ այդ շատ լարված էր: Տիգրան թագավորն իր հերթին սիրահարված է Կլեոպատրային այն պահից, երբ տեսել է նրա դիմանկարը: Նրա հետ մերձենալու համար նա միացել է Միհրդատի բանակին՝ Ֆառնակես (Պառնաս) անունով և հաղթել բազմաթիվ մարտերում՝ նվաճելով Նիկոմեդեսի (Բյութանիա) և Արիոբարզանեսի (Կապադոկիա) թագավորությունները: Կլեոպատրան ևս սիրահարված է Ֆառնակես Տիգրանին, իսկ Միհրդատը, որը այրի է,

սիրահարված է Ապամիային: Բայց վերջինս նույնպես սիրահարված է Ֆառնակես-Տիգրանին և դրդում է եղբորը՝ Օրոնտեին, ամուսնանալ Կլեոպատրայի հետ: Ի վերջո, հաղթում է Տիգրանի առաքինությունը և Կլեոպատրայի համառությունը:

Փաստացի պատմական հենքից հեռու այս գրական հենքը, այնուամենայնիվ, շատ արագ հռչակ է ձեռք բերել և առավել հարատև է դարձել երեք հեղինակներից մեկի՝ Անտոնիո Վիվալդիի օպերայի շնորհիվ: Պլուտարքոսի «Զուգահեռ կենսագրություններ»

(I դ.) գործից ոգեշնչված՝ Վիվալդին բեմադրել է Հայոց արքա Տիգրան Մեծի և նրա կին՝ Պոնտոսի Միհրդատ արքայի դուստր Կլեոպատրայի մասին լիբրետոն: Հետաքրքրականն այն է, որ տվյալ լիբրետոն փոխառվել է Պիետրո Անտոնիո Բերնարդոնիի գրքից: Մինչ օրս պաշտոնապես ընդունված է, որ Սիլվանին ոգեշնչվել է իրեն նախորդող, 1691 թ. ստեղծված «Սիրո հաղթանակն ատելության նկատմամբ կամ Տիգրանը» լիբրետոյից: Հերոսների անունները, նրանց թիվը և անունները տեղափոխվել են Հայաստանի և Պոնտոսի թագավորություններ: Այս հետազոտության կարևորագույն արժանիքներից է, որ ի հայտ է բերել Սիլվանիի լիբրետոյին նախորդող մի գործ, որի հերոսներն ու փաստերը նույնական են: Խոսքը Պիետրո Անտոնիո



Բերնարդոնիի «Տիգրանը Հայոց թագավոր» լիբրետոյի մասին է: Անտոնիո Մարիա Բոնոնչինիի կողմից գործիքավորված այս լիբրետոն գրվել է 1710 թ. Վիեննայում: Այն հավատարիմ է սյուժետային գծին, որ Սիլվանին օգտագործել է «Սիրո հաղթանակն ատելության նկատմամբ կամ Տիգրանը» լիբրետոյում: Այն վերաբերում է նաև Կառլո Անտոնիոյի 1741 թ. ստեղծված «Տիգրան» գործին: Հռոմում ստեղծված այս աշխատանքն ավելի հայտնի է որպես «Վիվալդիի Տիգրան»: Գրական ամբողջության տեսանկյունից այն երեք հեղինակների՝ Բենեդետտո Միշելի (ակտ I), Անտոնիո Վիվալդիի (ակտ II), Նիկոլա Բոմալդիի (ակտ III) աշխատանք է: Դերասանական ամբողջ կազմը բաղկացած է եղել տղամարդկանցից: Սիլվանիի այս լիբրետոն 1741 թ. բեմադրել է Կառլո Անտոնիո Գոլդոնին, որը նոր շունչ է հաղորդել Տիգրանի և Միհրդատի պատմությանը (Siranossian & Yervandian, 2014):

Իր իշխանությունն ընդլայնելու համար Միհրդատը՝ Պոնտոսի և Ասիայի այլ մարզերի արքան, պատրաստվել է իր դստերը՝ Կլեոպատրային կնության տալ Հայոց արքա Տիգրանին՝ թագավորությունների միջև բարեկամական կապեր հաստատելու և դաշնակից ձեռք բերելու նպատակով: Վերջինս շատ ոգևորված է Կլեոպատրայի պատկերը տեսնելուց ի վեր: Այստեղից պատմականության շրջադարձ է կատարվում: Իբրև սիրատուհոր՝ Տիգրանը Կլեոպատրային ավելի մոտ լինելու համար մտել է

Միհրդատի բանակ՝ Պարնաս անունով, մասնակցել է ճակատամարտերի, հաղթել է Նիկոմեդեսին (Բյութանիա) և Արիոբարզանեսին (Կապադովկիա): Կլեոպատրան համակրում է Պարնասին, իսկ Միհրդատը, որն ամուրի է, սիրահարված է Ափամիային: Սակայն վերջինս նույնպես սիրում է Պարնասին և հրահրում է Օրոնթեսին ամուսնանալ Կլեոպատրայի հետ:

Կերպարներ

Միհրդատ՝ Պոնտոսի թագավոր, Ափամիայի սիրեցյալը, *Տիգրան*՝ Հայոց թագավոր Պարնաս անվան ներքո, Կլեոպատրայի սիրելին, *Կլեոպատրա*՝ Միհրդատի դուստր, Տիգրանի սիրելին, *Օրոնթես*՝ Սինոպի արքայազն, *Ափամիայի* եղբայրը, Միհրդատի հովանավորյալը, որը սիրում է Կլեոպատրային, *Ափամիա*՝ Օրոնթեսի քույրը, որը սիրահարված է Տիգրանին, *Կլեարտե*՝ Մասքուֆների արքայազն, Միհրդատի դաշնակիցը և Տիգրանի ընկերը, *Արբանթես*՝ Կլեոպատրայի հորեղբայրը (Siranossian, Yervandian, 2014):

Ակտ II. Այգի՝ շատրվաններով, թագավորական պալատի սենյակ, որտեղ Տիգրանն է, քաղաքի տարածաշրջան, որտեղ զինվորական ճամբարներն են, քաղաքի պարիսպներ, որոնք ընկնում են Տիգրանի բանակի հարձակումից:

Կլեոպատրան հուսահատ է, քանի որ չի կարող սիրել իր հոր թշնամուն: Ափամիան և Օրոնթեսը բացահայտում են Պարնաս Տիգրանի ինքնությունը: Օրոնթեսը մերկացնում է սուրը նրան սպանելու համար, սակայն Միհրդատն իր թիկնապահների հետ միջամտում է: Օրոնթեսը հայտնում է, որ Պարնասը ոչ այլ ոք է, քան նրա թշնամու որդին: Տիգրանը չի հերքում և հայտնում է, որ պատրաստ է մեռնել հանուն Կլեոպատրայի սիրո: Զինվորները փակում են նրան բանտում: Ափամիայի խնդրանքով Միհրդատը նրան է վստահում Տիգրանի պատիժը: Կլեոպատրան ուղարկում է Կլեարտեին ազատելու Տիգրանին և հայտնում գաղտնի փախուստի ճանապարհը: Ափամիան խոստանում է ազատ արձակել Տիգրանին, եթե նա սիրո խոստում տա իրեն: Սակայն վերջինս մերժում է, քանի որ իր սիրտն ուրիշին է պատկանում: Ափամիան երգվում է վրեժխնդիր լինել և դատապարտում է նրան մահվան: Մի զինվոր թույն է բերում Տիգրանի համար, սակայն Կլեոպատրան թույլ չի տալիս այդ անել: Նա ասում է, որ սիրում է Տիգրանին և ի տարբերություն Օրոնթեսի, նա պատրաստվում է արքա դառնալ: Արբանթեն զգուշացնում է Օրոնթեսին, որ պալատը շրջապատված է Տիգրանի, Կլեարտեի և մասքուֆների կողմից: Միհրդատը զայրացած լքում է Կլեոպատրային և Ափամիային: Գերությունից ազատված Տիգրանը խոստանում է Միհրդատից և նրա կողմնակիցներից վրեժ չլուծել, եթե նրանք թույլ տան Կլեոպատրային գնալ իր հետ: Կարծելով, որ հայրը՝ Միհրդատը, մահացել է, Կլեոպատրան դրանում մեղադրում է Տիգրանին՝ ստիպելով նրան լքել իրեն, ապա ուշաթափվում է:

Հետաքրքիր փաստեր են պահպանվել օպերայի ստեղծման մասին: Դրանցից մեկի համաձայն՝ հեղինակն այն նվիրել է Հռոմի պապի ազգականուհի դոննա Ֆաուստինա Մատտեյ Կոնտին: Այն առաջին անգամ բեմադրվել է 1724 թ. ձմռանը, Հռոմում, մեծ պարահանդեսի ժամանակ, տարբեր վայրերից ժամանած տասնյակ հազարավոր

հյուրերի ներկայությամբ (Siranossian, Yervandian, 2014): Հեղինակը «Տիգրան Մեծ» օպերան երեք գործողությամբ բեմադրություն է ներկայացրել, սակայն հոգևոր իշխանությունները չափազանց բժախնդրորեն են վերաբերվել հոգևորական հեղինակի ստեղծագործություններին: Օպերայի թեման սերն է, իսկ կղերականների կարծիքով՝ այդ դասին պատկանող Վիվալդիի համար (հայտնի է, որ նա քահանա էր) պատշաճ չէ սիրո մասին գրելը, ուստի կաթոլիկ հայրերի պնդմամբ հանել են օպերայի առաջին և երրորդ գործողությունները (Թովմասյան, 2005): Օպերայի առաջին բեմականացումից հետո 1724 թ. մարտին մահացել է Հռոմի Ինդենցո 13-րդ պապը: Հայտարարված սուգի պատճառով փակվել են բոլոր թատրոնները: «Տիգրան Մեծ» օպերան այդուհետ չի բեմադրվել: Ուշագրավ է, որ պահպանվել են բոլոր դերակատարների անունները (Սահակյան Ս., 2001): Տիգրանի դերերգը կատարել է Պաուլո Մարիանին՝ Ուրբանո քաղաքից, Միհրդատի դերերգը՝ Անտոնիո Բարբերին՝ Ռեջո քաղաքից, Կլեոպատրայինը՝ Ջաջինտո Ֆոնտանան: Բուդապեշտի կամերային օպերայի թատրոնում գրեթե երեք դար հետո (2004 թ.) դերերգերը բաշխվել են այսպես. Տիգրան՝ Արթուր Ստեֆանովիչ (տենոր), Միհրդատ՝ Թիմոթի Բենչ (տենոր), Կլեոպատրա՝ Մոնիկա Գոնզալես (սոպրանո), Կլեարտե՝ Բառնաբաս Հեգուի (կոնտր տենոր) և Սոբանտե՝ Լասլո Հեկլ (բաս) (Թովմասյան, 2010):



Անտոնիո Վիվալդիի «Տիգրան» օպերայի բուդապեշտյան բեմադրության պաստառը, լեյբրոլ ծայնասկավառակի կազմը և մի դրվագ օպերայից (2004 թ.)

1985թ. հունիսի 22-ին Սուրբ Ղազար կղզու Մուրադ-Ռաֆաելյան վարժարանի շքեղ դահլիճում Մարիցա Սանոսյանը մենահամերգով հանդես է եկել՝ առաջին բաժնում կատարելով մեներգ Անտոնիո Վիվալդիի «Տիգրան Մեծ» օպերայից:

Այդ կատարման համար նա արժանացել է ներկաների ջերմ ընդունելությանը, մասնավորապես՝ Մխիթարյան վանական հայրերի և իտալացի երաժիշտների բարձր գնահատանքին (Թովմասյան, 2010): Այս մեներգը կատարելիս երգչուհուն մեծ օգնություն է ցուցաբերել իր նվագակցող դաշնակահար Էֆրեմ Կազազյանը (Գրիգորյան, 2001): Ըստ լիբրետոյի՝ «Տիգրան Մեծ» օպերայի առաջին գործողությունն ունեցել է 13 պատկեր, երկրորդը՝ 14, իսկ երրորդը՝ 9 (Գրիգորյան, 2001):

Օպերայի մուտքը Հայաստան

Մեծ իտալացու «Տիգրան Մեծ» օպերայի թատերականացված համերգային ներկայացումը Հայաստանում տեղի է ունեցել Քրիստոնեության 1700-ամյակի

տոնակատարությունների շրջանակներում անցկացվող միջոցառումների ժամանակ (Արմենյարես, 2001): Երևանի Ալեքսանդր Սպենդիարյանի անվան օպերայի և բալետի պետական թատրոնում 2001 թ. նոյեմբերի 22-ին (Գրիգորյան 2001):

Օպերայի ամբողջ պարտիտուրան մշակույթի նախարարությանն ու օպերային թատրոնի ղեկավարությանը չի հաջողվել գտնել: Մնում է միայն ենթադրել, որ օպերայի առաջին և երրորդ մասերը ժամանակի ընթացքում կամ անհետ կորել են կամ ոչնչացվել: Բայց քանի որ մեծ պատիվ է, որ Վիվալդին նման օպերա է գրել հայոց թագավոր Տիգրան Մեծի մասին, թատրոնը չի հրաժարվել այն անգամ կիսատ վիճակում բեմադրել (Բարսեղյան, 2001):

Օպերայի բեմադրության համար երեք միլիոն դրամ է հատկացվել: Օպերային թատրոնի ղեկավարությունը որոշել է օպերայի պահպանված հատվածը ներկայացնել թատերականացված համերգի տեսքով: Թատերականացված համերգի ռեժիսորը



օպերային թատրոնի գեղարվեստական ղեկավար Գեղամ Գրիգորյանն էր: Հետաքրքիր է, որ Տիգրան մեծի դերում կին է երգել: Խնդիրն այն է, որ Վիվալդիի ժամանակաշրջանում տղամարդ երգիչներին ամորձատում էին, որպեսզի նրանց ձայնի դիապազոնը բարձրանա: Եվ կոմպոզիտորները ստիպված այդպիսի ձայների համար էին երաժշտություն գրում: Տղամարդկանց ձայնային հնարավորությունները, բնականաբար, չեն ներել նման ստեղծագործություններ կատարելու համար: Որոշ երկրներում այդ սովորույթը պահպանվում է մինչ օրս: Բայց քանի որ, ըստ օպերայի թատրոնի տնօրեն Կամո Հովհաննիսյանի, մենք ամորձատած (կաստրատ) երգիչներ չունեինք, և ոչ մի երգչի ձայն չի բավարարել այդ գործը կատարելու համար, Հայոց արքայից արքայի դերում կին է երգել, բնականաբար, ոչ մի հայ տղամարդ նման քայլի չէր գնա, եթե նույնիսկ իմանար, որ աշխարհահռչակ երգիչ է դառնալու (Բարսեղյան, 2001):

Օպերան ներկայացվել է Վիվալդիի ստեղծած երաժշտությամբ՝ սիմֆոնիկ նվագախմբի ուղեկցությամբ: Թատերականացված համերգային սույն կատարման տարբերակում օպերայի դրամատուրգիայի, դրա զարգացման, ինչպես և գործողության դերը ստանձնել է գործող անձերից մեկը՝ պատմաբան Կարեն Միրզոյանը: Դերերում հանդես են եկել Տիգրան Մեծ՝ Նաիրա Անանիկյան, Կլեոպատրա՝ Էմմա Պապիկյան, Օրոնտես՝ Նունե Բադալյան, Ապանիա՝ Իրինա Զաքիյան, Միհրդատ՝ Ռուբեն Նուրիջանյան, Կլեարտ՝ Ռոզա Հովսեփյան: Ներկայացումը ղեկավարել է օպերային թատրոնի դիրիժոր Կարեն Դուրգարյանը: Օպերայի պարտիտուրի հատվածները բերվել են Հայաստան, հանձնվել կառավարությանը, ապա Եղիշե Զարենցի անվան գրականության և արվեստի թանգարանին: Միջոցառմանը ներկա են եղել ՀՀ նախագահը, մշակույթի,

երիտասարդության հարցերի, սպորտի նախարարը և այլ անձինք (Հովհաննիսյան 2001):

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Ամփոփելով Տիգրան Մեծի կերպարը Վիվալդիի օպերայում ապացուցվում է, որ լիբրետոյի եվրոպացի հեղինակների և կոմպոզիտորների հետաքրքրվածությունը Տիգրան Մեծի կերպարի հանդեպ պայմանավորված էր հունահռոմեական հեղինակների կողմնակալ, Հռոմի շահերն սպասարկող աղբյուրների նյութերով: Բայց դա չի խանգարել եվրոպացի հեղինակներին, որ Հայաստանի հզորագույն արքայից արքայի անվանակիր սցենարով ստեղծագործություն ստեղծեն:

Վիվալդիի «Տիգրան» օպերան գալիս է հաստատելու, որ ազգն ու երկիրը պիտի մշտապես հիշեն ու գիտակցեն իրենց ինքնության սրբազան առաքելությունն ու դրա դերակատարներին:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

- Արմենյարես** (2001). Վիվալդիի Տիգրան Մեծ օպերյով եզրափակվեց Հայաստանում Քրիստոնեության պետական կրոն հռչակման 1700-ամյակի տոնակատարությունների պետական ծրագիրը, «Արարատ» ամսագիր, Բուդապեշտ, 31 դեկտեմբեր.
- Բարսեղյան Լ.** (2001). Մենք կրտած երգիչներ չունենք, այդ պատճառով այսօր Տիգրան Մեծի դերում կին է երգելու, Անտոնիո Վիվալդիի գրած «Տիգրան Մեծ» օպերայի համերգային տարբերակը բեմադրելու մասին, «Հայկական Ժամանակ» թերթ, 22 նոյեմբեր.
- Գրիգորյան Վ.** (2001). Վիվալդիի «Տիգրան» օպերան, «Ազգ» թերթ, 21 նոյեմբեր.
- Թովմասյան Վ.**, (2010). Անտոնիո Վիվալդիի «IL TIGRANE» օպերան, Տիգրան Մեծ, մեկ աշխատանքի ցուցահանդես, «Աշխարհի հայ նկարիչների միավորում», հ/կ Երևան.
- Թովմասյան Վ.** (2005). Վիվալդիի «Տիգրան Մեծ» օպերան, «Շիրակ-Բերյուս», ամսագիր, հոկտեմբեր-դեկտեմբեր.
- Հովհաննիսյան Թ.** (2001). Տոնակատարությունները եզրափակվեցին Վիվալդիի «Տիգրան» օպերայով «Ազգ» թերթ, 23 նոյեմբեր.
- Սահակյան Ս.** (2001). Մեծ իտալացու օպերան մեծ հայորդու մասին, «Երթ» շաբաթաթերթ, 26 նոյեմբեր-2 դեկտեմբեր.
- Justini** (1823). Historiarum philippicarum ex Trogo Pompeio libri VLIV. Textum wemzelianum, Tabulas chronologicas argumenta, prologos, notas, indices reum et verlorum. Novis additamentis illustravit N. E. Lemaire, Parisiis.
- Michael Talbot** (2011). The Vivaldi Compendium, The Boydell press, Great Britain, biography <https://books.google.am/books?id=LYypmdoyPqYC&printsec=copyright&hl>
- Pierre Corneill** (1651). Nicoéde, tragédie, Paris.
- Sarti, Giuseppe** (1936). Enciclopedia Italiana [https://www.treccani.it/enciclopedia/giuseppe-sarti_\(Enciclopedia-Italiana\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/giuseppe-sarti_(Enciclopedia-Italiana)/)

Siranossian A., Yervandian M. k., (2014). Les métamorphoses de Tigrane les hommes et leurs oeuvresh, vol. 2, sources d'Arménie, Lyon.

REFERENCE LIST

- Armenpress** (2001). Opera Vival'di «Tigran Mec» zavershila gosudarstvennuyu programmu prazdnovaniya 1700-letiya provozglasheniya hristianstva gosudarstvennoj religiej v Armenii (*Vivaldi's opera "Tigran Mets" completed the state program of celebrating the 1700th anniversary of the proclamation of Christianity as the state religion in Armenia*), zhurnal «Ararat», Budapesht, 31 dekabrya.
- Barsegyan L.** (2001). U nas net podgotovlennyh pevcov, poetomu segodnya partiyu Tigrana Velikogo ispolnit zhenshchina, o postanovke koncertnoj versii opery Antonio Vival'di "Tigran Velikij" (*U nas net podgotovlennyh pevcov, poetomu segodnya partiyu Tigrana Velikogo ispolnit zhenshchina, o postanovke koncertnoj versii operay Antonio Vival'di "Tigran Velikij"*), gazeta "Ajakan zhamanak", 22 noyabrya.
- Grigoryan V.** (2001). Opera Vival'di «Tigran» (*Opera Vival'di "Tigran"*), gazeta «Azg», 21 noyabrya.
- Tovmasyan V.** (2010). Opera "IL TIGRAN" Antonio Vival'di, Tigrana Velikogo, vystavka odnoj raboty (*Opera "IL TIGRAN" by Antonio Vivaldi, Tigran the Great, exhibition of one work*), "Associaciya armyanskikh hudozhnikov mira", g/o Erevan.
- Tovmasyan V.** (2005). Opera Vival'di «Tigran Velikij» (*Vivaldi's opera "Tigran the Great"*), «SHirak-Bejrut», zhurnal, oktyabr'-dekabr'.
- Oganesyan T.** (2001). Torzhestva zavershilis' operoj Vival'di «Tigran» (*The celebrations ended with Vivaldi's opera "Tigran"*), Gazeta «Azg», 23 noyabrya.
- Saakyan S.** (2001). Opera velikogo ital'yanca o velikom armanine (*Opera by a great Italian about a great Armenian*), ezhenedel'nik "Ert", 26 noyabrya-2 dekabrya.
- Justini** (1823). Historiarum philippicarum ex Trogo Pompeio libri VLIV. Textum wemzelianum, Tabulas chronologicas argumenta, prologos, notas, indices reum et verlorum. Novis additamentis illustravit N. E. Lemaire, Parisiis.
- Michael Talbot** (2011). The Vivaldi Compendium, The Boydell press, Great Britain, biography <https://books.google.am/books?id=LYypmdoyPqYC&printsec=copyright&hl>
- Pierre Corneill** (1651). Nicoéde, tragédie, Paris.
- Sarti, Giuseppe** (1936). Enciclopedia Italiana [https://www.treccani.it/enciclopedia/giuseppe-sarti_\(Enciclopedia-Italiana\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/giuseppe-sarti_(Enciclopedia-Italiana)/)
- Siranossian A., Yervandian M. k.**, (2014). Les métamorphoses de Tigrane les hommes et leurs oeuvresh, vol. 2, sources d'Arménie, Lyon.

ABSTRACT

THE IMAGE OF TIGRAN THE GREAT IN VIVALDI'S OPERA MARTIROSYAN M.

Tigran the Great is one of the most powerful Armenian rulers, whose image was of most interest to Greco-Roman authors and served as a source of inspiration for European cultural figures. Rich evidence of this is the artistic and historical manifestations of the image of this outstanding ruler in European musical art.

The object of research is the image of Tigran the Great.

The purpose of the study is to analyze the comprehensive influence of the image of Tigran the Great in European musical art.

Served as the methodological basis of the research historical-comparative-chronological, descriptive, analytical-comparative, source-scientific (Justin, «Philip's Histories» Book XXXVIII, Francesco Silvani *La virtù trionfante dell'amore e dell'odio overo Il Tigrane* drama) methods.

The study found that European musicians created 41 operas, many of which featured the Armenian king Tigran the Great as the main or participating character. The composers were interested in the historical figure of Tigran the Great, inspired by the materials in the works of Greek-Roman authors. The article specifically presents the presentation of the historical figure of Tigran the Great by the famous composer Antonio Vivaldi, the basis of which is the work "Parallel Biographies" by the historian Plutarch.

Key words: Tigran the Great, Cleopatra, Mithridates, Antonio Vivaldi, Nicola Romaldi, Benedetto Michel, Francesco Silvani, opera, music.

РЕЗЮМЕ ОБРАЗ ТИГРАНА ВЕЛИКОГО В ОПЕРЕ ВИВАЛЬДИ *МАРТИРОСЯН М.*

Тигран Великий – один из самых могущественных армянских правителей, образ которого больше всего интересовал греко-римских авторов и служил источником вдохновения для европейских деятелей культуры. Многосодержательными свидетельствами этого являются художественно- исторические проявления образа этого выдающегося правителя в европейском музыкальном искусстве.

Объектом исследования является образ Тиграна Великого.

Цель исследования - проанализировать всестороннее влияние образа Тиграна Великого в европейском музыкальном искусстве.

Методологической основой работы послужили историко-сравнительно-хронологический, аналитико-сравнительный, источниковедческий (Юстин, «Истории Филиппа» Книга XXXVIII, Франческо Сильвани *La virtù trionfante dell'amore e dell'odio overo Il Tigrane* драма) методы.

В результате исследования было установлено, что европейские музыканты создали 41 оперу, во многих из которых армянский царь Тигран Великий был представлен как

главный или участвующий герой. Историческая личность Тиграна Великого интересовала композиторов по материалам, имеющимся в произведениях греко-римских авторов. В статье конкретно представлено обращение всемирно известного композитора Антонио Вивальди к историческому персонажу Тиграна Великого, ключом к которому являются «Параллельные жизнеописания» историка Плутарха. По либретто Вивальди это история любви царя Тиграна Великого и Клеопатры дочери понтийского царя Мирдата. И хотя в оригинальном либретто действительность была представлена перевёрнутой, опера получила известность, жила и исполнялась много раз даже в наши дни.

Ключевые слова. Тигран Великий, Клеопатра, Митридат, Антонио Вивальди, Никола Ромальди, Бенедетто Мишель, Франческо Сильвани, оперное искусство, музыка.

ԱՅԼԱԽՈՒԹՅԱՆ ԳԱՂԱՓԱՐԱԿԱՆ ՈՒՂՂԱԾՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԽՈՐՀՐԴԱՅԻՆ ՀԱՅԱՍՏԱՆՈՒՄ 1960-80-ԱԿԱՆ ԹՎԱԿԱՆՆԵՐԻՆ

ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ ՇԱՀԵՆ

Երևանի պետական համալսարան

Էլ. հասցե՝ Sh.harutyunyan.edu@gmail.com

DOI: 10.24234/scientific.v1i46.135

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

20-րդ դարի 1960-ական թվականներին ԽՍՀՄ-ում սկիզբ առած այլախոհական շարժումները Խորհրդային Հայաստանում ունեցան երեք առաջնային գաղափարախոսական ուղղություն: Խորհրդային Հայաստանում այլախոհությունը դրսևորվում էր հիմնականում ազգային հարցերի շուրջ, ինչպիսիք են՝ Հայոց ցեղասպանության հիշատակումը, Ղարաբաղը և Նախիջևանը հայրենիքին վերամիավորելու պահանջները, հայոց լեզվի պահպանումը, Հայաստանի անկախության վերականգնումը և մարդու իրավունքների պաշտպանությունը: Խորհրդային Հայաստանում ստեղծված գաղտնի խմբերի նպատակներն ու ծրագրերը կրում էին այդ շարժումների գաղափարական դրոշմը: Սակայն Հայաստանի անկախության վերականգնման համար պայքարը, որը սկսվեց այլախոհության ժամանակաշրջանի սկզբում և տևեց մինչև ԽՍՀՄ փլուզումը, առանցքային նշանակություն ունեցավ այլախոհական պայքարի ընթացքում:

Սույն հոդվածի նպատակն է ներկայացնել հայկական այլախոհության գաղափարախոսական ուղղությունները և դրանց դրսևորումները:

Նպատակն իրականացնելու համար խնդիր է դրվել հետազոտել և քննարկել Խորհրդային Հայաստանում հիմնադրված այլախոհական կազմակերպությունները, անհատական մոտեցումները, որոնք իրենց ծրագրերում և գործունեության ընթացքում ամբողջացրել են հայկական այլախոհության գաղափարական բոլոր ուղղությունները:

Հետազոտությունը կատարվել է պատմական, պատմահամեմատական մեթոդների միջոցով: Իրականացվել է պետական և անձնական արխիվային նյութերի, հարցազրույցների, հուշագրությունների վերլուծություն:

Հիմնավորվել է, որ Խորհրդային Հայաստանում այլախոհական դրսևորումները ունեին երեք առանցքային գաղափարական ուղղություն, որոնք տարբեր շրջափուլերում ունեցել են տարբեր առաջնահերթություններ:

Եզրակացությունն այն է, որ թեև, այլախոհական շարժումը դրսևորվում էր երեք կարևոր, անկյունաքարային գաղափարախոսությունների շուրջ, այդուհանդերձ, առաջնային դեր ու նշանակություն ուներ Հայաստանի անկախության վերականգնման համար մղվող պայքարը:

Բանալի բառեր՝ այլախոհություն, հողային պահանջատիրություն, Հայոց ցեղասպանություն, անկախության վերականգնում, «Ազգային Միացյալ կուսակցություն», «Հայ երիտասարդական միություն», «Շանթ», Հայաստանի հելսինկյան խումբ:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

20-րդ դարի 60-ական թվականներից ԽՍՀՄ-ում սկզբնավորված այլախոհական շարժումները լայն թափ ստացան նաև Խորհրդային Հայաստանում: Հետստալինյան ժամանակաշրջանին բնորոշ «Խրուշչովյան հալոցքի» քաղաքականությունը պարարտ հող էր առաջացրել այլախոհական մտքի ձևավորման և տարածման համար: Ինչպես Խորհրդային Միության շատ հանրապետություններում, այդպես էլ Խորհրդային Հայաստանում, ձևավորվեցին այլախոհական շարժումներ, որոնց ժամանակագրությունը ձգվեց՝ հասնելով ԽՍՀՄ փլուզումը:

Խորհրդային Հայաստանում այլախոհության դրսևորման գաղափարական հիմքերը տարբեր էին և ունեին տեղային առանձնահատկություններ: Թեև այլախոհության սկզբնական շրջանում, այլախոհական մտքի և գաղափարախոսության վրա կնիքված էր հայ ժողովրդի պատմական դառը անցյալի հիշողությունները, այնուամենայնիվ, ժամանակի ընթացքում հայկական այլախոհությունը գաղափարապես ամրապնդվեց՝ նոր սկզբունքներ և նպատակներ դնելով իր առաջ:

1960-80-ական թվականներին Խորհրդային Հայաստանում այլախոհության գաղափարական հիմքում հիմնականում ընկած էին՝ *հողային պահանջատիրությունը, հայոց լեզվի պաշտպանությունը, 1915թ. Օսմանյան կայսրության կողմից իրականացված ցեղասպանության մասին բարձրաձայնումը, Հայաստանի անկախության վերականգման համար պայքարը, մարդու իրավունքների պաշտպանությունը*: Այս հարցերի շուրջ ձևավորվեց հայկական այլախոհությունը, որը, ունենալով գաղափարական հասունացման տարբեր մակարդակներ, շարունակվեց մինչև ԽՍՀՄ փլուզումը: Վերոնշյալ հարցերի շուրջ այլախոհական դրսևորումները թե՛ անհատապես էին, թե՛ կազմակերպված բնույթով:

ՄԵԹՈՂԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Այս ուսումնասիրությունը կրում է համապարփակ հետազոտական բնույթ, որը ներառում է պատմական և համեմատական մեթոդներ՝ 1960-ականների ընթացքում Խորհրդային Հայաստանում այլախոհական շարժումների գաղափարական ուղիներն ուսումնասիրելու համար:

Խորհրդային Հայաստանում այլախոհական շարժումներին առնչվող պետական և անձնական արխիվային նյութերի ծավալուն բովանդակային վերլուծություն է իրականացվել: Սա ենթադրում է պաշտոնական փաստաթղթերի, արձանագրությունների և ցանկացած առկա նյութի ուսումնասիրություն, որն արտացոլում է ժամանակի հասարակական-քաղաքական մթնոլորտը:

Արխիվային նյութերի, հարցազրույցների և հուշերի ընտրությունը հիմնված էր այլախոհական շարժումների գաղափարական համապատասխանության վրա: Հիմնական ուշադրությունը հատկացվել է այն նյութերին, որոնք լույս են սփռում այլախոհության համար առանցքային ազգային խնդիրների վրա, ինչպիսիք են Հայոց ցեղասպանությունը,

վերամիավորման պահանջները, լեզվի պահպանումը, անկախության վերականգնումը և մարդու իրավունքների պաշտպանությունը:

Օգտագործվել է տվյալների վերլուծության համակարգված մոտեցում՝ ներառելով արդյունքների դասակարգումը և մեկնաբանումը: Գաղափարական երեք հիմնական ուղղություններին առնչվող թեմաները ուսումնասիրվեցին տարբեր ժամանակաշրջաններում՝ զարգացող առաջնահերթությունները պարզելու համար:

ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

Հողային պահանջատիրությունը, ցեղասպանության մասին բարձրաձայնման պայքարը և հայոց լեզվի մաքրության պահպանությունը

Հայկական այլախոհության մեջ իր առաջնային և ուրույն նշանակությունն է ունեցել հայկական պատմական հողերի՝ Ղարաբաղի և Նախիջևանի՝ Հայաստանին վերամիավորելու պահանջն ու Օսմանյան կայսրության կողմից իրականացված ցեղասպանության մասին բարձրաձայնումը, ինչպես նաև հայոց լեզվի մաքրության պահպանությունը: Վերոնշյալ ողբերգական իրադարձությունները կես դարից ավելին պահպանվել էր հայ ժողովրդի հիշողություններում, որոնք արտացոլվեցին հայկական այլախոհության գաղափարախոսության վրա՝ ձևավորելով պայքարի առանձին ուղղություն:

Ազգային հարցերի բարձրաձայնումը՝ հողային պահանջատիրությունը, ցեղասպանության մասին հիշատակումը, հայոց լեզվի պաշտպանությունը, սկզբնական շրջանում ուղիղ հակադրություն և սպառնալիք չէին ստեղծում Խորհրդային Միության համար: Հողային պահանջատիրությունը և ցեղասպանության մասին բարձրաձայնումը տեղավորվում էր ԽՍՀՄ քաղաքականության թույլատրելիության սահմաններում: 1960-ական թվականների սկզբին Խորհրդային իշխանություններն իրենց վարած քաղաքականության մեջ նույնպես ունեին որոշ հակաթուրքական դրսևորումներ, որոնց արդյունքում որոշում կայացվեց Երևանում Հայոց եղեռնի հուշահամալիր կանգնեցնել ու ցեղասպանության 50-րդ տարելիցին նվիրված պետական միջոցառումներ իրականացնել (Հայոց պատմություն, 2016): Թե՛ այս միջոցառումները և հուշահամալիրի տեղադրումը, թե՛ որոշ գրական գործերի տպագրումները, ինչպիսիք էին 1950 թվականին հրատարակված Խաչիկ Դաշտենցի «Խողեղան» վեպը, 1961 թվականին լույս տեսած Ս. Խանգադյանի «Մխիթար սպարապետ» վեպը, ավելի բորբոքեցին հայ հայրենասիրական շրջանակներին՝ առաջացնելով հակաթուրքական տրամադրություններ, որոնք գործնական բնույթ ստացան այլախոհական շարժումների ընթացքում: Մի կողմից «Խրուշչովյան հալոցքի» քաղաքականության տարիները, մյուս կողմից՝ Թուրքիայի հետ հարաբերություններում ԽՍՀՄ քաղաքականության որոշ փոփոխություններն ու վերապահումները (Հարությունյան Շ., 2023), հստակեցրել էին այն սահմանները, որոնց շրջակայքում ձևավորված էր հայկական այլախոհությունը սկզբնական շրջանում: Այնուամենայնիվ, ցանկացած դրսևորում, որն ավելին էր, քան թույլատրելիության սահմանը, խստագույնս պատժվում էր Խորհրդային իշխանությունների կողմից:

Խորհրդային Հայաստանում ձևավորված ընդհատակյա շատ կազմակերպությունների գլխավոր նպատակներն էին պայքարել Ղարաբաղի և Նախիջևանի՝ Խորհրդային Հայաստանին վերամիավորման համար, բարձրաձայնել ցեղասպանության մասին և իրականացնել հայոց լեզվի պահպանությանը միտված քայլեր:

1962թ. Երևանում ստեղծված «Հայ երիտասարդական միությունում», որտեղ հավաքված էին հասարակության տարբեր շերտեր՝ ուսանողներից մինչև դասախոսներ և մտավորականներ, շոշափում էին հայոց լեզվի պահպանման և ռուսական լեզվի մեջ միաձուլվելուց փրկելու հարցեր, Ցեղասպանության հիշատակի օրը նշելը, կորցված հայկական տարածքների վերադարձնելը (Հայաստանի ազգային արխիվ (ՀԱԱ) ֆ. 1191, ց. 20, գ. 2):

1966-67թթ. Խորհրդային Հայաստանում գործունեություն է ծավալել մեկ այլ ընդհատակյա կազմակերպություն, որը կոչվել է «Հայաստանի վերամիավորման շարժում» (Հարությունյան Վ., 2014): Ընդհատակյա կազմակերպության անունից անգամ երևում է, որ այս կազմակերպությունը ևս իր առջև խնդիր է դրել Խորհրդային Հայաստանին վերամիավորել հայկական պատմական կորսված հողերը: Այս կազմակերպության տարածված մի թռուցիկում կոչ էր արվում հայ ժողովրդին միանալ հայկական հողերի՝ Խորհրդային Հայաստանին միավորելու պայքարին:

1967-68թ. Խորհրդային Հայաստանում գործունեություն ծավալված «Հայ հայրենասերների միություն» ընդհատակյա կազմակերպությունը. նույնպես հիմնական գործունեության առանցք էր համարում հայոց ցեղասպանության, Ղարաբաղի, Նախիջևանի և այլ ազգային խնդիրների մասին բարձրաձայնումը: Խմբի անդամները պարբերաբար կազմակերպում էին հանդիպումներ, որոնց ընթացքում քննարկում էին իրենց առջև դրված խնդիրները: Ընդհատակյա կազմակերպության անդամները պատրաստել և տարածել են Հայոց ցեղասպանության 52-րդ և 53-րդ տարելիցին նվիրված թռուցիկներ (ՀԱԱ, ֆ. 1191, ց. 20, գ. 4):

1968թ. սկզբից Խորհրդային Հայաստանում գործունեություն ծավալված «Հանուն հայրենիքի» ընդհատակյա կազմակերպության հիմնական նպատակներն էին Հայոց ցեղասպանության, կորսված հայկական տարածքների՝ Ղարաբաղի և Նախիջևանի մասին բարձրաձայնման, հայոց լեզվի պահպանմանն ուղղված քայլերը (ՀԱԱ, ֆ. 1191, ց. 20, գ. 6):

1969թ. աշնանը Խորհրդային Հայաստանում գործունեություն ծավալված «Հայաստանի վերամիավորման միությունը» ընդհատակյա կազմակերպությունը նույնպես արտացոլում էր ժամանակաշրջանի գաղափարախոսական տարրերը՝ առաջնային տեղ հատկացնելով Հայոց ցեղասպանության մասին բարձրաձայնման կարևորությանը և Հայաստանի կորուսյալ տարածքների՝ Նախիջևանի և Ղարաբաղի՝ Հայաստանին վերամիավորմանը: Կազմակերպության անդամները կազմակերպել են փակ հանդիպումներ, որտեղ հիմնականում քննարկվել է Ղարաբաղի և Նախիջևանի պատմական զարգացումն ու խնդիրները, ինչպես նաև Հայաստանին միավորելու վերաբերյալ հարցեր (ՀԱԱ, ֆ. 1191, ց. 20, գ. 8):

Այլախոհության տարիներին, բացի կազմակերպությունների կողմից իրականացված քայլերի, կային նաև առանձին անհատական դրսևորումներ: Այս համատեքստում անհրաժեշտ է ընդգծել Զավեն Հարությունյանի իրականացրած քայլերը: Զ. Հարությունյանը հավաքներ է իրականացնում աշակերտների շրջանակներում, քննարկում ազգային տարբեր հարցեր, որոնցում առաջնային նշանակություն է ունեցել Ղարաբաղի և Նախիջևանի միացումը Խորհրդային Հայաստանին և հայոց լեզվի անաղարտության պահպանումը: Հարությունյանը տպագրել է «Կոչ հայ մեծ ժողովրդին» վերնագրով և «Հայոց դատ» ստորագրությամբ թռուցիկ, որտեղ կոչ էր արվում պայքարել հայկական ոտնահարված իրավունքների համար:

Համանման գործունեությամբ է աչքի ընկել Լևոն-Արա Մնացականյանը, ում գործունեության առանցքում կրկին ընկած էին Ղարաբաղի և Նախիջևանի խնդիրները, որոնց լուծումը Մնացականյանը տեսնում էր Մոսկվայի բարի կամքի և կոմունիստական կուսակցության վարած ազգային արդար քաղաքականության արդյունքում (Հարությունյան Վ., 2014):

Հայաստանի անկախության վերականգման համար պայքարը

Այլախոհության առաջին տարիներից, թեև հիմնականում հայ այլախոհները հանդես էին գալիս հողային պահանջատիրության և ցեղասպանության մասին բարձրաձայնման դիրքերից, այնուամենայնիվ, ժամանակի ընթացքում հայ հայրենասիրական-այլախոհական որոշ շրջանակներում սկսվեցին Հայաստանի անկախության վերականգման համար պայքարի մասին քննարկումներ: Այլախոհական միջավայրում գաղափարական հասունացման արդյունքում առաջ եկան մարդիկ, որոնք առաջնային կարևորության հարց դարձրին Հայաստանի անկախության վերականգնումը: Սա ամենակարևոր նպատակադրումն էր, որի շուրջ հիմնականում ձևավորվեց հայկական այլախոհության հետագա ընթացքը: Գաղափարական այս ուղղվածությունը խիստ հակադրվում էր ԽՍՀՄ-ին և սպառնալիք դառնում ռուսական կայսրության համար: Որքան էլ որ ՊԱԿ-ը միջոցներ էր ձեռք առնում (Бодков, 2021) պայքարելու անկախության համար պայքարող մարդկանց դեմ, այնուամենայնիվ, անկախության համար պայքարն ունեցավ իր հաղթական հանգուցալուծումը՝ հասնելով մինչև ԽՍՀՄ փլուզումը և Հայաստանի անկախության վերականգնումը:

Ինչպես մյուս գաղափարական ուղղվածությունները, այդպես էլ անկախության համար պայքարն ունեցել է անհատական և կազմակերպված դրսևորումներ: Անհատական դրսևորումները սկսվել են ավելի շուտ, որը հետագայում ստացել է կազմակերպված բնույթ: Հողային պահանջատիրությունը կամ այլ բույթի ազգային հարցերի մասին բարձրաձայնումը ընդհանուր առմամբ ուղղված չէր Խորհրդային պետության դեմ, սակայն լինում էին առանձին գործիչներ, որոնք բացի ազգային հարցերի մասին բարձրաձայնելուց խոսում էին Հայաստանի անկախության վերականգման մասին: Այս համատեքստում կարևոր է ընդգծել «Հայ երիտասարդական միություն» անունը կրող ընդհատակյա կազմակերպության անդամների՝ «Յոթ հայրենասերների գործ» անունը ստացած խմբի դատապարտված անդամ Մերուժան Հովհաննիսյանի մասին, ով, լինելով հողային

պահանջատիրության, ցեղասպանության մասին բարձրաձայնման, հայոց լեզվի պաշտպանության համար պայքարող խմբի մարտիկ, այնուամենայնիվ, գաղտնի հավաքությունների ընթացքում քննարկել և դատարանում հայտարարել է, որ «ցանկանում է ունենալ անկախ Հայաստան, որտեղ չեն լինի Խորհրդային կարգեր և կլինեն բուրժուազգայնական կարգեր» (ՀԱԱ, ֆ. 1191, ց. 20, գ. 2):

1966թ. Խորհրդային Հայաստանում Հայկազ Խաչատրյանի, Շահեն Հարությունյանի և Ստեփան Զատիկյանի կողմից հիմնադրվում է «Ազգային Միացյալ կուսակցություն» (այսուհետ՝ ԱՄԿ) անունը կրող ընդհատակյա կազմակերպություն, որն իր առջև կարևորագույն նպատակ է դնում Հայաստանի անկախության վերականգնումը (Շահեն Հարությունյան անտիպ հուշագրություն, 7): Ուսումնասիրելով այս կազմակերպության ծրագիրը՝ տեսնում ենք, որ շարունակելով պահպանել ժամանակաշրջանի ոգուն և տրամաբանությանը համապատասխան գաղափարախոսությունը, այնուամենայնիվ, ԱՄԿ-ի առաջնային նպատակն էր *պայքարել Հայաստանի անկախության համար*: Ինչպես հատուկ ընդգծումով և մեծատառերով նշված է ԱՄԿ ծրագրի 6-րդ կետում՝ «ԱՄԿ-ի ՀԻՄՆԱԿԱՆ ԽՆԴԻՐՆ Է ԱԶԱՏԱԳՐԵԼ ԱԶԳԸ ՕՏԱՐԻ ԼԾԻՑ, ԴՈՒՐՍ ԳԱԼ ՌՈՒՍԱՍՏԱՆԻ ՍՏՐԿԱՏԻՐԱԿԱՆ ԳԵՐԻՇԽԱՆՈՒԹՅՈՒՆԻՑ, ՀԱՅԱՍՏԱՆԸ ԴԱՐՁՆԵԼ ԱԶԱՏ, ԱՆԿԱԽ, ՔԱՂԱՔԱԿԱՆ ՉԵԶՈՔ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅՈՒՆ» (Հարությունյան Վ., 2014): Ըստ ԱՄԿ հիմնադիրների՝ անկախ Հայաստանի Հանրապետության գոյությունը լավագույն հնարավորությունները կստեղծեր հայկական ազգային հարցերի դրական լուծման համատեքստում: ԱՄԿ-ն իր ստեղծումով ամբողջացրեց և կազմակերպված բնույթ հաղորդեց մինչև այդ հայ հայրենասիրական-այլախոհական շրջանակներում Հայաստանի անկախության վերականգման մասին արծարծվող թեմաներին ու մտքերին: Այս կազմակերպությունը դարձավ անկախության պայքարի ջահակիրը, որի անդամները ենթարկվում էին հալածանքների, դատապարտումների, աքսորների: Սակայն ԱՄԿ-ն, ի հեճուկս Խորհրդային կայսրության բռնաճնշումների, շարունակեց պահպանել իր գոյությունը և մշտապես կենսունակ պահել Հայաստանի անկախության համար մղվող պայքարը:

Անկախության գաղափարական ուղղվածությամբ մեկ այլ ընդհատակյա կազմակերպություն էր 1967թ. Պարույր Հայրիկյանի գլխավորությամբ ստեղծված «Շանթ» խումբը, որը ԱՄԿ-ի երիտասարդական կառույցն էր, և որի հիմնական նպատակն էր ապագա ԱՄԿ-ականների պատրաստումը (Հայրիկյան, 2016, 8): Այս խմբի ստեղծումով ավելի է ամրապնդվել անկախության համար պայքարը՝ ամբողջական տեսք և հիմքեր հաղորդելով այլախոհության այս գաղափարական ուղղվածությանը:

Այս գաղափարական ուղղվածությանն էր պատկանում նաև 1978թ. ԱՄԿ հիմնադիրներից Շահեն Հարությունյանի եղբոր՝ Մարգարետ Հարությունյանի կողմից հիմնադրված «Հայ երիտասարդների միություն» ընդհատակյա կազմակերպությունը (Հարությունյան Վ., 2022), որի գլխավոր նպատակը Հայաստանի անկախության վերականգնումն էր: Այս կազմակերպության ծրագրում կոմունիստական կուսակցությունը համարվել է օրենքից դուրս (ՀԱԱ ֆ. 1191, ց. 20, գ. 23):

Մարդու իրավունքների պաշտպանության շարժում

Հայկական այլախոհության ընդհանուր գաղափարախոսական մյուս ուղղվածությունը մարդու իրավունքների պաշտպանության շարժումն էր: Ի տարբերություն գաղափարական մյուս ուղղությունների՝ մարդու իրավունքների պաշտպանության շարժումը ոչ թե տեղային այլախոհության դրսևորում էր, այլ Խորհրդային տարբեր երկրներում սկիզբ առած ընդհանուր շարժում:

1975թ. ԽՍՀՄ-ը նույնպես ստորագրում է Հելսինկյան եզրափակիչ փաստաթուղթը, որը կարևորագույն նշանակություն է ունենում մարդու իրավունքների պաշտպանության համատեքստում: ԽՍՀՄ-ի ստորագրումից հետո Խորհրդային տարբեր Հանրապետություններում ստեղծվում են Հելսինկյան խմբեր, որոնք պայքարում էին մարդու հիմնարար իրավունքների պաշտպանության համար: Հելսինկյան խմբեր են ձևավորվում Ուկրաինայում, Հայաստանում, Վրաստանում, Լիտվայում (Алексеева, 2012):

1976 թ. «Ազգային Միացյալ կուսակցության» հիմնադիրներից Շահեն Հարությունյանի նախաձեռնությամբ կազմակերպվում, իսկ 1977 թ. ապրիլին Մոսկվայում հայտարարվում է Հայաստանի հելսինկյան խմբի մասին (Հարությունյան Վ., 2014): Բացի Շահեն Հարությունյանից, խմբի անդամներ էին նաև Ռոբերտ Նազարյանը և Էդուարդ Հարությունյանը:

Հայաստանի հելսինկյան խմբի նկատմամբ ճնշումները սկսվում են 1977 թ. հոկտեմբեր-նոյեմբեր ամիսներից: Այդ ամիսներին Մոսկվայի մետրոյի պայթյունի գործով ձերբակալվում են Ստեփան Զատիկյանը, Հակոբ Ստեփանյանը և Զավեն Բաղդասարյանը: Շահեն Հարությունյանը, տեղեկանալով ձերբակալությունների մասին, կապ է հաստատում արտասահմանյան թղթակիցների հետ և հայտնում տեղի ունեցող ձերբակալությունների մասին: Ստացված տեղեկություններն արագորեն տարածվում են արտասահմանյան մամուլում, որտեղ հղում էր կատարված Շահեն Հարությունյանին և Հայաստանի հելսինկյան խմբին:

Այս հայտարարության տարածումից մի քանի օր անց Շահեն Հարությունյանին ձերբակալում են և շինծու մեղադրանք ներկայացնում ՀԽՍՀ քրեական օրենսգրքի 222 հոդվածով (խուլիգանություն) (Հարությունյան Վ., 2014):

Ռոբերտ Նազարյանը, 1976-77 թթ. ընթացքում կազմակերպել է դրամահավաքներ՝ ի նպաստ հայ քաղբանտարկյալների և նրանց ընտանիքների, փաստական տվյալներ հավաքել Խորհրդային Հայաստանում տեղի ունեցող մարդու իրավունքների ոտնահարումների մասին, տարածել հակախորհրդային գրականություն, որի համար նույնպես ձերբակալվել և դատապարտվել է ազատազրկման (ՀԱԱ ֆ. 1191, ց. 20, գ. 19):

Հայաստանի հելսինկյան խմբի կազմակերպումն իր վրա ստանձնած Էդուարդ Հարությունյանը, ներկայանալով Հելսինկյան խմբի անունից, տպագրում է մի շարք հոդվածներ, որտեղ Խորհրդային Միության քաղաքացիներին համարել է իրավազուրկ, խոսքի իրավունքից զրկված, փոքր ազգություններին՝ հալածված ու ճնշված: Հարությունյանը բարձրաձայնել է ԽՍՀՄ-ում գոյություն ունեցող ներքին և արտաքին խնդիրները, նշել, որ երկրում դեռևս գոյություն ունի ճորտատիրություն, իսկ

կառավարությունը ոտնահարում է մարդկանց իրավունքները: Այս գործունեության համար Էդուարդ Հարությունյանը ձերբակալվում և դատապարտվում է ազատազրկման (ՀԱԱ ֆ. 1191, ց. 20, գ. 20):

Այս խմբի հետ կապ ունեցած Սիրվարդ Ավագյանը, Ռաֆայել Օհանյանը, Էդմոնդ Ավետյանը, Ռաֆայել Պապյանը, Գեորգի Խոմիզուրին նույնպես հանդես են գալիս Խորհրդային պետության վարած քաղաքականության դեմ, գրում և տարածում են հոդվածներ, որտեղ քննադատում են Խորհրդային կարգերը, բարձրաձայնում մարդու իրավունքների խախտումների մասին (ՀԱԱ ֆ. 1191, ց. 20, գ. 26):

Հայաստանի հելսինկյան խումբն իր կարճաժամկետ գոյությամբ ոչ միայն ամբողջացրեց և սահմանեց Խորհրդային Հայաստանում մարդու իրավունքների պաշտպանության այլախոհական գաղափարական ուղղվածությունը, այլ նաև Խորհրդային Հայաստանը մաս դարձրեց ընդհանուր այլախոհական գաղափարական ճակատին, որտեղ ներգրավված էին Խորհրդային տարբեր երկրներ: Հայկական այլախոհությունն ունեցավ թե՛ ներքին ազգային հարցերի շուրջ դրսևորումներ, թե՛ մարդու իրավունքների պաշտպանության համար պայքարի դրսևորում, որն ուներ միջազգային առանցքային կարևորություն և նշանակություն:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Ազգային հարցերի մասին բարձրաձայնումը, Հայաստանի անկախության վերականգման և մարդու իրավունքների պաշտպանության համար պայքարը, ընգրկուն կերպով իրենց մեջ էին ամփոփում 1960-80-ական թթ. Խորհրդային Հայաստանում ընթացած այլախոհական շարժումների գաղափարախոսական հենքերն ու գործունեությունների տրամաբանությունը: Ուսումնասիրելով այլախոհության դրսևորումները՝ կարող ենք փաստել, որ հայ հասարակության գործուն շրջանակների համար մշտապես առաջնային են եղել վերոնշյալ գաղափարները, որոնց առանցքի շուրջ են ձևավորվել այլախոհական մտքերը, ընդհատակյա կազմակերպությունները: Այս հարցերի մասին բարձրաձայնումը և դրանց լուծումների համար մղված դժվար և փորձություններով լի պայքարը հայ ժողովրդի մեջ ըստ էության կենսունակ պահեց Հայաստանի անկախության վերականգնման առաջնությունը, հայկական կորսված տարածքների՝ Ղարաբաղի և Նախիջևանի համար պայքարը, Հայոց ցեղասպանության մասին բարձրաձայնումը:

Անհրաժեշտ է ընդգծել, որ այլախոհության առաջին տարիներին հայ հասարակական շրջանակներում առաջնային դեր ու կարևորություն ուներ ազգային հարցերի մասին բարձրաձայնումը և հողային պահանջատիրությունը: Սակայն հայ հայրենասիրական-այլախոհական շրջանակներում տեղի ունեցած գաղափարական հասունացման արդյունքում, թեև շարունակվում էր պահպանվել ազգային հարցերի շուրջ նախկինում ամրապնդված գաղափարական մոտեցումները, այդուհանդերձ Հայաստանի անկախության վերականգնման համար պայքարը ձեռք բերեց առաջնային նշանակություն և

կարևորություն: Այն կազմակերպված բնույթ ստացավ 1966 թ.-ից ԱՄԿ ստեղծումով, և շարունակվեց մինչև ԽՍՀՄ փլուզումը:

Սառը պատերազմում ԽՍՀՄ-ի պարտության և փլուզման արդյունքում հնարավորություն ունեցանք վերականգնել Հայաստանի անկախությունը: Նորանկախ հանրապետությունը, տարբեր վայրիվերումներով և ձախողումներով հանդերձ, առնվազն հանրային քաղաքականության առանցքում դրեց այն գաղափարական հիմքերը, որոնք հայկական այլախոհության գաղափարական ուղղություններն էին: Արդեն անկախ Հայաստանի Հանրապետության պայմաններում է ընթանում հայկական ազգային շահերի համար պայքարը, որը հայոց պատմության դարերի խորքից եկել և հասել է հայկական այլախոհության շրջան, այնուհետև մեզ՝ անկախ Հայաստանի Հանրապետության սերունդներին:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

- Հայոց Պատմություն** (4th ed., Vol. 2). (2016). ՀՀ ԳԱԱ Պատմության ինստիտուտ, Երևան.
- Հարությունյան Շ.** (2023). Այլախոհական շարժման առաջացման նախադրյալները խորհրդային Հայաստանում 1950-60-ական թթ.. Գիտական Արցախ, 4(19).
- Հարությունյան Վ.** (2014). *Այլախոհությունը Խորհրդային Հայաստանում*. Վան Արյան հրատ., Երևան.
- Հարությունյան Վ.** (2022). *Քաղբանտարկյալի պատմություն*. Հայկական ուսումնասիրությունների Անի հիմնադրամ հրատ., Երևան.
- Հայրիկեան, Պ.** (2017). *Իմ բանտային յուշերից* (Ա 1965-1973). ԱԽՄ հրատ., Երևան.
- Շահեն Հարությունյան անտիպ հուշագրություն** (1st ed.). (n.d.). ԱՄԿ հիմնադրում և կազմակերպում.
- Алексеева, Л.** (2012). *История инакомыслия в СССР: новейший период*. Моск. Хельсинк. Группа, Москва.
- Бобков, Ф.** (2021). *Как готовили предателей*. Начальник политической контрразведки свидетельствует. . . , Родина, Москва.

Հայաստանի ազգային արխիվ

1. Ֆ. 1191, g. 20, q. 2
2. Ֆ. 1191, g. 20, q. 4
3. Ֆ. 1191, g. 20, q. 6
4. Ֆ. 1191, g. 20, q. 8
5. Ֆ. 1191, g. 20, q. 2
6. Ֆ. 1191, g. 20, q. 23
7. Ֆ. 1191, g. 20, q. 19
8. Ֆ. 1191, g. 20, q. 20
9. Ֆ. 1191, g. 20, q. 26

REFERENCE LIST

- Hayoc Patmutyun** (2016). *(Armenian History)*, Hator IV, girk erkrord Yerevan. Volume IV, Book Two, (in Armenian).
- Harutyunyan, Sh.** (2023). Aylakhohakan sharjman arajacman nakhadryalnery Khorhrdayin Hayastanum 1950-60-akan tt. *(The prerequisites of the dissident movement in Soviet Armenia 1950-70ss)*, Erevan. (in Armenian).
- Harutyunyan, V.** (2014). Aylakhohutyuny Khorhrdayin Hayastanum *(Dissent in Soviet Armenia)*, Yervan. (in Armenian).
- Harutyunyan, V.** (2022). Qaghbantarkyali patmutyun *(Story of a political prisoner)*, Yerevan. (in Armenian).
- Hayrikan, P.** (2016). Im bantayin husherits' *(From my prison memoirs)*, Girk' A 1965-1973, Yevan, AIM. (in Armenian).
- Unikal'nye memuary SHagena Arutyunyana** (1-e izd.) *(A unique memoir of Shagen Harutyunyan)*. (bez daty). Sozdanie i organizaciya MOT.
- Aleksaeva, L.** (2012). Istoria inakomisliya v SSSR: noveshiy period *(History of dissent in the USSR: the newest period)*. Moskva. (in Russian).
- Bobkov, F.** (2021). Kak gotovili predately *(How traitors were prepared)*. Nachalnik politechiskoy kontrrazvedki cvidetelstvuets..., Rodina, Moskva. (in Russian).
Hayastani azgayin arkh'iv *(National Archive of Armenia)*, (HAA), (In Armenian)
1. F. 1191, c. 20, g. 2
 2. F. 1191, c. 20, g. 4
 3. F. 1191, c. 20, g. 6
 4. F. 1191, c. 20, g. 8
 5. F. 1191, c. 20, g. 2
 6. F. 1191, c. 20, g. 23
 7. F. 1191, c. 20, g. 19
 8. F. 1191, c. 20, g. 20
 9. F. 1191, c. 20, g. 26

ABSTRACT

IDEOLOGICAL TENDENCIES OF DISSENT IN SOVIET ARMENIA IN THE 1960S AND 1980S **HARUTYUNYAN SH.**

There were three primary ideological paths followed by the dissident movements in Soviet Armenia that originated in the USSR in the 1960s of the 20th century. In Soviet Armenia, dissent was primarily organized around national issues such as the mention of the Armenian Genocide, the demands for the reunification of Karabakh and Nakhichevan to the motherland, preservation of the Armenian language, restoration of Armenia's independence, and defense of human rights. Objectives and plans of covert groups established in Soviet Armenia bore the

ideological imprint of these movements. The fight to restore Armenia's independence was of utmost significance in Soviet Armenia.

The purpose of this article is to present the ideological directions of Armenian dissent and their manifestations.

In order to realize the goal, the task was set to research and discuss the dissident organizations founded in Soviet Armenia and the individual approaches that integrated all the ideological directions of the Armenian dissident in their programs and activities.

Historical and comparative methods were used. Content analysis of state and personal archival materials, interviews, and memoirs was carried out.

It has been established that the dissident manifestations in Soviet Armenia had three key ideological directions, which had different priorities in different periods.

Key words - Dissent, land claims, Armenian Genocide, restoration of independence, "National United Party", "Armenian Youth Union", "Shant", Helsinki Group of Armenia

РЕЗЮМЕ
ИДЕОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ ИНАКОМЫСЛИЯ В СОВЕТСКОЙ АРМЕНИИ В 1960-1980-Е ГГ.
АРУТЮНЯН Ш.

Три основных идеологических направления доминировали в диссидентских движениях Советской Армении, которые начали развиваться в СССР в 60-х годах. В Советской Армении инакомыслие основывалось на национальных проблемах, таких как упоминание Геноцида армян, требование воссоединения Карабаха и Нахичевани с родиной, сохранение армянского языка, восстановление независимости Армении и защита прав человека. Цели и планы тайных групп, созданных в Советской Армении, несли идеологический отпечаток на этих движениях. Тем не менее, для армянского диссидента было жизненно важно бороться за восстановление независимости Армении, которая началась в начале эпохи диссидентства и продолжалась до распада СССР.

Цель данной статьи – представить идеологические направления армянского инакомыслия и их проявления.

Для реализации цели была поставлена задача исследовать и обсудить основанные в Советской Армении диссидентские организации и отдельные подходы, интегрировавшие все идеологические направления армянских диссидентов в их программах и деятельности.

Исследование проводилось с использованием исторических и сравнительных методов. Проведен контент-анализ государственных и личных архивных материалов, интервью и мемуаров.

Установлено, что диссидентские выступления в Советской Армении имели три ключевых идеологических направления, которые в разные периоды имели разные приоритеты.

Делается вывод, что хотя диссидентское движение проявлялось вокруг трех важных, краеугольных идеологий, борьба за восстановление независимости Армении имела первостепенную роль и значение.

Ключевые слова- Инакомыслие, земельные претензии, Геноцид армян, восстановление независимости, «Национальная объединенная партия», «Союз армянской молодежи», «Шант», Хельсинкская группа Армении.

REFLECTION ON THE EXPERIMENTAL MODEL OF A CHESS TEACHER'S COMPETENCES
(analyses and interpretations)

KARAPETYAN VLADIMIR

Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovian

E-mail: vskarapetyan@mail.ru

AMIRAGHYAN MARIANNA

Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovian

E-mail: amiraghyan.80@mail.ru

DOI: 10.24234/scientific.v1i46.136

ABSTRACT

Chess teaching approach in junior classes of primary schools is discussed in the article, considering it as a leading educational activity, as it completely reflects the essence of psychological renovation. Chess education is considered to be the unique display of resistant process of aimed unification of educational activity, the result of which are the actions with certain characteristics (scientific, systematic, generalized, etc.). The idea of junior school education can be newly interpreted in the process of chess teaching. In this context the model of professional competences of a chess teacher, which is the means of the formation of academic activity, must be considered and checked in primary schools as well. Thus, the purpose of the research is to reveal the real place of teaching of chess as a leading activity and to suggest a new model of competencies with the perspective of cognitive block and activation of cognitions. During the research, the following methods have been used: theoretical analysis, modeling, combination of empirical studies. It has been revealed that chess education in primary school is built with the mechanism of combining suitable learning activities, which in its cognitive nature reflects the entire element of the competences of the chess teacher.

Key words: leading educational activity, universal teaching activity, comparative analysis, a model of a chess teacher's competences.

INTRODUCTION

Problem Statement

1. The involvement of chess in the primary school:

The concepts of educational activity and developmental learning suggested by D. B. Elkonin, V. V. Davidov and their followers in the 60-70ss of the last century could not have sufficient evidence, because they could not predict or take into account the fact that there may be significant changes in the primary school introducing of a new subject (Эльконин Д. Б., 1961; Давыдов В. В., 1996, 1987).

2. **Psychological innovations** (attention, planning and reflection) were observed in the 70s only in experimental school studies. Therefore, the authors could not predict the effectiveness of chess teaching currently taught in schools and its cognitive potential. Thus, it is necessary to discuss the problem in a new way and connect it directly with two important ideas of chess: psychological innovations and the competences of the chess teacher, as a result of which the real potential of chess will become clear within the framework of the new interpretation of the concept of educational activities.

The 21st century is the time of knowledge and information technologies. As for knowledge, it can be stated that although the stock of knowledge is constantly expanding, it does not lead to a systematic and multifunctional application of knowledge in various spheres of human activity, because education with the individual-oriented content is not yet aimed at creativity. In addition, the teaching of a number of academic subjects in public schools directly leads to the quantitative growth of knowledge, and not to the multi-layered qualities of assimilation of knowledge or simply to the real quality of education, as a result of which the complex approach of logical thinking and creativity, the multi-dimensionality of the study of phenomena, the strong analytical and synthesis processes, reflection and other qualities are not particularly manifested during learning. In various models based on teaching theories, the learner's motivation, learning goals, teaching methods, psycho-pedagogical conditions and educational technologies are not simultaneously combined and not fully represented. Each of the listed ones content-wise requires the organization of some new activity, while the included learning processes do not automatically form the educational potential that can motivate 77 learners and be purposeful. In a practical sense, this problem has been personified for centuries at the level of the educator, because he/she should especially arouse interest in the taught subject. As a result, it turns out that the independent observations of objective and subjective factors significantly reduce the essential indicators of the attitude towards education, which affect the quality of education. Meanwhile, the models of learning activities, however different in terms of content, include analyzes of specific situations, learning activities, process management control and evaluation components. Perhaps it would be appropriate to state that all this is difficult to implement in the same activity structure, because they must be modeled at the level of functions in different forms and types of activity. As a sample of similar activities, various educational games are proposed, because they arouse interest and have cognitive, behavioral and emotional components, the real potential to motivate the learner. However, the active introduction of didactic games and the introduction of innovative technologies did not significantly affect the quality of education, because their structure and functions could not be fully included in the organization of the same educational activity, and the separate lessons, not having a 'common core', were not internally united. The link of 'Science-Education-Practice' chain was practically not connected (Гальперин П. Я., 1965). Educational activity with its structure and functions did not lead to creativity or the formation of critical thinking. Now let's observe if there is an academic subject among the subjects taught in junior high school, which with its content, structure and cognitive potential can lead to educational values. formation, summarizing all the components of educational activities and the interests and attractiveness

characteristic of game situations. For this purpose, the programs, standards, textbooks and educational manuals of all subjects taught in primary school were studied in order to find out the abilities of both creativity and independent decisions or solutions. As a result of it, we can say, that only mathematics and chess have an evidential nature, with the only difference that the possibilities of chess as a live game are relatively more. Below we will discuss the educational model of chess and try to prove the unique psychological function of chess in the context of educational activities. Since 2011, the introduction of Chess as an academic subject in public schools in RA was a truly revolutionary step in many ways. Much has been written about this in the press, public speaking and scientific articles. However, in this case, we are more interested in the model of the so-called chess teacher, who has an exceptional role in educational activities, considering that it includes structural and functional components that lead to logical thinking and creativity, and on the other hand, they act as tools for the formation of volitional qualities and management of the emotional sphere. Multiple chess champion Anatoli Karpov notes: 'Chess teaches time control, analysis, planning and self-discipline'. Meanwhile, the listed qualities, as desired results, can be purposefully formed at the level of the leading educational activity, if it includes compatible educational activities comparable to each other, which lead to the formation of psychological innovations. This approach makes it possible to give chess education a new psychological meaning. A lot has been written about it, but it has not been considered in the framework of any concept of education and no scientific justification has been given. That is the reason that many factors and conditions are mentioned in scientific methodical researches, which are not organized around any axis and are not discussed in the context of the academic activities of primary schools. Therefore, the problem of leading activity and psychological innovations is also left out. Nevertheless, although there are clear positions about the purposefulness of teaching chess and especially in the direction of process control and planning, it has not yet become a serious subject of theoretical analysis.

DISCUSSION

Observing chess education in the context of suitable educational activities, an opportunity is provided for a logical to make a transition to the field of competences of a chess teacher.

1. Relationship between competencies and cognitive framework

The basis of the current classifications of competencies is mostly built from the perspective of professional education standards and certain fields (social, cognitive, personal, etc.), and in this context, the options offered by various authors regarding the pedagogue's competencies also feel overly general formulations that correspond to the 21st century competences. Thus, in those competencies, the 'Cognitive competencies' block was singled out, which includes many abilities (planning, creativity, etc.), while it is not taken into account that each competency within the scope of a specific profession, while being identical in terms of content, is characterized by specific features. The ability as action(s) has its own characteristics, because the action is always performed at one or another level and has a specific degree of generalization, with the

involvement of possible operations and different degrees of mastery, while in the subject plan or professional activity, it is necessary to separate those competencies typical to a profession, that demonstrate not only desired outcomes, but also dynamic development of competencies that are necessary not only for training, but also for evaluating current achievements and organizing correction work. That is why the competencies of a chess teacher must be considered separately and distinguished from the general formulations of the competencies of a pedagogue, although some competencies can also be identified in terms of formulation in the context of pedagogical activity competencies. In order to develop the competences of a chess teacher, a competence map was drawn up in advance. Theoretical and practical studies have shown that in the case of chess training, we mostly deal with three essential components of the cognitive sphere. Let's justify why the cognitive block and cognitions receive special attention in our discussions. The essential reason for this is not limited to the peculiarities of chess as an intellectual game. The psychological phenomenon of chess is hidden in many processes, emotional states and behavioral manifestations. In the case of chess, it is appropriate to say: intelligence, thought, rational choice of chess moves, game planning, etc., are at work from beginning to end. Accepting the priority of the cognitive block in the list of 21st century competencies, we also add cognitions so that in the case of teaching chess, not only the variety of knowledge, but also contradictory ideas, which can also hinder the selection of adequate moves, become observable.

2. Theoretical implications of the model of chess teacher competencies

Understanding the essence of teaching chess as an intellectual game, must be included in the assessment of a chess teacher's competences, if the cognitive field and cognitions are considered as a sufficient basis for the axis of competences, around which methodical, emotional and personal competences are surrounded. From this point of view, we distinguish:

2.1. Cognitions and cognitive block

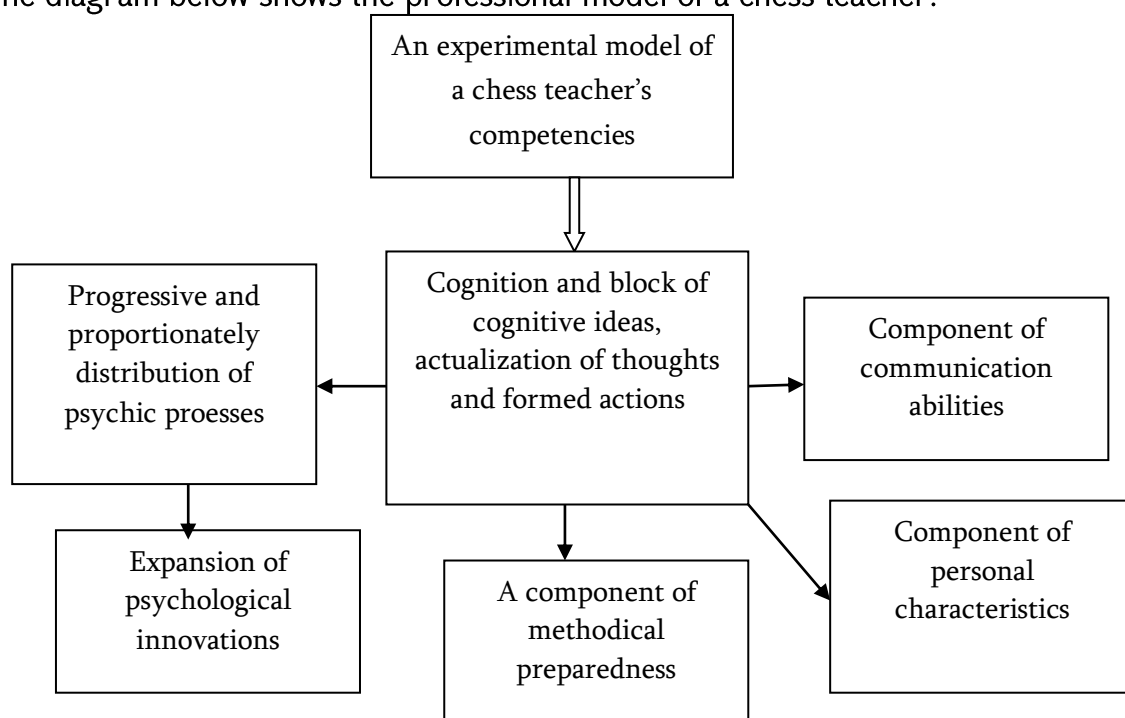
Through this structure, all ideas about chess are revealed, both as knowledge and as an ability. In general, from the perspective of educational psychology, the separation of knowledge and ability, especially in the case of teaching chess, is full with serious dangers, because in fact, knowledge is deprived of being part of the activity and becomes superfluous and almost useless content. Therefore, we consider knowledge only within the framework of cognitive activity. In this approach, chess learning is also considered as an activity of the chess game, exclusively an independent part of an epistemic or cognitive nature. In addition, attention, memory, thinking and imagination, planning of steps, reflection, etc. are also included in cognitions. We believe that the components described below should also be included in the cognitive block, because the term 'knowledge' has a broad and comprehensive content. Besides, the experimental study of a chess teacher's competencies will also be meaningful.

2.2. Communication component. It is mostly manifested not only at the verbal level, as original communication, gaining experience. Through facial expressions and movements, contact is also established with one's partner, and at the verbal level also with classmates or the teacher. The analyzes of chess moves and different positions, as an experience, are gained through active communication, so let's consider it as a part of the cognitive block.

2.3. Personal component. The cognitive block is often considered separately, separate from the person. In this case, the person is separated from the sphere of his cognitive ideas, as a result of which the subject of the activity isn't considered. Observing the manifestations of the emotional sphere and volitional qualities in the context of the actual activity of chess, the perception of the meaning of teaching chess will become more effective, because it will more be oriented to the acquisition of new experience, personal growth, self-control, restraint and determination.

2.4. Methodical component. They are the instrumental components through which specific and purposeful actions (offensive, defensive, etc.) are performed.

The diagram below shows the professional model of a chess teacher.



CONCLUSION

Thus, the direction of the development of the theoretical foundations of the experimental model is determined by the perspective of the psychological activation of various competencies, at the expense of the cognitive sphere and purposeful guidance of cognitions.

The experimental model of a chess teacher's competencies (cognition and cognitive notions: thoughts, actions, reflection of arguments) directly characterizes the professional competencies of a chess teacher.

REFERENCES

- Гальперин П. Я. (1965). Основные результаты исследований по проблеме Формирование умственных действий и понятий. Москва, МГУ.
- Давыдов В. В. (1987). Виды обобщения в обучении (логико -психологические проблемы построения учебных предметов). <https://bookap.info/edu/avtorovpedagogicheskayapsihologiyahrestomatiya/gl2.shtml>
- Давыдов В. В. (1996). Теория развивающего обучения. Москва, МГУ.

Эльконин Д. Б. (1961). Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте. *Вопросы психологии: обучения и воспитания*, Киев.

REFERENCE LIST

- Gal'perin P. YA.** (1965). Osnovnye rezul'taty issledovaniy po probleme Formirovanie umstvennyh deystvij i ponyatij (*The Main Results of Research on the Problem of Formation of Mental Actions and Concepts*). Moskva, MGU.
- Davydov V. V.** (1987). Vidy obobshcheniya v obuchenii (*Types of Generalization in Teaching*) (logiko -psihologicheskie problemy postroeniya uchebnyh predmetov). <https://bookap.info/edu/avtorovpedagogicheskayapsihologiyahrestomatiya/gl2.shtm>
- Davydov V. V.** (1996). Teoriya razvivayushchego obucheniya (*Developmental learning theory*). Moskva, MGU.
- El'konin D. B.** (1961). Psihologicheskie voprosy formirovaniya uchebnoj deyatel'nosti v mladshem shkol'nom vozraste (*Psychological Issues of the Formation of Educational Activities at Primary School Age*). Voprosy psikhologii: obucheniya i vospitaniya, Kiev.

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ԱՆԴՐԱԴԱՐՁ ՇԱԽՄԱՏԻ ՈՒՍՈՒՑՉԻ ԿՈՄՊԵՏԵՆՑԻԱՆԵՐԻ ՓՈՐՁԱՐԱՐԱԿԱՆ ՄՈԴԵԼԻՆ

(վերլուծություններ և մեկնաբանություններ)

ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ Վ., ԱՄԻՐԱՂՅԱՆ Մ.

Հոդվածում մեկնաբանված է շախմատի ուսուցման հիմնական գործառույթը կրտսեր դպրոցում դասավանդվող ուսումնական առարկաների դասավանդման շարքում՝ այն դիտարկելով որպես առաջատար ուսումնական գործունեություն, քանի որ ամբողջապես արտացոլում է հոգեբանական նորագոյացումների էությունը: Շախմատային կրթությունը դիտարկվում է որպես համապիտանի ուսումնական գործողությունների նպատակամետ համադրման շարունակական գործընթացներ, որոնք հանգեցնում են կոնկրետ բնութագրիչներով գործողությունների (գիտական, համակարգված, ընդհանրացված և ամրակայված գիտելիքներ): Կրտսեր դպրոցականի ուսումնական գործունեության հայեցակարգը նորովի կարող է մեկնաբանվել շախմատ ուսումնական առարկայի յուրացման գործընթացում: Այս համատեքստում դիտարկվում է նաև շախմատի ուսուցչի մասնագիտական կոմպետենցիաների մոդելը, որը համապիտանի ուսումնական գործողությունների ձևավորման միջոց է և պետք է կրտսեր դպրոցում ենթարկվի փորձարարական ուսումնասիրման: Այսպիսով, հետազոտության նպատակն է բացահայտել շախմատի դասավանդման իրական տեղը՝ որպես առաջատար գործունեություն և առաջարկել կոմպետենցիաների նոր մոդել՝ ճանաչողության ակտիվացման հեռանկարով: Հետազոտության ընթացքում կիրառվել են հետևյալ մեթոդները՝ տեսական վերլուծություն, մոդելավորում, էմպիրիկ ուսումնասիրությունների

համակցում: Բացահայտվել է, որ շախմատային կրթությունը տարրական դպրոցում կառուցված է համապատասխան ուսումնական գործունեության համադրման մեխանիզմով, որն իր ճանաչողական բնույթով արտացոլում է շախմատի ուսուցչի կոմպետենցիաների ամբողջությունը:

Հիմնաբաներ՝ առաջատար ուսումնական գործունեություն, համապիտանի ուսումնական գործունեություն, համեմատական վերլուծություն, շախմատի ուսուցչի կոմպետենցիաների մոդել:

РЕЗЮМЕ

РАЗМЫШЛЕНИЕ НАД ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ МОДЕЛИ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПО ШАХМАТАМ (анализы и интерпретации)

КАРАПЕТЯН В., АМИРАГЯН М.

В статье описывается место преподавания шахмат в младших классах начальной школы, считая его ведущей учебной деятельностью, поскольку она полностью отражает суть психологического обновления. Шахматное образование рассматривается как уникальное проявление непрерывного процесса целенаправленного объединения образовательной деятельности, результатом которой являются действия с конкретными характеристиками (научными, систематическими и обобщенными знаниями). Понятие младшего школьного образования можно по новому интерпретировать в процессе обучения шахматам. В этом контексте модель профессиональных и личностных компетенций учителей является средством формирования учебной деятельности младших школьников. Таким образом, цель исследования – выявить реальное место обучения шахматам как ведущей деятельности и предложить новую модель компетенций с точки зрения когнитивного блока и активации познаний. В ходе исследования были использованы следующие методы: теоретический анализ, моделирование, сочетание эмпирических исследований. Выявлено, что шахматное образование в начальной школе строится на механизме сочетания подходящих учебных действий, который по своей познавательной природе отражает весь элемент компетенций учителя шахмат.

Ключевые слова: ведущая учебная деятельность, универсальная педагогическая деятельность, сравнительный анализ, модель компетенций учителя шахмат.

ՓԱԽՍՏԱԿԱՆ ԵՎ ՏԵՂԱՀԱՆՎԱԾ ՈՒՍՈՒՄՆԱԴՈՂՆԵՐԻ ՍՈՑԻԱԼ-ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԴԺՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՇՐՋԱՓԱԿՄԱՆ ԴԱՅՄԱՆՆԵՐՈՒՄ

ՄԽԻԹԱՐՅԱՆ ԷԼԻՆԱ

ՀԱՀ և ԱՄՆ UCLA համալսարանների «Տոկուն համայնք» ծրագրի համակարգող

Էլ. հասցե՝ mkhitaryan.elina.m@gmail.com

DOI: 10.24234/scientific.v1i46.137

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հարկադիր տեղահանումը կամ բռնագաղթը առաջացնում են ֆիզիոլոգիական և հոգեբանական սթրես, որը բացասաբար է ազդում փախստական/տեղահանված ուսումնառողների ֆիզիկական, էմոցիոնալ բարեկեցության և կրթության վրա:

Հոդվածի նպատակն է բացահայտել սոցիալ-մանկավարժական այն դժվարությունները, որոնց առերեսվել են փախստական/տեղահանված ուսումնառողները՝ հիմնվելով փոճառնական հետազոտության արդյունքների վրա, որն անցկացվել է շրջափակման պայմաններում 2022թ. դեկտեմբեր-2023թ. հունիս ժամանակահատվածում Արցախում (Լեռնային Ղարաբաղ):

Մեթոդներ. կիրառվել է խառը տիպի հետազոտության մեթոդը (քանակական անկետավորում, որական հարցազրույց, ֆոկլուս խմբեր, դիտարկում/դասալսում) տեղահանված ուսումնառողների, նրանց ծնողների, ինչպես նաև նրանց դասավանդող ուսուցիչների/դասախոսների հարցման համար, իսկ արդյունքները մշակվել են քննական, պատմահամեմատական վերլուծության մեթոդային համալիրով:

Հետազոտության արդյունքները փաստում են, որ տեղահանված և փախստական ուսումնառողների հարկադիր տեղահանումը պատճառ է կոգնիտիվ, վարքային, մոտիվացիոն-սպառողական, հաղորդակցական դժվարությունների առաջացման համար: Փախստական և տեղահանված ուսումնառողների կեսից ավելին (69,6%) կարծում է, որ տեղահանվելուց հետո սկսել են ավելի վատ սովորել, և հուզող խնդիրների թվում հարցվածները նշել են նախկին բնակության վայրի կարոտը (62%), ինչն էնդեմիկ երևույթ է: Հետաքրքիր էր, որ ծնողների մեծամասնությունը (74,2%) կարծում է, որ հենց տեղահանման պատճառով իրենց երեխաների առաջադիմությունն ուսումնական հաստատությունում նվազել է: Իսկ դասավանդող մանկավարժական կազմի բացարձակ մեծամասնությունը (72.2%) հատկանշում է տեղահանված ուսումնառողների թույլ նախաձեռնողականությունն ու պասիվությունը:

Հետազոտության վերջնարդյունքում գինված հակամարտություններից, պատերազմից փախստական/տեղահանված ուսումնառող երեխաներին բնորոշ են հոգեբանամանկավարժական խնդիրներ, որոնք ներառում են ուսումնական առարկաներ յուրացնելու դժվարություններ, ներոտիկ հակազդումներ, ֆոբիաներ, քնի/ախորժակի, տրավմատիկ շոկով պայմանավորված վարքային խանգարումներ:

Քանալի բառեր՝ սոցիալ-մանկավարժական խնդիրներ, փախստական, տեղահանված անձ, ուսումնառող, հարմարվողականություն (ադապտացիա), պատմություն, հետազոտություն:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Համաշխարհային գլոբալ գործընթացները՝ ռազմաքաղաքական բախումները, էթնիկ հակամարտությունները, ճգնաժամերը՝ պետությունների տնտեսական համակարգում, վերջին տասնամյակների ընթացքում հանգեցրել են տեղահանված անձանց և փախստականների թվի աճի, հրահրել զգալի փոխակերպումներ մարդկանց աշխարհայացքի և հոգեվիճակի, նրանց մտածելակերպի և սոցիալական վարքագծում:

Հարկադիր միգրացիայի երևույթը բարդ և բազմակողմանի գործընթաց է, որը վերջին տարիներին ստացել է հստակ արտահայտված էթնոսոցիալական և էթնոքաղաքական դետերմինանտներ:

Անդրադառնալով ՄԱԿ-ի Փախստականների Գերագույն Հանձնակատարի գրասենյակի (ՓԳՀ) «Գլոբալ միտումներ» զեկույցին՝ արձանագրվել են հիմնական վիճակագրական ցուցանիշները, որի համաձայն զգալի աճ է տեղի ունեցել փախստականների թվաքանակի մեջ՝ 2023 թվականին հատելով 117 միլիոնի շեմը՝ 2022-ի 108.4 միլիոնի համեմատ (UNHCR's report , 2022): Աճի նման միտումներն առավել քան խոսում են, պատկերացնելու փախստականների և տեղահանված անձանց հիմնախնդրի արդիականությունը համաշխարհային և լոկալ՝ տարածաշրջանային մակարդակներում:

ՄԱԿ-ի ՓԳՀ մանդատից չօգտվող փախստականների շարքում գտնվող Արցախում ապաստանած՝ 1988-92թթ. Ադրբեջանի ԽՍՀ-ից բռնազաղթած փախստականները, ինչպես նաև 1991-94թթ., 2016թ., 2020թ. հարկադիր տեղահանվածները, լինելով refugee de facto՝ «փաստացի փախստական» կամ տեղահանված, զրկված էին իրավական կարգավիճակից բխող միջազգային երաշխիքներից (Մխիթարյան, 2021): Արդյունքում առավել ծանրացավ նրանց սոցիալական վիճակը, ադապտացիոն գործընթացները, որոնք էլ անմիջականորեն ազդեցին խոցելի խմբի ուսումնառող երեխաների կրթության և առաջադիմության վրա:

Ղարաբաղյան հակամարտության ընթացքում մի քանի անգամ հարկադիր տեղահանված, մշտական բնակության վայրից ու նախկին կենսապայմաններից քանիցս զրկված փախստականները 2022 թվականի դեկտեմբերի 12-ից հետո հայտնվել էին Ադրբեջանի կողմից բացարձակ շրջափակման պայմաններում (Ocampo, 2023), երբ Ադրբեջանական կողմը փակեց Լեռնային Ղարաբաղը Հայաստանի հետ կապող (Եռակողմ համաձայնագիր, 2020) միակ մայրուղին: Շրջափակման ինն ամիսների (282 օր) ընթացքում, երբ միտումնավոր խաթարվել էին կենսական նշանակության ենթակառուցվածքների՝ գազամատակարարման, էլեկտրամատակարարման և կապի ու հաղորդակցության բնականոն աշխատանքը (Ombutsman, 2022), լրջագույն պայմաններ էին ստեղծվել սոցիալական նախկին կապերից զրկված տեղահանվածների և հատկապես կրթական համակարգում ներառված նրանց երեխաների համար:

ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Հետազոտական հարց ունենալով «Հարկադիր տեղահանությունը՝ որպես տեղահանված/փախստական ուսումնառողների կրթական և սոցիալ-մանկավարժական խնդիրների պատճառ»՝ հետազոտության համար կիրառվել է խառը տիպի հետազոտության մեթոդը՝ օգտագործելով ֆոկլոր խմբերի, քանակական անկետավորման, որակական հարցազրույցի, դիտարկման/դասալսման մեթոդների համադրումը: Հետազոտության մեջ ընդգրկվել են 2020թ. պատերազմի հետևանքով մշտական բնակության վայրերից տեղահանված ուսումնառողներ՝ աշակերտներ և ուսանողներ, նրանց ծնողները և նրանց դասավանդող ուսուցիչներ/դասախոսներ:

Հետազոտության աշխարհագրությունն ունեցել է հետևյալ ընդգրկումը՝ Ստեփանակերտ քաղաք, Այգեստան, Խնածախ, Իվանյան, Դաշուշեն գյուղեր:

Հետազոտությունն իրականացվել է 2022 թվականի դեկտեմբերից մինչև 2023 թվականի հունիս ժամանակահատվածում՝ ֆոկլոր խմբեր, դասալսումներ, քանակական հարցում, որակական հարցազրույցներ, մանկավարժահոգեբանական ինտերվենցիա ժամանակագրական հերթականությամբ¹:

Անհրաժեշտ է նշել, որ դեռ ավստորոշիչ գործիքակազմի ընտրության և կազմման ժամանակ բախվեցինք մի շարք հարցերի. օրինակ, հենց երևույթը՝ տեղահանված ուսումնառողին «առաձնացնել» և հարցում անցկացնելը կարող էր ունենալ բարոյական՝ ինչ-որ տեղ հակաադապտացիոն ընկալում: Նման ռիսկերը բացառելու համար մենք ներգրավեցինք տեղահանված անձանց հետ աշխատանքի երկարատև փորձ ունեցող հոգեբանի, ում հետ վեր հանեցինք հետազոտության կազմակերպման նեղ մասնագիտական որոշ առանձնահատկություններ: Անհրաժեշտ էր այդ առանձնահատկություններով հարցումն ադապտացնելու հետտրավմատիկ սթրեսի փուլում (որոշ դեպքերում՝ դեռահասության պոստտրավմատիկ անցման մեջ) գտնվող ուսումնառողներին:

Կազմեցինք հոգեբանների, ուսուցիչների և դասախոսների առանձին ֆոկլոր խմբեր՝ քննարկելով «տեղահանված ուսումնառողների/ուսումնառողների Կրթական խնդիրները» հիմնահարցը: Ֆոկլոր խմբային քննարկումների շնորհիվ հետազոտության ողջ համատեքստը ստացավ համապարփակ ամբողջական ձև: Մի կողմից հղկվեցին հարցաթերթերը, մյուս կողմից որոշակի փոփոխություններ կատարվեցին դիզայնում. ամրագրվեց ծնողների հետ ֆոկլոր խմբերի և դասալսումների անցկացման

¹ Նախատեսվում էր հետազոտությունն իրականացնել 2 շրջափուլով. 1-ին շրջափուլը 2022թ. դեկտեմբեր-2023թ. ապրիլ, որի ավարտից հետո կիրականացվեր մանկավարժահոգեբանական ինտերվենցիա, ապա և 2-րդ շրջափուլը՝ 2023թ. սեպտեմբեր-նոյեմբեր ամիսներին: Հետազոտությունը սկսվեց դեկտեմբերի 10, սակայն այն համընկավ Արցախի շրջափակման հետ, որն էլ մեծ «ուղղումներ» մտցրեց հետազոտության կառուցվածքի, ընթացքի մեջ: Որոշակի կրճատվեց 1-ին փուլի ընտրանքը, քանի որ մի կողմից դիզվառելիքի պակասը թույլ չէր տալիս հասնել նախանշված, բայց աշխարհագրորեն հեռու բնակավայրեր, մյուս կողմից էլ, էլեկտրաէներգիայի հովհարային անջատումները և Ադրբեյջանի կողմից ՀՀ-Արցախ գազատարի ապօրինի բռնազավթումն ու գազի մատակարարման բացարձակ դադարեցումը (ձմռանը ջեռուցման հիմնական աղբյուրներ) խաթարում էին բնականոն դասալսոցները: Իսկ 2-րդ շրջափուլը՝ 2023թ. սեպտեմբեր-նոյեմբեր, բացառվեց Ադրբեյջանի ռազմական ներխուժման և բռնազաղթի պատճառով:

անհրաժեշտությունը՝ վերջինիս համար պաշտոնապես ստանալով Արցախի կրթական գերատեսչության համաձայնությունը:

Խորացող շրջափակման պայմաններում տրանսպորտային և հարակից այլ խնդիրների պարագայում հետազոտությունն անցկացվեց տեղահանված 60 սովորողների՝ 30 աշակերտներ և 30 ուսանողներ (պատմության, իրավագիտության, զբոսաշրջության բաժինների), 30 ծնողներ, 10 ուսուցիչ/դասախոսների շրջանում:

Հարցման որակական, թե քանակական ձևաչափում հիմնարար կարևորություն է տրվել բարոյաէթիկական նորմերին՝ պահելով գաղտնիության, կամավորության սկզբունքները: Ֆոկուս խմբերում քննարկումների ժամանակ ձևաչափով պահանջվող արձանագրման, ծայնագրման և սղագրման համար նախապես ստացել ենք գրավոր համաձայնություն բոլոր մասնակիցների կողմից՝ կրկին պահելով գաղտնիության և կամավորության սկզբունքները:

Հետազոտության արդյունքները մշակվել են հաշվի առնելով ոլորտում առկա գիտականմեթոդական ուսումնասիրություններ (Айзенбрых, 1988), արտերկրում իրականացված նմանօրինակ հետազոտություններ (North & Grace MyHyun, 2023) և դրանց հրատարակված արդյունքներ (Болодыева, 2015)՝ կիրառելով քննական վերլուծության, համեմատության մեթոդները:

ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

Ուսումնառողների կրթական կարիքները անմիջապես կապված են նրանց ընտանիքների սոցիալական կարգավիճակի հետ: Ընտանիքը, որը ստիպված է գաղթել նոր վայր (երկիր), տուժում է կյանքի վերակազմավորման հետ կապված բազմաթիվ խնդիրներից: Նմանատիպ գործընթացով անցնում է ընտանիքի բացառապես յուրաքանչյուր անդամ, բայց ամեն մեկն իր ձևով: Արդյունքում՝ ընտանիքի յուրաքանչյուր անդամի համար հարմարվողականության գործընթացը անհատական է: Ծնողների մեծամասնությունը զբաղված է լինում բնակության վայրի փոփոխության հետ կապված բազմաթիվ խնդիրների լուծման փորձերով՝ ի վիճակի չլինելով բավարար ժամանակ հատկացնել երեխաներին: Տեղահանված և փախստական երեխաների հիմնական մասը բռնության ականատեսներ են: Ռազմական գործողությունների կիզակետում գտնվելով՝ նրանք ստացել էին հոգեբանական տրավմաներ և ապասոցիալականացման բացասական փորձ: Փախստական և տեղահանված երեխաների անձնային հակազդումների և արձագանքների շարքում առանձնացվել են բարձր տագնապայնությունը, նյարդային վիճակը, ագրեսիա, դեպրեսիա, վախեր: Դրանք հարադրվել են սոցիալական կապերի խզմամբ, միջխմբային կոնֆլիկտներով, պասիվությամբ (և) կամ մեկուսացմամբ: Տեղահանված ուսումնառողներին դժվար էր ոչ միայն պարզապես հարմարվել շրջապատին, այլև սոցիալական դերակատարումներ կատարել՝ այդ հասարակությունում ընդունված նորմերի, ավանդույթների, կանոնների և գրված ու չգրված օրենքների հետ համաձայնեցված:

Տեղահանված ուսումնառողները կարող են համեմատաբար արագ հարմարվել նոր միջավայրին, քան մեծահասակները շնորհիվ հաղորդակցման հմտություններ ձեռք բերելու կարողության և ավելի ճկուն հոգեկանի: Նրանք նոր միջավայրը «ճանաչում են» հիմնականում իրենց հասակակիցների հետ ծանոթանալու, դպրոց և մանկապարտեզ հաճախելով անմիջական հաղորդակցական միջավայրում:

Ադապտացիոն իրավիճակում ուսումնառողները, ինչպես և ընդհանրապես մարդիկ, տարբեր կերպ են վարվում՝ ցուցաբերելով հարմարվողականության վարքագծի «ռեակտիվիտի» (Бедер, 1990): Ոմանք (ռացիոնալ կողմնորոշված), հարմարվողական նպատակներից ելնելով, բավականին ռացիոնալ խնդիր են դնում իրենց առջև հարմարվելու նպատակով՝ դրա համար փնտրելով և գտնելով համապատասխան միջոցներ: Երկրորդ տիպի ներկայացուցիչները (արժեքային ուղղվածություն) կառուցում են հարմարվողական ռազմավարություն՝ հիմնված իրենց արժեքային համակարգի (օրինակ՝ սկզբունքներ, ինչպիսիք են ազնվությունը, բարությունը, կարգուկանոնը) առավելագույն պաշտպանության սկզբունքի վրա (պահպանում, խնայողություն): այս ուսումնառողների համար ցանկացած իրավիճակում վարքագծի դրսևորման ժամանակ հենց արժեքներն են հիմնական կողմնորոշիչները:

Ուսումնառողների երրորդ տիպը (էմոցիոնալ կողմնորոշված) ադապտացիայի գործընթացում նախընտրում է հետևել իր հույզերի առաջնորդությանը: Նրանց կողմից ընդունված հարմարվողական որոշումները մեծ մասամբ ինքնաբերական բնույթի են և թելադրված են ո՛չ ռացիոնալության սկզբունքով, ո՛չ էլ որոշակի ընդգծված արժեքների հետևելու ձգտմամբ:

Չորրորդ տիպը (ավանդապաշտներ) ամեն կերպ փորձում է պահել նախորդ կյանքը, կառչել անցյալից: Նրանք փորձում են գտնել անցյալի անկլավներ, այսինքն՝ սոցիալական այնպիսի շրջանակներ, ընկերական խմբեր՝ «հին ձևով» կյանքն ու ուսումը շարունակելու համար (Koper, 2005): Նրանց ադապտացիայի այս մեխանիզմի կորիզը՝ «մակույկի» որոնումն է, որի միջոցով հնարավոր կլինի հասնել այն խմբին, ուր առավելագույնս հնարավոր կլինի վերարատադրել ուսման նախկին միջավայրը:

Վերոհիշյալ մոտեցումների համապատասխանությունը ժամանակակից իրականության մեջ տեղի ունեցող իրադարձություններին փորձել ենք վերհանել մեր հետազոտության շրջանակներում՝ ուսումնասիրելով սոցիալ-մանկավարժական ինքնատիպ յուրահատկությունները տեղահանված ուսումնառողների/ուսումնառողների շրջանում:

1. Ուսումնամանկավարժական պրոցեսը (առաջադիմություն, կիրառվող մանկավարժական տեխնոլոգիաները):
2. Սոցիալ-հոգեբանական զարգացում.
 - ուսումնառող-դասավանդող, ուսումնառող-ուսումնառող համակարգերում միջանձնային հարաբերությունները,
 - ճանաչողական ոլորտ,
 - անձնային ոլորտ:

Ուսումնամանկավարժական գործընթացը հեղինակի կողմից գնահատվել է ուսուցիչներից, ուսումնառողներից և նրանց ծնողներից հավաքագրված տեղեկությունների վերլուծության հիման վրա: Սա նախանշեց ուսուցչական և ուսումնառող-ծնողական կրկնակի անկետավորման անհրաժեշտությունը, ընդ որում հարցաթերթերը պետք է լինեին ոչ ծավալուն, հակիրճ, հասանելի և ընկալելի, գնահատման մեջ հեշտ:

Այս համատեքստում դասավանդողներին առաջարկվել է անկետա, որը վերահանում է ռեսպոնդենտների այնպիսի հատկանիշներ, ինչպիսիք են առաջադիմությունը, վերաբերմունքը ուսմանը, վարքը, մասնակցությունը ուսումնական հաստատության և խմբի հասարակական կյանքին: Հարցաշարին պատասխանել են դասավանդող ուսուցչադասախոսական կազմից և դասղեկներից՝ տարբեր տարիքի և մանկավարժական ստաժով՝ ընդգրկելով դասավանդողների, որոնք աշխատել էին 1991-1994թթ. Ղարաբաղյան Առաջին պատերազմի ժամանակ փախստական երեխաների հետ:

Կրկնակի ուսումնառող-ծնողական անկետավորումն ընդգրկում էր երկու հարցաթերթեր՝ ծնողների և ուսումնառողների համար: Կրկնակի հարցաթերթի կիրառման հիմնական նպատակն էր, որ այս հարցումների արդյունքում հնարավորինս համապարփակ տեղեկություններ հավաքագրվեն ռեսպոնդենտների մասին: Ծնողների անկետան հնարավորություն ընձեռեց լրացնել ընդհանուր պատկերը պակասող տվյալներով: Նաև՝ դպրոցահասակ հարցվողները ոչ միշտ են կարողանում օբյեկտիվ գնահատել իրավիճակը:

Ծնողների համար նախատեսված հարցաթերթը բաղկացած էր 15 հարցերից, հիմնական ռեսպոնդենտներինը՝ ուսումնառողներինը 11 հարցերից, իսկ ուսուցիչներինը՝ 12 հարցերից:

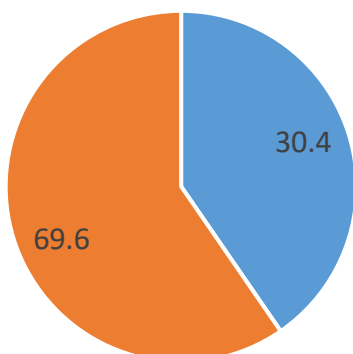
Հետաքրքիր է, որ դասավանդողների հիմնական մասը՝ 55.6%-ը գտնում էին, որ ուսումնառողները բավարար վերաբերմունք ունեն ուսման հանդեպ, իսկ 22.2%-ը տոկոսը նշում է դպրոցականների անբավարար վերաբերմունքը ուսումնական գործընթացի նկատմամբ: Ուսուցման նկատմամբ բացասական վերաբերմունքի պատճառները դասավանդողները տեսնում են ծուլության մեջ (16.7%), ինչպես նաև հարցվողների տարբեր բնույթի խնդիրների մեջ՝ նյութական, հոգեբանական, մանկավարժական, սոցիալական (94.4%): Պատանիների՝ ուսանողների և դեռահասների շրջանում (66.7%) այս խնդրի առանձնահատուկ պատճառներից մեկը համարում են ուսման վարձերի փոխհատուցման հատուկ ծրագրերի առկայություն-բացակայությունը, այստեղ հետաքրքիրն այն է, որ ռեսպոնդենտների մի մասը ուսման վարձի փոխհատուցման ծրագիրը համարում է մոտիվացնող, մյուս մասը, ընդհակառակը, ապամոտիվացնող՝ «եթե պետությունը փոխհատուցում է կարիք չկա ջանալու լավ սովորել»: Խնդիրների մի մասը դասավանդողները կապում են այլ մասնագետների՝ հոգեթերապևտների, հոգեբանների, մանկության սոցիալական աշխատողների, իրավաբանների հետ սերտ համագործակցության բացակայության հետ: Տեղահանված ուսումնառողների մոտ ուսման մեջ խնդիրների մյուս հիմնական պատճառը հարցվողները (83.3%) համարում են ծնողների կողմից ուսումնառող երեխաների խնդիրների նկատմամբ պատշաճ ուշադրության

բացակայությունն է, քանի որ նրանք զբաղված են նոր բնակության վայրում հիմնավորվելու խնդիրներով, իսկ շրջափակման պայմաններում՝ կենսական անհրաժեշտության մթերքների հայթայթմամբ: Ինչ վերաբերում է ընդհանուր առմամբ կրթական գործունեության կազմակերպման թերություններին (կրթական ծրագրերի դժվարություններ, դասագրքերի և անհրաժեշտ գրականության անբավարար քանակություն, մեթոդական և դիդակտիկ օժանդակ միջոցներ և այլն), ապա դրանք նշել են աշակերտների շրջանում 1.5%-ը, իսկ ուսանողների մոտ՝ 7%-ը, քանի որ պետությունն անում էր ամեն ինչ ապահովելու տեղահանված ուսումնառողներին կրթական անհրաժեշտով:

Դասավանդողների 27.8% նշում են ուսումնառողների մոտ նկատված կոգնիտիվ՝ ճանաչողական գործընթացների թույլ զարգացումը, 61,1%-ը առաջադիմության անկման պատճառ են համարում վարքագծի շեղումները: Վարքագծի շեղումների շարքում ուսուցիչները նշում են ներոտիկ դրսևորումների դեպքեր (16,7%), դասերից բացակայություններ՝ ոչ հիվանդության պատճառով (44,4%), ագրեսիա (11.1%), անհավասարակշռություն (33,3%): Դասավանդողները տեսնում են ուսումնառողների վարքագծի շեղումների պատճառները նաև «հետպատերազմյան ողջ կյանքի իրականության մեջ» (գաղափարական անկում, ինքնության կորուստ, ընտանեկան հարաբերությունները, սոցիալական մեղիայի և լրատվամիջոցների ազդեցությունը) և թե՛ հարկադիր տեղահանությունը (սոցիալական բռնության փորձը, որը կրել են հարցվողներ, նոր բնակության վայրում հասակակիցների երբեմն հանդիպող բացասական վերաբերմունքը և այլն):

Վերլուծելով դասավանդողների կարծիքները դասարանի և դպրոցի սոցիալական կյանքում տեղահանված ուսումնառողների մասնակցության վերաբերյալ՝ պետք է նշել, որ ուսուցիչների մեծ մասը (72.2%) նշում է տեղահանված ուսումնառողների թույլ նախաձեռնողականությունն ու պասիվությունը, սակայն մյուս մասը մատնանշում է իրենց փորձառության մեջ տեղահանված ուսումնառողների ակտիվ դիրքորոշման և որոշ դեպքերում աննախադեպ նախաձեռնողականության մասին. օրինակ, գյուղական գրադարանի համար գրքերի հավաքման պրոցեսը ամբողջությամբ կազմակերպել է տեղահանված 7-րդ դասարանցի աղջիկը, ուսանողների շրջանում կային՝ կուրսի ավագի և ՈՒԳԸ-ների անդամ դառնալու ընդգծված հավակնորդություն:

Տեղահանված ուսումնառողներ՝
աշակերտներ/ուսանողներ



Հարկ է նշել, որ հարցվող տեղահանված ուսումնառողների տարիքի հետ փոփոխություններ են նկատվել հարցաշարի հարցերի ըմբռնման մեջ, ինչը պայմանավորված էր միջին դպրոցի աշակերտների ինքնագնահատականի դժվարություններով, և հակառակը ավագ դպրոցի աշակերտների և ուսանողների մոտ բարձր ռեֆլեքսիայի, ինքնավերլուծության, ինքնաքննադատանքի

աճով: Նշենք նաև, որ ուսումնառողների կեսից ավելին (69,6%) կարծում է, որ տեղահանվելուց հետո սկսել են ավելի վատ սովորել, մնացածները (30,4%) կարծում են, որ դպրոցում իրենց ցուցանիշները նույնն են մնացել:

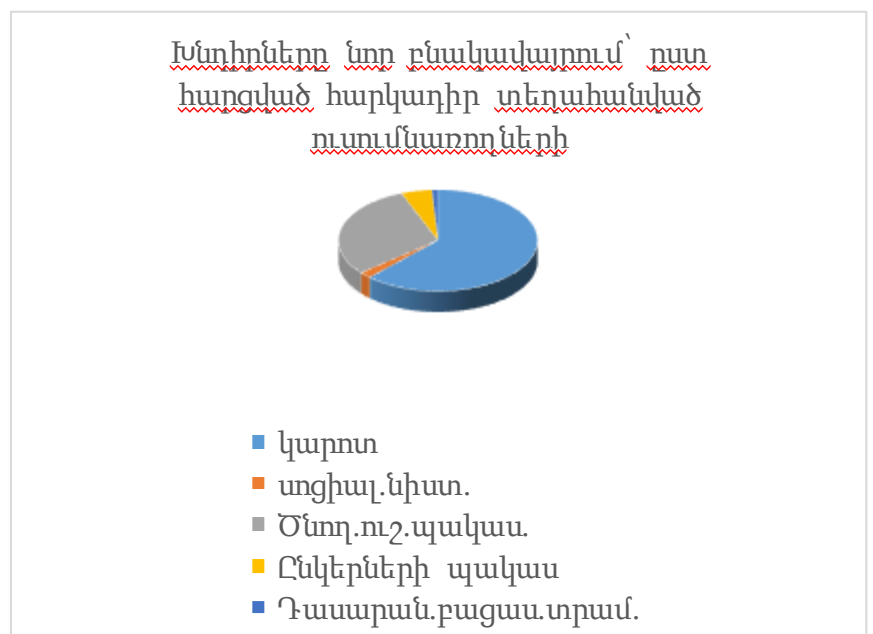
Հարկադիր տեղահանման հետևանքով հոգեկան առողջության փոփոխությունները նշվել են հարցվողների միայն 31.5%, մասնավորապես՝ դպրոց գնալու դժկամության ի հայտ գալը (28,1%), տրամադրության ընդհանուր անկումը և պասիվությունը (20,2%), քնի խանգարումը (19.1%), ուսումնառողների 14.6%-ը կարծում է, որ իրենց հոգեկան առողջության մեջ փոփոխություններ չեն եղել, իսկ մնացածները (53.9%) դժվարանում են պատասխանել այս հարցին:

Նոր բնակավայրում առկա խնդիրների թվում հարցվածները նշել են հետևյալը՝ նախկին բնակության վայրի կարոտը (62%), սոցիալական նիստուկացին անտեղյակությունը (2%), ծնողների ուշադրության պակասը (30%), ընկերների պակաս (5%), դասարանի բացասական տրամադրվածություն (1%):

Ծնողները փոքր-ինչ այլ կերպ են տեսնում իրենց ուսումնառող երեխաների խնդիրները: Ծնողների մեծամասնությունը (74,2%) կարծում է, որ իրենց երեխաների առաջադիմությունն ուսումնական հաստատությունում նվազել է տեղահանումից հետո, իսկ մնացածները չեն նշում կատարողականի որևէ փոփոխություն: Նաև ծնողների զգալի մասը (77,5%) նշում է իրենց երեխաների հոգեկան առողջության մեջ կատարված փոփոխությունները՝

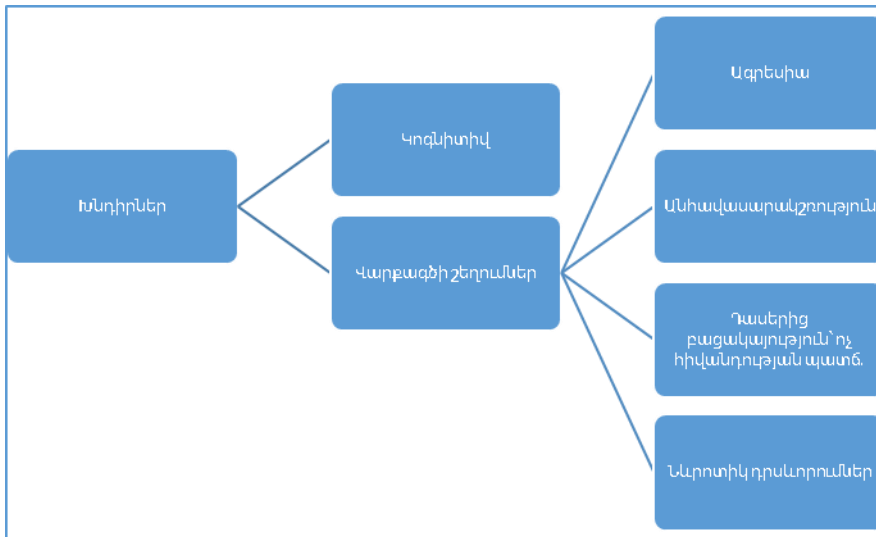
- նկրողների առաջացում 29.2%
- քնի խանգարում 58.4%
- ագրեսիվություն 16.9%
- տագնապայնություն 70.8%
- անհավասարակշռություն 51.6%
- հուզականություն 57,3%
- դպրոց գնալու դժկամություն 21,3%

Միաժամանակ նշում են մարտողական օրգանների (7.9%) և միզասեռական համակարգի (4.5%) սոմատիկ խանգարումների ի հայտ գալը:



Հնարավոր պատճառների շարքում, որոնք հանգեցրել են իրենց ուսումնառող երեխաների հոգեկան առողջության փոփոխության, ներառյալ ակադեմիական առաջադիմության անկումը, ծնողները հիմնականում նշում են.

- ուսումնառող երեխայի կրած դաժանության և բռնության տեսարանները պատերազմի և տեղահանության ընթացքում 65,1%



պակաս 7,7%:

Այսպիսով, մեր հետազոտության արդյունքում ակնհայտ է, որ հարկադիր տեղահանված ուսումնառողների մոտ խնդիրները համակարգային բնույթ ունեն՝ տնտղելով անհատականության բոլոր ոլորտները՝ կոգնիտիվ, վարքային, մոտիվացիոն-սպառողական, հաղորդակցական:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Մեր հետազոտության արդյունքները ցույց են տալիս, որ զինված հակամարտությունների և պատերազմների հետևանքով տուժած, տեղահանված ուսումնառողների մոտ շատ տարածված են ուսումնառության գործընթացի ամբողջական ընկալման խաթարումներ, և որ սոցիալ-ժողովրդագրական գործոնները ոչ միայն ազդում են, այլև կարող են մեծացնել սոցիալ-մանկավարժական և կրթական ճգնաժամը փախստական և տեղահանված ուսումնառողների շրջանում:

Հետազոտության արդյունքում ուսումնառողների վերհանված սոցիալ-մանկավարժական բնութագրերը ցույց են տալիս, որ հարկադիր տեղահանումը, բռնագաղթը միանշանակ բարդացնում են ԱՆԶ-ի լիարժեք զարգացումը: Սա թույլ է տալիս անել հետևյալ կարևոր եզրակացությունը. «միջէթնիկական (ռազմական) հակամարտություններում տուժած մանկահասակ բնակչության համար անհրաժեշտ է մշակել անհատականության զարգացումը շտկելու միջոցառումներ՝ ուղղված նորմալ կենսապայմանների ստեղծմանը, հոգեկան առողջության ամրապնդմանը և անձի արդյունավետ զարգացմանը:

Այս արդյունքները կարևորում են կրթական բնույթի աջակցող միջամտությունների իրականացումը հակամարտություններից և պատերազմներից տուժած ուսումնառողներին,

հատկապես ում ընտանիքներում պատերազմի պատճառով կորուստ են ունեցել, ծնողները ամուսնալուծված են կամ մայրն այրիացած, ապրում են փոքր ընտանիքներում կամ տնային տնտեսություններում և ունեն ցածր կրթական ցենզ:

Ուղերձ 1. Փախստական և տեղահանված ուսումնառողների շրջանում շատ տարածված են կրթական հետադիմության «ախտանիշները»:

Ուղերձ 2. Անհրաժեշտ է հետևողական և «ոչ սովորական» կրթական միջամտություններ իրականացնել կոնֆլիկտներից տուժած ուսումնառողների համար:

Ուղերձ 3. Հոգեւոցիալական կապերի խաթարման և կրթամանկավարժական խնդիրների հիմնարար չափաբաժինը նախկին բնակության վայրի կարոտն է: Այս կատեգորիայի հիմնարար ուսումնասիրման անհրաժեշտություն է առաջանում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

- Եռակողմ համաձայնագիր.** (2020). *Հայաստանի Հանրապետության վարչապետի, Ադրբեջանի Հանրապետության նախագահի և Ռուսաստանի Դաշնության նախագահի հայտարարությունը, կետ 6, էջ 1*. Получено из https://www.primeminister.am/u_files/file/Haytararutyunner/Haytararutyun-.pdf.
- Մխիթարյան Է. Մ.** (2021). Փախստականների իրավական կարգավիճակը Արցախի Հանրապետությունում. *Գիտական Արցախ*, 8(1), 102-103.
- Айзенбрух М.** (1988). Психическое здоровье беженцев-детей и их культурное развитие. *Международное миграционное ревю*, 22, 282-300.
- Вебер М.** (1990). *Избранные произведения*. Москва: Прогресс.
- Волобуева Н. А.** (2015). *К вопросу о социокультурной адаптации детей и подростков из семей беженцев и вынужденных переселенцев*. Москва.
- Корел Л.** (2005). *Социология адаптации: вопросы теории, методологии и методики*. Новосибирск: Наука.
- North C., & Grace MyHyun K.** (2023). School Inclusion of Refugee Students: Recent Trends From International Data. *Educational Researcher*, 52(4), 206–218. doi:10.3102/0013189X221149396
- Ocampo, L.** (2023). *Expert Opinion: Genocide against Armenians in 2023*. New York.
- Ombutsman R. o.** (2022). *Interim Report On The Violations Of Human Rights Of Artsakh People As A Result Of The Deliberate Disruption Of Critical Infrastructure In The Midst Of The Blockade Of Artsakh By Azerbaijan Since December 12,*. Получено из <https://artsakhombuds.am/en/document/987>
- UNHCR's report** (2022). *UNHCR's Global Trends report 2022*. Получено из <https://www.unhcr.org/global-trends-report-2022>.

REFERENCE LIST

- Trehstoronnee soglashenie.** (2020). Zayavlenie Prem'er-ministra Respubliki Armeniya, Prezidenta Azerbajdzhanskoj Respubliki i Prezidenta Rossijskoj Federacii (*Statement by the Prime Minister of the Republic of Armenia, the President of the Azerbaijan Republic and the President of the Russian Federation*), punkt 6, str. 1. Istochnik: https://www.primeminister.am/u_files/file/Haytararutyunner/Hajtararutyun-pdf.
- Mhitaryan E. M.** (2021). Pravovoj status bezhencev v Respublike Arcah (*Legal status of refugees in the Republic of Artsakh*). Nauchnyj Arcah, 8(1), 102-103.
- Ajzenbruh M.** (1988). Psihicheskoe zdorov'e bezhencev-detej i ih kul'turnoe razvitie. Mezhdunarodnoe migracionnoe revyu, 22, 282-300.
- Veber M.** (1990). Izbrannye proizvedeniya. Moskva: Progress.
- Volobueva N. A.** (2015). K voprosu o sociokul'turnoj adaptacii detej i podrostkov iz semej bezhencev i vynuzhdennyh pereselencev. Moskva.
- Korel L.** (2005). Sociologiya adaptacii: voprosy teorii, metodologii i metodiki. Novosibirsk: Nauka.
- North C., & Grace MyHyun K.** (2023). School Inclusion of Refugee Students: Recent Trends From International Data. *Educational Research*, 52(4), 206–218. doi:10.3102/0013189X221149396
- Ocampo, L.** (2023). *Expert Opinion: Genocide against Armenians in 2023*. New York.
- Ombutsman R. o.** (2022). *Interim Report On The Violations Of Human Rights Of Artsakh People As A Result Of The Deliberate Disruption Of Critical Infrastructure In The Midst Of The Blockade Of Artsakh By Azerbaijan Since December 12.* Получено из <https://artsakhombuds.am/en/document/987>
- UNHCR's report** (2022). *UNHCR's Global Trends report 2022*. Получено из <https://www.unhcr.org/global-trends-report-2022>.

ABSTRACT
SOCIAL AND PEDAGOGICAL PROBLEMS OF REFUGEE/IDP STUDENTS UNDER
BLOCKADE
МКХИТАРЯН Е.

Forced displacement or forced migration causes physiological and psychological stress that negatively impacts the physical, emotional well-being and education of refugee/IDP students.

The purpose of the article is to identify the socio-pedagogical difficulties faced by refugee/IDP students. The research was conducted under blockade conditions from December 2022 to June 2023 in Artsakh (Nagorno-Karabakh).

Methods: A mixed-type research method was used (quantitative survey, qualitative interview, focus groups, observation) among refugee/IDP students, their parents, as well as their teachers, and the results were processed using expert research, historical, comparative analysis.

The results of the study confirm that forced displacement is the main cause of cognitive, behavioral, motivational, consumer, and communicative difficulties among forcibly displaced students. 69.6% of refugee/IDP students believe that after forced displacement they began to study worse, and among the problems that trouble them, respondents noted longing and nostalgia for home (62%), which is an endemic phenomenon. Interestingly, the majority of parents (74.2%) believe that their children's school performance has declined due to displacement. And the absolute majority of teachers (72.2%) characterize the weak initiative and passivity of refugee/IDP students. They have psycho-pedagogical problems: learning difficulties, neurotic reactions, phobias, sleep/appetite disorders, and behavioral disorders due to traumatic shock.

Key words: social and pedagogical problems, refugee, forced displacement, student, adaptation, research.

РЕЗЮМЕ
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ УЧАЩИХСЯ БЕЖЕНЦЕВ/ВПЛ В
УСЛОВИЯХ БЛОКАДЫ
МКХИТАРЯН Э.

Вынужденное перемещение или вынужденная миграция вызывают физиологический и психологический стресс, который негативно влияет на физическое, эмоциональное благополучие и образование учащихся беженцев/ВПЛ.

Цель статьи - в основе результатов исследования выявить социально-педагогические трудности, с которыми сталкиваются учащиеся беженцы/ВПЛ.

Исследования было проведено в условиях блокады в период с декабря 2022 года по июнь 2023 года в Арцахе (Нагорном Карабахе).

Методы: Во время исследования применялся метод смешанного типа исследования (количественное анкетирование, качественное интервью, фокус-группы, наблюдение) среди учащихся беженцев/ВПЛ, их родителей, а также обучающихся их преподавателей, а результаты были обработаны с использованием методов экспертно-исследовательского, историко-сравнительного анализа.

Результаты исследования подтверждают, что вынужденное перемещение является основной причиной возникновения когнитивных, поведенческих, мотивационно-потребительских, коммуникативных трудностей у вынужденно перемещенных учащихся. 69.6% учащихся беженцев/ВПЛ считают, что после вынужденного перемещения они стали учиться хуже, а среди тревожащих их проблем респонденты отметили тоску, ностальгию по дому (62%), которая является эндемичным явлением. Интересно, что большинство родителей (74,2%) считают, что успеваемость их детей в школе снизилась из-за перемещения. А абсолютное большинство преподавателей (72,2%) характеризует слабую инициативность и пассивность учащихся беженцев/ВПЛ.

Заключение: учащиеся дети беженцы/ВПЛ, пострадавшие от вооруженных конфликтов, имеют психолого-педагогические проблемы, к которым относятся трудности в обучении, невротические реакции, фобии, расстройства сна/аппетита, нарушения поведения вследствие травматического шока.

Ключевые слова: социально-педагогические проблемы, беженец, вынужденное переселение, учащийся, адаптация, исследование.

ՄԱԹԵՄԱՏԻԿԱՅԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱ

ԿՈՄԲԻՆԱՏՈՐԻԿԱՅԻ ՏԱՐՐԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱՆ ՀԱՆՐԱԿՐԹԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՈՒՄ

ՄԻՆԱՍՅԱՆ ԱՆԺԵԼԱ

Խ.Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան

Էլ. հասցե. minasyananjela08@aspu.am

DOI: 10.24234/scientific.v1i46.138

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հետազոտության օբյեկտը հանրակրթական դպրոցում կոմբինատորիկայի տարրերն են: Հոդվածի նպատակն է կատարելագործել հանրակրթական դպրոցում կոմբինատորիկայի տարրերի ուսուցման մեթոդական համակարգը:

Աշխատանքում քննարկված են հանրակրթական դպրոցի մաթեմատիկայի ուսուցման գործընթացում կոմբինատորիկայի տարրերի ուսուցման մեթոդական հարցերը, ինչպես նաև կոմբինատորիկայի տարրերի ուսուցման հիմնախնդիրները: Առանձնացվում և բնութագրվում են հանրակրթական դպրոցում կոմբինատորիկայի տարրերի ուսուցման մեթոդական առանձնահատկությունները, դիտարկվում է մաթեմատիկայի դասընթացում դրանց դերը ուսուցման արդյունավետության բարձրացման տեսանկյունից:

Ներկայացվում են կոմբինատորային բովանդակային նյութի դասավանդման մեթոդներ ու մեթոդական հնարներ, որոնք նախապես փորձարկվել են մեր դասավանդման գործընթացում: Հիմնավորվում է դրանց կիրառման հնարավորությունները և նպատակահարմարությունը՝ կապված աշակերտների տարիքային առանձնահատկությունների հետ:

Հանգամանորեն ներկայացվում է կոմբինատորիկայի առանձին թեմաների ուսուցման մեթոդական հանձնարարականներ: Յուրաքանչյուր թեմայի ուսուցման շրջանակներում առաջադրվում են որոշակի սկզբունքով ընտրված ներառարկայական և միջառարկայական կապեր իրականացնող, կիրառական նշանակություն ունեցող հետաքրքրաշարժ խնդիրներ: Տրվում են դրանց լուծման արդյունավետ մեթոդներ: Առաջադիր խնդիրները տարիներ շարունակ փորձարկվել են մեր դասավանդման գործընթացում:

Կոմբինատորիկայի տարրերի ուսուցման գործընթացում կիրառվել են համագործակցային ուսուցան, մաթեմատիկական մոդելավորման, գրաֆային մոդելավորման, կոդավորման, միջառարկայական և ներառարկայական կապերը խթանող մեթոդներ:

Հանրակրթական դպրոցում կոնկրետ խնդիրների և մեթոդների առաջադրմամբ կոմբինատորիկայի տարրերի ուսուցումը նպաստում է ուսումնական նյութի առավել խորը գիտակցմանը և ըմբռնմանը:

Քանալի բառեր՝ հանրակրթական դպրոց, մաթեմատիկա, կոմբինատորիկա, մեթոդիկա, ուսուցում:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Ժամանակակից մաթեմատիկայում կոմբինատորային մեթոդները մեծ դեր և նշանակություն ունեն: Դրանք ակտիվորեն կիրառվում են կիրառական խնդիրների լայն շրջանակում: Ներկայումս կոմբինատորիկան դարձել է դպրոցական մաթեմատիկական կրթության անհրաժեշտ տարր: Կրթության բովանդակության մեջ կոմբինատորային բաղադրիչի ներառման և ընդլայնման կարևորությունը պայմանավորված է կոմբինատորիկայի կիրառական լայն գործառույթներով (Հանրակրթության պետական առարկայական չափորոշիչներ և օրինակելի ծրագրեր /Մաթեմատիկա/ 2020):

Դպրոցական դասընթացում կոմբինատորիկայի ուսուցման անհրաժեշտությունն ու կարևորությունն ակնհայտ է ինչպես տարբեր գործնական կիրառությունների, այնպես էլ սովորողների կոմբինատորային մտածողության զարգացման տեսանկյունից: Հետևաբար, վերջինիս ուսուցումը ապահովում է բարձրացնել ոչ միայն աշակերտների ընդհանուր մաթեմատիկական պատրաստվածության մակարդակը, այլև նպաստում է դասընթացի այլ բաժինների հիմնավոր յուրացմանը:

Հարկ է նշել, որ կոմբինատորիկայի ուսուցման արդյունքում հնարավորություն է ստեղծվում առանցքային պատկերացումներ ձևավորել տարբեր կոմբինացիաների և դրանց թվի վերաբերյալ, այն նպաստում է հավանականությունների տեսության և վիճակագրության հետագա ուսուցման համար անհրաժեշտ կարողությունների և հմտությունների ձևավորմանը, հավանականային և վիճակագրական խնդիրների լուծման միջոցների ստացմանը: Այսպես, օրինակ, ըստ տրված հատկանիշի առանձին տարրերի խմբավորման, խնդրի լուծման տրամաբանորեն հնարավոր բոլոր տարբերակները թվարկելու, դրանց քանակը հաշվելու կարողություններն ու հմտություններն իրենց կիրառությունն են գտնում ինչպես հավանականային և վիճակագրական բազային խնդիրների լուծման մեջ (պատահույթի հանդես գալու հավանականությունը գտնելիս բոլոր հնարավոր ելքերի և նպաստող ելքերի քանակը հաշվելիս, նկարագրական վիճակագրության տարրերն ուսուցանելիս տրված պարամետրերի հիման վրա օբյեկտները դասակարգելիս և այլն), այնպես էլ՝ մաթեմատիկայի դպրոցական դասընթացի այլ թեմաներում՝ ընդլայնելով և հարստացնելով մաթեմատիկական խնդիրների լուծման եղանակների զինանոցը:

Հանրակրթության մեջ կոմբինատորիկայի տարրերի ուսուցման և դասավանդման մեթոդիկայի հետ կապված հիմնախնդիրներին իրենց աշխատանքներում բազմակողմանիորեն անդրադարձել են բազմաթիվ հեղինակներ (Բ.Վ. Գնեդենկո, Ա. Պլոցկի, Վ.Վ. Ֆիրսով, Ա.Գ. Մորդկովիչ, Վ.Դ. Սելյուտին, Տ. Վարգա, Ս.Վ. Շերբատիխ, Ժ.Բորդիեր, Ս. Բատաներո, Ֆ. Կուրիկո, Ա. Էստրադա և Ս. Դիագ, Ս. Կոնոլդ և Ա. Պոլացեկ, Բ. Ու Թոմսոն, Պ. Քոբ և այլք):

Սակայն պետք է նշել, որ առկա լայնածավալ գիտամանկավարժական և մեթոդական

գրականության մեջ վերոնշյալ հիմնախնդիրների լուծման միասնական տեսակետ չի ձևավորվել:

ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Ուսումնասիրության համար մեթոդաբանական հիմք են հանդիսացել մաթեմատիկայի ուսուցման կիրառական ուղղվածության հայեցակարգերը, մաթեմատիկայի դասավանդման մեթոդիկայի կատարելագործմանն ուղղված հետազոտությունները, ուսումնական խնդիրների տեսությունը:

ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

Հայտնի իրողություն է, որ կոմբինատորիկային բնորոշ ավանդական «բանաձևային» ուսուցումը վերացական-ձևական մակարդակում հանգեցնում է սերտողական ուսուցման. այն ընդհանուր առմամբ բավարար ազդեցություն չունի սովորողների կոմբինատորային պատկերացումների և մտածողության զարգացման վրա: Ուսուցման գործընթացում կոմբինատորային բանաձևերի ու կանոնների մեխանիկական կիրառումը բացառելու համար անհրաժեշտ ենք համարում, որ համապատասխան թեմաների ուսուցման մեթոդիկան ուղղված լինի խնդրի բովանդակության բացահայտմանը և համապատասխան մաթեմատիկական մոդելի կառուցմանը:

Նկատենք, որ կոմբինատորային նյութն ընկալելու համար անհրաժեշտ է տիրապետել բազմությունների տեսության տարրերին:

Հիմնական դպրոցում աշակերտները ծանոթանում են բազմության գաղափարին և բազմությունների միջև եղած առնչություններին: Ավագ դպրոցում խորացվում և ընդլայնվում են բազմությունների տեսության հետ կապված սովորողների գիտելիքները. նրանք ծանոթանում են բազմությունների հետ գործողություններին, գումարման և արտադրյալի կանոններին (Հանրակրթության պետական առարկայական չափորոշիչներ և օրինակելի ծրագրեր /Մաթեմատիկա/ 2020):

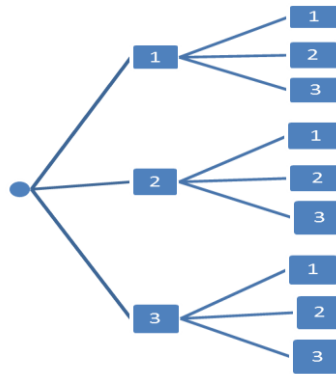
Վերջավոր և փոքրաթիվ տարրերով կոմբինատորային խնդիրների լուծման սկզբնական փուլում շեշտը պետք է դրվի ոչ թե համապատասխան կոմբինացիաների քանակը հաշվելու, այլ այդ կոմբինացիաները կազմելու վրա: Խնդիրը լուծելիս աշակերտները նախ պետք է կարողանան առանձնացնել խնդրի պայմաններին համապատասխան բոլոր հնարավոր կոմբինացիաները: Ընդ որում, կարելի է կիրառել բնական, սովորողներին հասանելի և տրված պայմաններին բավարարող հնարավոր տարբերակների թվարկման եղանակը: Նպատակն այն է, որ խնդրի լուծման գործընթացում սովորողները հանգեն իրենց բնույթով և կազմով տարբեր կոմբինացիաների ընտրության անհրաժեշտությանը (Бродский Я. 2004): Այդ ամենին կարող են նպաստել մի շարք ճիշտ ընտրված խնդիրները: Ներայացնենք դրանցից մի քանիսը.

Խնդիր: Երկու տառից կազմված քանի՞ բաց վանկ կարելի է կազմել՝ օգտագործելով ա, բ, գ, ի, կ, ե, զ տառերը: Գրել այդ վանկերը:

Վերոնշյալ խնդրի լուծումը թույլ է տալիս միջառարկայական կապեր ստեղծել հայոց լեզվի և մաթեմատիկայի միջև:

Խնդիր: Մարգահամերգային համալիրի մուտքերն և ելքերը միասին երեքն են: Համալիր մտնելու և դուրս գալու քանի՞ հնարավոր տարբերակ կա:

Լուծում: Ելքերը համարակալենք 1, 2, 3 թվանշաններով: Կառուցենք «հնարավոր տարբերակների ծառը», որը թույլ է տալիս լուծել խնդիրներն առանց բանաձևերի օգտագործման (տե՛ս՝ նկ. 1):



Նկ. 1

Այսպիսով՝ մարգահամերգային համալիր մտնելու և դուրս գալու 9 հնարավոր տարբերակ կա:

Հաջորդ քայլը տեսաբանականային մակարդակով կոմբինատորիկայի հիմնական կանոնների հետ ծանոթացումն է:

Անդրադառնալով բազմությունների գումարման կանոնին՝ նկատենք, որ կոմբինատոր բնույթի մի շարք խնդիրներում գործում է գումարման կանոնը:

Վերջինիս ուսուցումը կարելի է կազմակերպել հետևյալ կերպ. նախ դիտարկել այնպիսի խնդիրներ, որոնցում անհրաժեշտ է լինում հաշվել մի քանի բազմությունների միավորմանը պատկանող տարրերի քանակը:

Բազմապատկման կանոնին վերաբերող խնդիրների համակարգում սխալ կարծրատիպերի ձևավորումը կանխելու համար պետք է դիտարկվեն խնդիրներ, որոնցում բազմապատկման կանոնի մեխանիկական օգտագործումը բացառվում է: Այստեղ կարևոր է, որ աշակերտը հասկանա կարգավորված հավաքածու հասկացության իմաստը: Դա կարելի է մեկնաբանել տարբեր օրինակների միջոցով, ինչպես օրինակ, կինոթատրոնի տոմսի վրա ամրագրված (a, b) թվազույգի միջոցով: Անհրաժեշտ է կազմակերպել ընտրության տարբեր եղանակների քննարկումներ:

Խնդիր: Հայտնի է, որ A քաղաքից B քաղաք տանող 6 ճանապարհի կա, A-ից C՝ 5, իսկ B-ից D տանում են 4 և C-ից D՝ 3 ճանապարհներ: B և C քաղաքների միջև ուղիղ ճանապարհ չկա: A-ից D քաղաք տանող քանի՞ իրարից տարբեր ավտոբուսային երթուղի է հնարավոր սահմանել (Виленин Н. Я. и др., 2006):

Լուծում: Այս խնդրի լուծումը հանգում է երկու բազմությունների (B-ով և C-ով անցնող երթուղիների) տարրերի քանակների գումարին:

Խնդիրը կարելի է մեկնաբանել գծապատկերի միջոցով:

B քաղաքով անցնող A-ից D տանող բոլոր երթուղիների քանակը $6 \cdot 4$ է, իսկ C-ով անցնողները՝ $5 \cdot 3$: Նկատենք, որ A-ից D տանող ցանկացած երթուղի անցնում է կամ B-ով, կամ C-ով: Հետևաբար այն կամ B-ով անցնող երթուղիների թվում է, կամ C-ով անցնողների թվում: A-ից D տանող բոլոր երթուղիների քանակը հավասար կլինի՝

$$5 \cdot 3 + 6 \cdot 4 = 39:$$

Այս համատեքստում նշենք, որ կոմբինատորիկայի համակարգված շարադրման, կոմբինատորային նյութի ուսուցման գործընթացում հարցի էությունը հասկանալու, կոմբինատոր խնդիրների լուծման արդյունավետ մեթոդներից են գրաֆային մոդելավորումը, կոդավորումը, հնարավոր տարբերակների թվարկման եղանակը, գումարման և բազմապատկման սկզբունքները:

Մեր փորձը ցույց է տալիս, որ հատկապես միջին դպրոցում կոմբինատորային խնդիրների լուծման գործընթացում կոդավորման և գրաֆային մոդելավորման մեթոդների կիրառումն ունի բարձր արդյունավետություն: Դրանք ապահովվում են սովորողների ստեղծագործական ակտիվությունը:

Կարելի է դիտարկել հետևյալ խնդիրները.

Խնդիր: Ձինվորական ճաշարանն առաջարկում է ճաշացանկ (մենյու)՝ բաղկացած երեք բաղադրիչից. հիմնական կերակուր, խավարտ, ըմպելիք: Ընդամենը քանի՞ ճաշացանկ կարող է առաջարկել ճաշարանը, եթե խոհանոցում կա 4 տեսակի հիմնական կերակուր, 3 տեսակի խավարտ և 2 տեսակի ըմպելիք:

Խնդիր: Գտնել 128 թվի բաժանարարների քանակը:

Խնդիր: Հայտնի է, $\alpha = 2^a \cdot 3^b$, որտեղ $\alpha \in \{0, 1, 2\}$, $\beta \in \{0, 1, 2\}$:

ա) Գտնել a -ի ամենամեծ և ամենափոքր արժեքները:

բ) a -ի արժեքների մեջ քանի՞ զույգ թիվ կստացվի:

Նմանօրինակ խնդիրների լուծման ընթացքում սովորողները հենվում են մաթեմատիկայի դպրոցական դասընթացի հիմնական հասկացությունների վրա՝ թվի վերլուծումը պարզ արտադրիչների, զույգություն և այլն:

Խնդիր: Կոորդինատային հարթության վրա նշված են այն բոլոր կետերը, որոնց աբսցիսը և օրդինատը հավասար են հետևյալ թվերից որևէ մեկին՝ -2, -1, 1, 5: Այդպիսի քանի՞ կետ է նշված՝

ա) հարթության վրա,

բ) (0,0) կենտրոնով և 4 շառավղով շրջանում:

Վերոնշյալ խնդրի լուծման արդյունքում մի կողմից ամրապնդվում է կոմբինատորիկայի բազմապատկման կանոնի յուրացումը, մյուս կողմից սովորողները կրկնում են «կոորդինատային հարթություն» թեման, խնդրի տեքստային ձևակերպումը թարգմանվում է նախ՝ երկրաչափական, այնուհետև՝ հանրահաշվական լեզվի և միայն հետո՝ կոմբինատորային լեզվի:

Կոմբինատորային խնդիրների լուծումը կհամարվի ճիշտ և ամբողջական, եթե աշակերտները ներկայացնեն բոլոր հնարավոր տարբերակների թվարկման տրամաբանությունը՝ անկախ նրանից, թե ի՞նչ եղանակից են նրանք օգտվում:

Աշակերտների կողմից առաջարկված՝ միևնույն խնդրի լուծման տարբեր եղանակների համեմատումը («հնարավոր տարբերակների ծառի», կոդավորման կամ հիմնավորված քննարկումների օգնությամբ) թույլ է տալիս միաժամանակ ակտիվացնել նրանց և՛ պատկերավոր ընկալումը, և՛ տրամաբանական մտածողությունը, և՛ ստեղծագործական ու հաղորդակցական կարողությունները:

Կարգավորություններ, տեղափոխություններ և զուգորդություններ հասկացությունների ուսուցումը կարելի է կազմակերպել խմբային աշխատանքի միջոցով, ինչը սովորողներին հնարավորություն կտա աշխատել կոլեկտիվում և կնպաստի նրանց հաղորդակցական կարողությունների զարգացմանը: Նպատակահարմար է սովորողներին նախ առաջարկել կազմել տարբեր կոմբինացիաներ, համեմատել դրանք, կատարել ֆակտորիալ պարունակող տարբեր թվային արտահայտությունների հաշվումներ, պարզեցումներ $\left(\frac{6!-3!}{4!}, \frac{(n+3)!}{(n-1)!}\right)$ և այլն: Այդ դեպքում ստացված պատասխանները սովորողների ուշադրությունը կիրավիրեն եզրութաբանության վրա, սովորողներին հնարավորություն կտան տիրապետել համապատասխան լեզվին:

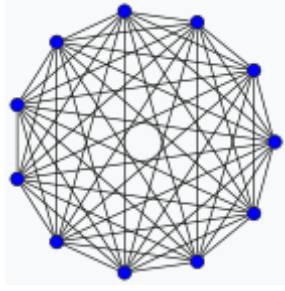
Ավագ դպրոցում կարևոր է քննարկել այնպիսի առաջադրանքներ, որոնք արդիականացնում և ամրապնդում են նախկինում ստացած գիտելիքները: Օրինակ, լուծել տարբեր միացություններ պարունակող գծային հավասարումներ, անհավասարումներ, կիրառելով համեմատման հիմնական հատկությունները՝ պարզեցնել արտահայտություններ $\left(\frac{1}{A_n^2} = 12, C_n^2 = \frac{P_{n+2}}{P_{n+1}}, C_9^6 + C_9^3\right)$: Փորձը ցույց է տալիս, որ աշակերտները դժվարանում են այն իրավիճակներում, երբ պետք է ըստ էության հասկանան, թե ի՞նչ միացության հետ գործ ունեն: Անհրաժեշտ է, որպեսզի համապատասխան օրինակների միջոցով ընդգծվի վերջիններիս տարբերությունները:

Կարգավորություններ թեմայի ուսուցման շրջանակներում դիտարկել առօրյա իրադարձություններ, երբ անհրաժեշտ է լինում պարզել, թե քանի՞ ձևով է հնարավոր տրված բազմության տարբեր տարրերից կազմել տրված երկարությամբ հավաքածուներ, որոնք տարբերվում են ընտրված տարրերով կամ նրանց հերթականությամբ: Սովորողները պետք է հասկանան, որ երկու տարբեր կարգավորություններ կարող են բաղկացած լինել նույն տարրերից՝ վերցված տարբեր հերթականությամբ:

Խնդիր: Ըմբշամարտի մրցաշարին քանի՞ եղանակով կարելի է զբաղեցնել 1-ին, 2-րդ և 3-րդ տեղերը, եթե մրցաշարին մասնակցում է 11 թիվ:

Լուծում: Կարելի է դիտարկել խնդրի լուծման տարբեր եղանակներ (գրաֆային մոդելավորմամբ, բանաձևային եղանակով և այլն):

Կառուցել համապատասխան գրաֆը (նկ. 2):



Նկ. 2

Այն կունենա 11 գագաթ: Միացնելով ցանկացած 3 գագաթ՝ արդյունքում կստացվեն եռանկյուններ, որոնց ընդհանուր քանակը կլինի՝

$$\begin{aligned}
 N &= \left(\frac{10 \cdot 9}{2} + \frac{9 \cdot 8}{2} \right) + \left(\frac{8 \cdot 7}{2} + \frac{7 \cdot 6}{2} \right) + \left(\frac{6 \cdot 5}{2} + \frac{5 \cdot 4}{2} \right) + \left(\frac{4 \cdot 3}{2} + \frac{3 \cdot 2}{2} \right) + \frac{2 \cdot 1}{2} = \\
 &= 9 \frac{(10+8)}{2} + 7 \frac{(8+6)}{2} + 5 \frac{(6+4)}{2} + 3 \frac{(4+2)}{2} + 1 = \\
 &= 9^2 + 7^2 + 5^2 + 3^2 + 1 = 165:
 \end{aligned}$$

Քանի որ տեղերի կարգը կարևոր է, յուրաքանչյուր եռանկյան մեջ՝ $3 \cdot 2 = 6$ մեդալների բաշխման տարբերակներ կան: Այսպիսով՝ կստանանք $6 \cdot 165 = 990$ հնարավոր տարբերակ:

Բանաձևային եղանակով խնդրի լուծումը կհանգի 11 տարրից 3-ական կարգավորություններ քանակի հաշվմանը.

$$A_{11}^3 = 11 \cdot 10 \cdot 9 = 990:$$

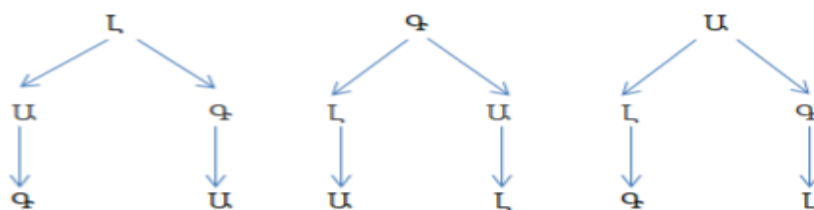
Այս և նմանատիպ այլ խնդիրների միջոցով սովորողներին բացատրել, թե կարգավորված հավաքածուների քանակը ո՞ր դեպքում ենք հաշվում արտադրյալի կանոնի կիրառմամբ և ո՞ր դեպքում՝ կարգավորությունների միջոցով:

Խնդիր: Գեղեցկության մրցույթում Լուսինեն, Գայանեն և Աննան մրցում են առաջին, երկրորդ և երրորդ տեղերի համար: Քանի՞ հնարավոր եղանակով նրանց մեջ կարող են բաշխվել այդ մրցութային տեղերը:

Լուծում: Ծառանման դիագրամի կիրառմամբ խնդրի լուծումը մեկնաբանելիս ակնառու է դառնում, թե քանի՞ եղանակով կարող են մրցութային տեղերը բաշխվել աղջիկների միջև (նկ. 3):

Սովորողները պետք է հասկանան, որ այստեղ խոսքը վերաբերում է կարգավորված եռյակների քանակը գտնելուն: Բանաձևային եղանակով խնդրի լուծումը կհանգի տրված երեք աղջիկների տեղափոխությունների քանակը գտնելուն:

$$(LUG), (LGU), (GLU), (GUL), (ULG),$$



$$(UGL):$$

Նկ. 3

$$P_3 = 3! = 3 \cdot 2 \cdot 1 = 6:$$

Կարելի է դասարանը բաժանել մի քանի խմբերի և խմբերից յուրաքանչյուրին հանձնարարել խնդիրը լուծել իրենց նախընտրած եղանակով: Այնուհետև, յուրաքանչյուր խումբ ներկայացնելով լուծման իրենց տարբերակը, գալ ընդհանուր եզրահանգման, թե լուծման ո՞ր եղանակն էր ավելի մատչելի ու հետաքրքիր սովորողների համար:

Խնդիր: Գտնել, թե քանի՞ պարտիա են խաղում շախմատի շրջանաձև առաջնությանը մասնակցող 14 շախմատիստները:

Լուծում: Շրջանաձև առաջնության ժամանակ շախմատիստներից ամեն մեկը յուրաքանչյուրի հետ հանդիպում է մեկ անգամ: Ուրեմն՝ խաղում են այնքան պարտիա, որքան զույգ կարելի է կազմել 14 շախմատիստներից (զուգորդություն 14-ից 2-ական):

Խնդրի լուծումը կարելի է մեկնաբանել աղյուսակի օգնությամբ (աղյուսակ 1):

Քանի որ յուրաքանչյուր թիմ չի կարող խաղալ ինքն իր հետ, մենք կարող ենք ներկել անկյունագիծը: Այսպիսով՝ աղյուսակը բաժանվում է երկու հավասար մասերի, որտեղ կրկնվում են հանդիպման արդյունքները, ստացված վանդակները բաժանենք 2 հավասար մասի: Արդյունքում կստանանք զուգորդություններ 14 տարրից 2-ական.

Աղյուսակ 1.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	■													
2		■												
3			■											
4				■										
5					■									
6						■								
7							■							
8								■						
9									■					
10										■				
11											■			
12												■		
13													■	
14														■

Պարտիաների քանակը կլինի՝

$$C_{14}^2 = \frac{14 \cdot 13}{1 \cdot 2} = 91:$$

Կարելի է դիտարկել նաև նմանօրինակ խնդիրներ, որոնք կապ են հաստատում երկրաչափության հետ, և կարող է սովորողների մոտ մեծ հետաքրքրություն առաջացնել:

Խնդիր: Տրված երկու զուգահեռ ուղիղներից առաջինի վրա նշված է 5 կապույտ, իսկ երկրորդ վրա՝ 6 կարմիր կետ: Ուղիղների կետերը՝ որպես գագաթ դիտարկելով, քանի՞ եռանկյուն և քառանկյուն կարելի է կառուցել:

Լուծում: Եռանկյունը կարող է ունենալ.

ա) 1 կարմիր և 2 կապույտ գագաթ,

բ) 2 կարմիր և 1 կապույտ գագաթ:

Առաջին դեպքում կարմիր գագաթն ընտրելու 6 հնարավորություն ունենք, իսկ կապույտ գագաթը՝ $C_5^2 = 10$:

Երկրորդ դեպքում կապույտ գագաթն ընտրելու 5 հնարավորություն ունենք, իսկ կարմիր գագաթը՝ $C_6^2 = 15$:

Կիրառելով արտադրյալի և գումարման կանոնները՝ կստանանք, որ հնարավոր եռանկյունների քանակը կլինի՝ $10 \cdot 6 + 15 \cdot 5 = 135$:

Խնդիր: Քանի՞ ձևով է հնարավոր կազմել երկուշաբթի օրվա դասացուցակը՝ կազմված հինգ տարբեր ուսումնական առարկաներից՝ պատմություն, հանրահաշիվ, երկրաչափություն, ֆիզկուլտուրա, գրականություն: Ընդ որում, հանրահաշիվ և երկրաչափության ժամերը չպետք է հաջորդեն միմյանց:

Խնդիր: Քանի՞ «բառ» է հնարավոր կազմել «հայրենիք» բառի տառերի տեղափոխությունից:

Խնդիր: Գտնել n -անկյուն բազմանկյան անկյունագծերի քանակը:

Խնդիր: Արմենը մայրության և գեղեցկության տոնի կապակցությամբ որոշել է իր մայրիկին նվիրել հայ մեծ բանաստեղծ Դանիել Վարուժանի գրքերից: Գրախանութում առկա 6 գրքից որևէ երկուսը ընտրելու քանի՞ հնարավորություն ունի Արմենը:

Ավագ դպրոցում առավել մեծ հնարավորություն է ստեղծվում բացահայտելու կոմբինատորային բաղադրիչի գործնական նշանակությունը՝ կապված կիրառական բնույթի խնդիրների հետ: Անհրաժեշտ է ցույց տալ կոմբինատորային մեթոդների լայն կիրառությունները բժշկության, քիմիայի, կենսաբանության, աշխարհագրության, լեզվաբանության մեջ և այլ ոլորտներում:

Նյութոնի երկանդամի և դրա հետ կապված հասկացությունների դիտարկումը նպատակաուղղված է ցույց տալու մաթեմատիկայի միջառարկայական կապերը:

Նյութոնի երկանդամի բանաձևի միջոցով տրվում է C_n^m թվի նոր սահմանումը՝ $(a + b)^n$ վերլուծությունում $a^m b^{n-m}$ անդամի գործակից (Виленкин Н. Я. и др., 2006):

Կարելի է դիտարկել մի շարք առաջադրանքներ, որոնցում պահանջվում է գտնել երկանդամի վերլուծության որոշակի անդամներ, գործակիցներ և այլն: Անհրաժեշտ է ցույց տալ Պասկալի եռանկյան գործնական նշանակությունը: Օրինակ՝ խաղադրույքի բաժանման վերաբերյալ խնդիրներ լուծելիս:

Խնդիր: Դիցուք՝ A խաղացողին հաղթանակի հասնելու համար մնացել է շահել k , իսկ B խաղացողին՝ m թվով խաղերում: Ինչպե՞ս արդարացիորեն բաժանել խաղադրույքը:

Լուծում: Դիմենք Պասկալի եռանկյան $(k+m)$ -րդ տողին: Այն պարունակում է $k+m$ թիվ: Այնուհետև գտնենք այդ տողի առաջին m թվերի գումարը և մնացած k թվերի գումարը: Այդ

գումարների հարաբերությունն էլ կլինի պատասխանը: Օրինակ՝ եթե A խաղացողին մնացել է շահել 3 խաղում, իսկ B -ին՝ 2 խաղում, ապա դիտարկում ենք 5-րդ տողը: Այդ տողի առաջին 2 թվերի գումարը հավասար է 5-ի, իսկ մնացածներինը՝ 11-ի, հետևաբար խաղադրույքը կհսկվում է 5:11 հարաբերակցությամբ (Шибасов Л. П., Шибасова З. Ф., 2008):

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Այսպիսով՝ հանրակրթական դպրոցում կոմբինատորիկայի տարրերի ուսուցման գործընթացում կիրառական միջավայրի ընդլայնման, միջառարկայական կապերի խորացման, կիրառական խնդիրների ներառման և մաթեմատիկական մոդելավորման միջոցով հնարավոր է հասնել կոմբինատորիայի տեսական նյութի և խնդիրների համակարգի գործնական նշանակության, դրանց նկատմամբ սովորողների հետաքրքրությունների մեծացմանը և հետևաբար, ուսուցման արդյունավետության բարձրացմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

Հանրակրթության պետական առարկայական չափորոշիչների և օրինակելի ծրագրերի նախագիծ. Մաթեմատիկա. (2020).

<https://escs.am/files/e89eb82cb0b8f91d9f76f46e43133829.pdf>

Бродский Я. (2004). Об изучении элементов комбинаторики, вероятности, статистики в школе. *Математика*, 31, 2–8.

Варга Т. (1978). *Плоскость и пространство. Деревья и графы. Комбинаторика и вероятность*. Москва, Педагогика.

Виленкин Н. Я., Виленкин А. Н., Виленкин П. А. (2006). *Комбинаторика*. Москва ФИМА, МЦНМО.

Шибасов Л. П., Шибасова З. Ф. (2008). *За страницами учебника математики: мат. анализ. Теория вероятностей: пособие для учащихся 10-11 кл.* Москва, Просвещение.

REFERENCE LIST

Proekt gosudarstvennyh predmetnyh standartov i primernykh programm obshchego obrazovaniya. Matematika. (Project of state subject standards and exemplary programs of general education. Mathematics). (2020).

<https://escs.am/files/e89eb82cb0b8f91d9f76f46e43133829.pdf>

Brodskiy YA. (2004). Ob izuchenii elementov kombinatoriki, veroyatnosti, statistiki v shkole (On studying the elements of combinatorics, probability, statistics at school). *Matematika*, 31, 2–8.

Varga T. (1978). *Ploskost' i prostranstvo. Derev'ya i grafy. Kombinatorika i veroyatnost'* (Plane and space. Trees and graphs. Combinatorics and probability). Moskva, Pedagogika.

Vilenkin N. YA., Vilenkin A. N., Vilenkin P. A. (2006). *Kombinatorika (Kombinatorika)*.

Moskva FIMA, MCNMO.

SHibasov L. P., SHibasova Z. F. (2008). Za stranicami uchebnika matematiki: mat. analiz. Teoriya veroyatnostej: posobie dlya uchashchihsya 10-11 kl (*Behind the pages of a mathematics textbook: mother. analysis. Probability theory: a manual for students of grades 10-11*). Moskva, Prosveshchenie.

ABSTRACT
METHODOLOGY OF TEACHING ELEMENTS OF COMBINATORICS AT THE
COMPREHENSIVE SECONDARY SCHOOL
MINASYAN A.

The object of the study is the elements of combinatorics at the comprehensive secondary school. The aim of the article is to improve the methodological system of teaching elements of combinatorics at the comprehensive secondary school.

The article discusses methodological issues and problems of studying combinatorics elements in the process of teaching mathematics. The methodological features of studying combinatorics elements at the comprehensive secondary school are identified and characterized, their role in the course of mathematics from the point of view of improving the effectiveness of learning is considered.

The methods and methodical techniques of teaching combinatorial material, which were previously tested in our educational process, are presented. The possibilities and expediency of their application in connection with the age peculiarities of students are substantiated.

Methodological guidelines for teaching individual topics of combinatorics are given. Within the framework of teaching each topic, interesting tasks of applied significance are presented. Effective methods of their solution are given. The presented tasks have been tested for years in our teaching practice.

In the process of teaching the elements of combinatorics, methods of cooperative learning, mathematical modeling, graphical modeling, coding, methods that promoting inter- and intra-subject connections were used.

Key words: comprehensive school, combinatorics, methodology, teaching

РЕЗЮМЕ

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ КОМБИНАТОРИКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ *МИНАСЯН А.*

Объектом исследования являются элементы комбинаторики в общеобразовательной школе. Цель статьи - совершенствование методической системы преподавания элементов комбинаторики в общеобразовательной школе.

В работе обсуждаются методические вопросы и проблемы изучения элементов комбинаторики в процессе преподавания математики в общеобразовательной школе. Выделены и охарактеризованы методические особенности изучения элементов комбинаторики в общеобразовательной школе, рассмотрена их роль в курсе математики с точки зрения повышения эффективности обучения.

Представлены методы и методические приемы преподавания комбинаторного материала, которые ранее апробировались в нашем учебном процессе. Обоснованы возможности и целесообразность их применения в связи с возрастными особенностями учащихся.

Приводятся методические указания по преподаванию отдельных тем комбинаторики. В рамках преподавания каждой темы представлены интересные задачи прикладного значения, реализующие внутрипредметные и межпредметные связи, выбранные по определенному принципу. Приведены эффективные методы их решения. Представленные задачи проверены годами в нашей учебной практике.

В процессе преподавания элементов комбинаторики применялись методы кооперативного обучения, математического моделирования, графического моделирования, кодирования, методы, способствующие развитию межпредметных и внутрипредметных связей.

Преподавание элементов комбинаторики с помощью конкретных задач и методов в общеобразовательной школе способствует более глубокому осознанию и пониманию учебного материала.

Ключевые слова: общеобразовательная школа, комбинаторика, методика, преподавание.

ՊԱՏՄՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՀԱՄԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ՆՊԱՏԱԿՆԵՐՆ ՈՒ ԴՐԱՆՑ
ՀԱՍՆԵԼՈՒ ԵՂԱՆԱԿՆԵՐԸ

ՊԱՊՈՅԱՆ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆ

Խ. Աբովյանի անվան Հայկական պետական մանկավարժական համալսարան
էլ. հասցե՝ harutyun.papoyan@mail.ru

DOI: 10.24234/scientific.v1i46.139

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Պետական նոր չափորոշիչներով հասարակության և կառավարության կողմից կրթության առջև դրված հիմնական խնդիրը անհատի բազմակողմանի և ներդաշնակ զարգացումն է, որը հանդիսանում է ուսումնական հաստատությունների առջև դրված գլխավոր պայմաններից մեկը: Դասավանդվող առարկայի ընդհանուր նպատակները հակիրճ ձևակերպված են ուսումնական ծրագրերում, որոնք առավել որոշակիացվում են առանձին ուսումնական և մեթոդական ձեռնարկներում:

Հոգվածում ներկայացվում է պատմական կրթության համադպրոցական նպատակներն ու դրանց հասնելու մի շարք եղանակներ:

Պատմական կրթությունը մարդկային գիտակցության ձևերից մեկն է և այն երիտասարդ սերնդին դաստիարակելու համար օգտագործվել է անհիշելի ժամանակներից և այսօր առանց դրա հասարակությունը չի կարող առաջընթաց ունենալ, որովհետև այստեղ խաչաձևվում են ազգայինն ու համամարդկայինը, պետականությունն ու պետական շահերը, որոնցից էլ բխում են աշխարհայացքային և մեթոդաբանական հիմնախնդիրները: Մեթոդական գրականության մեջ այս հարցերին անդրադարձել են Ն.Գ. Դայրին, Ե.Ե. Վյազեմսկին, Պ.Վ. Գորան, Վ. Օկոնը, Կ. Զ. Ջոնսը և այլք: Ցավալի է, որ Հայաստանի Հանրապետությունում պատմության դասավանդման մեթոդիկայի զարգացման այս կարևոր հարցերին նվիրված լուրջ աշխատություններ դեռևս չկան:

Հոգվածի նպատակն է բացահայտել սովորողների պատմական կրթության համադպրոցական խնդիրների էությունը, որոնք կնպաստեն երիտասարդ սերնդի հայրենասիրական, սոցիալ-տնտեսական, քաղաքական, մշակութային, բնապահպանական և մի շարք այլ հիմնախնդիրների դաստիարակությանը:

Բանալի բառեր՝ պետական չափորոշիչ, դասավանդման նպատակներ, դասավանդման խնդիրներ, ուշադրություն, խոսք, երևակայություն, մտածողություն, ուսուցողականություն:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Յուրաքանչյուր հասարակություն զարգանալով իր դպրոցի առջև դնում է սոցիալ-տնտեսական, քաղաքական, մշակութային և այլ բնույթի հիմնախնդիրներ, որոնք անհրաժեշտ են պետության քաղաքական գործունեության պահպանության, հասարակական ինստիտուտների զարգացման համար:

Արդի ժամանակաշրջանում հասարակության կողմից կրթության առջև դրված հիմնական խնդիրը անհատի բազմակողմանի և ներդաշնակ զարգացումն է, որը հանդիսանում է ուսումնական հաստատությունների առջև դրված գլխավոր պայմաններից մեկը: Երբ հիմնական նպատակը հայտնի է, տեսաբան մեթոդիստները, առանձին առարկաների մեթոդիկաներին՝ այդ թվում պատմության դասավանդման, վերաբերվում են յուրովի: Ելնելով տվյալ գիտության առանձնահատկություններից՝ ձևավորում են իրենց առարկայական նպատակներն ու խնդիրները:

Դասավանդվող առարկայի ընդհանուր նպատակները հակիրճ ձևակերպված են ուսումնական ծրագրերում, որոնք ավելի որոշակիացվում են առանձին ուսումնական և մեթոդական ձեռնարկներում:

Այժմ դպրոցական պատմության կրթության ընդհանուր նպատակները համընկնում են համադպրոցական նպատակներին, դրանք հետևյալներն են.

ա) ամբողջական պատմական կրթություն,

բ) գաղափարաքաղաքական, հայրենասիրական, բարոյական, զգացմունքային, մարդասիրական, բնապահպանական դաստիարակություն,

գ) բարձր քաղաքական գիտակցության մշակույթի ձևավորում:

Պատմության ուսուցման ընթացքում մեծ տեղ է հատկացվում սովորողների կամային, դրդապատճառային և զգացմունքային զարգացմանը:

Կրթական հաստատություններում պատմության ուսուցման հիմնական նպատակը գիտական աշխարհայացքի, հումանիստական մտածելակերպի և նոր պայմաններին համապատասխան արժեքային համակարգին տիրապետող անհատի ձևավորումն է:

ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Պատմության դասավանդման նպատակները հիմնականում բաժանվում են հետևյալ փուլերի.

1. պատմության ուսուցման ընդհանուր նպատակներ
2. համադպրոցական նպատակներ
3. դասընացային (կամ ընթացիկ) նպատակներ
4. արտաուսումնական նպատակներ

Սրանք ընկած են պետական չափորոշիչների հիմքում, որոնք եթե վերածենք սխեմայի, կունենան հետևյալ տեսքը

Պետական չափորոշիչներ

Գիտելիքների հիմքը	Ազգային և համամարդկային արժեքների գիտական իմաստավորում	Փաստերի, իրադարձությունների, երևույթների, գործընթացների ընկալում	Արժեքների կողմնորոշում, համոզմունքների ձևավորում	Ազգային ինքնագիտակցության և հայրենասիրության ձևավորում	Պատմական փորձ, արժանապատվություն, մարդասիրություն	Հետաքրքրությունների զագացում պատմության և մշակույթի նկատմամբ	Գիտական աշխարհայացքի ձևավորում
-------------------	--	--	--	--	---	--	--------------------------------

Այստեղից բխում են պատմության դասավանդման համադպրոցական նպատակները.

Պատմության դասավանդման համադպրոցական նպատակը հանդիսանում է սովորողների մոտ գիտական աշխարհայացքի ձևավորումը, որի մեջ մտնում են.

1. ամբողջական պատմական կրթություն,
2. ազգային ինքնագիտակցության ձևավորում,
3. աշխատանքային դաստիարակություն,
4. հասարակագիտական դաստիարակություն (իրավագիտություն, բարոյագիտություն, հոգեբանություն, տնտեսագիտություն, փիլիսոփայություն),
5. բնապահպանական դաստիարակություն,
6. հոգևոր արժեքների գնահատում:

Այստեղ շատ կարևոր է, չչփոթել պատմության դասավանդման նպատակներ, պատմության դասավանդման խնդիրների հետ, որոնք հետևյալն են.

1. մտավոր դաստիարակություն,
2. դրդապատճառականային զարգացում և դաստիարակում,
3. զգացմունքային դաստիարակություն:

Դասագրքի և ծրագրի կառուցվածքագործառնության վերլուծության ընթացքում ուսուցիչը կատարում է գրառումներ իր աշխատանքի արդյունքների վերաբերյալ և դուրս գրում եզրահանգումները, գնահատականները, որոշում հիմնական գաղափարները, հասկացություններն ու եզրահանգումները: Երբ կառուցվածքային վերլուծությունը ավարտվում է, ուսուցիչը ձևակերպում է դասի կրթական, դաստիարակող և զարգացնող նպատակները: «Նպատակը ընդհանուր գիտական հասկացությամբ նշանակում է գործունեության արդյունքների մոտավոր կռահում» (Дайри Н. Г., 1978):

Դասի կամ դասերի վերլուծությունից հետո պարզ է դառնում, որ այստեղ խոսքը գնում է ոչ թե նպատակի այլ նպատակների վերաբերյալ:

ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

Ուսուցչի կողմից շատ կարևոր է իր ուշադրության կենտրոնում պահել պատմության ուսուցման կրթադաստիարակչական նպատակները: Ինչպես ցույց են տվել մեր կողմից կատարված ուսումնասիրությունները, այն մեծ տեղ է գրավում նրանց գործունեության մեջ,

սակայն ինչպես մեթոդական գրականության, այնպես էլ ուսուցիչների ուշադրությունից հաճախ դուրս է մնում դպրոցականների զարգացման մի շարք հիմնախնդիրը:

Սովորողների բազմակողմանի զարգացում հասկացությունը շատ լայն է: Հենվելով մեր մանկավարժական բազմամյա փորձի վրա՝ ներկայացնեք, թե անհատականության ինչպիսի կողմեր կարելի է զարգացնել պատմության դասավանդման ընթացքում:

Յուրաքանչյուր դաս ունի իր նպատակները: Պատմության ուսուցումը, ինչպես և ցանկացած այլ առարկայի, առաջին հերթին ենթադրում է սովորողների ուշադրության զարգացում, առանց որի, չի կարող լինել ոչ ամբողջական կրթություն և ոչ պատմական գիտելիքների հիմնավոր ընկալում, առավել ևս յուրացում:

Ուշադրությունը զարգանում է ուսուցչի կողմից առանձնացված գործառույթների, ինչպես նաև դասագրքի և այլ պատմական գիտելիքների, հասկացությունների, օրենքների, գաղափարների ճանաչողական գործունեության հիմքի վրա: Միայն այսպես սովորողները կարող են կենտրոնանալ ուսումնասիրվող առարկայի վրա, բազմակողմանի դիտարկել և հիմնավորապես յուրացնել այն: Որքան համառորեն և ավելի հաճախ շարունակական զարգացնում են իրենց ուշադրությունը, այնքան հանգամանորեն և մանրակրկիտ նրանք յուրացնում են ուսումնասիրվող նյութը:

Ուսուցման ճիշտ կազմակերպման դեպքում սովորողների ուշադրությունը հաջողությամբ զարգանում է. այս դեպքում ուսուցիչը հենվում է նրանց անցյալի նկատմամբ ունեցած հետաքրքրությունների վրա, բայց հենց այս փուլից դպրոցականների ենթագիտակցությանը պետք է հասցնել ավելի բարդ տեսական գիտելիքներ: Սովորողների կամայական ուշադրությանը ուսուցիչը պետք է հակադրի գիտակցված ուշադրությունը, հատկապես բարձր դասարաններում:

Ուշադրության զարգացումը պետք է խելացի կառավարել, հատկապես ինքնուրույն աշխատանքների կատարման ժամանակ ցածր դասարաններում, մի բան, որի վրա պատշաճ ուշադրություն չեն դարձնում տարրական դասարանների ուսուցիչները (մեծ ուշադրություն պետք է դարձնել ընթերցանությանը, երեխաների բանավոր և գրավոր խոսքի կուլտուրայի, պատկերային մտածողության զարգացմանը, տրամաբանական խոսքի մշակմանը և այլն): Այս պահանջը մեծ կարևորություն է ստանում հատկապես ավագ դպրոցում պատմության դասավանդման ընթացքում:

Ինչպես ցույց է տվել մեր և բազմաթիվ ուսուցիչների մանկավարժական փորձը, սկսած VII դասարանից՝ սովորողների ուշադրության զարգացումը ձեռք է բերում կայուն բնույթ, բայց դրա հետ կապված պատմություն առարկայի նկատմամբ հետաքրքրության անկում է նկատվում: Դրա համար այդ և հաջորդ դասարաններում պետք է աշխատել պատմական գիտության նկատմամբ հետաքրքրությունների վերականգնման ուղղությամբ: Հակառակ դեպքում դպրոցականների ուշադրության զարգացումը սկսում է դանդաղել և ավագ դպրոցում նրանք չեն կարողանում ընկալել մարդկային հասարակության զարգացման փուլերը, որտեղից էլ բխում է պատմության նկատմամբ ուսման ընթացքում առաջացած դժվարությունները, որոնք տանում են պատմական գիտելիքների նկատմամբ

հետաքրքրությունների կորստի, որը չի նպաստում մտավոր արդյունավետության, կամքի և զգացմունքների զարգացմանը:

Սովորողների մեծամասնությունը պատմության ուսուցման ընթացքում նախապատվությունը տալիս է ռազմական գործողությունների (հատկապես տղաները) և մշակութային թեմաների ուսուցմանը: Այստեղ մեծ կարևորություն է ստանում այն փաստը, որ պետք է դպրոցականներին սովորեցնել, թե ինչպես հետաքրքրությամբ և ուշադրությամբ ուսումնասիրել հասարակական կյանքի բոլոր կողմերը: Նրանց մոտ մշակել այնպիսի որակներ, ինչպիսիք են ուշադրության զարգացում և բաշխում, կենտրոնանալ ուսուցանվող նյութի վրա, կարողանալ հեշտությամբ անցում կատարել պատմական փաստերից, երևույթների, իրադարձությունների, գործընթացների և այլն: Այս ամենի իրագործումը կախված է սովորողների ընկալունակության աստիճանից և թե որքանով է ուսուցիչը կարողանում հետաքրքիր ներկայացնել պատմական համապատասխան նյութը, տիրապետում է նա ուսումնական աշխատանքի տեսակներին, մեթոդներին, կարողանում է աշակերտներին մղել գործուն ստեղծագործական աշխատանքի պատմական գիտելիքների ընկալման և յուրացման ուղղությամբ:

Դրա համար էլ ընկալունակության կատարելագործումը դպրոցականների մտավոր կարողությունների զարգացման կարևորագույն խնդիրներից մեկն է: Այն հնարավորություն է տալիս սովորողներին ճիշտ ընկալելու պատմական փաստերի, իրադարձությունների, երևույթների և գործընթացների կերպարայնությունը: Ուսուցման այսպիսի մոտեցման դեպքում դպրոցականները փաստական նյութը ընկալում են այնպես, կարծես նրանք դառնում են պատմական իրադարձությունների ականատեսն ու մասնակիցը, իսկ դա արտատպվում է նրանց պատկերացումներում և դառնում հաստատուն ու մնայուն գիտելիք:

Պատմական իրադարձությունների, երևույթների դաստիարակության գործընթացում զարգանում են ոչ միայն սովորողների դիտողականությունը, հասարակական կյանքի նոր և բնորոշ գծերը տեսնելու ունակությունները, այլև ոչ գլխավոր երևույթներն ու առարկաները տեսնելու հատկությունները: Այն հնարավորություն է տալիս դպրոցականներին ավելի խորը ընկալելու պատմական ուսումնական նյութը, այլև յուրացնելու դրանցից բխող գործընթացները:

Դպրոցականների պատմության ուսուցման անկյունաքարային հիմնախնդիրներից մեկն էլ նրանց պատմական մտածողության զարգացումն է՝ որպես ինքնուրույն ճանաչողական գործունեության գործընթաց, խոսքը վերաբերում է այնպիսի զարգացմանը, որը օրգանապես կապված է պատմության արմատական հարցերի ուսուցման հետ և օգնում է դրանց լավագույն ընկալմանը (Дайри Н. Г., 1978):

Պատմության ուսուցման ժամանակ սովորողների մտավոր գործունեության զարգացման համար պետք է նրանց հանգեցնել հետևյալ անհրաժեշտ եզրակացությանը.

ա) ինքնուրույն վերլուծել պատմական ուսումնական նյութը, այնտեղից կարողանալ գտնել գլխավորն ու երկրորդականը,

բ) տարածության և ժամանակի մեջ ճիշտ տեղայնացնել պատմական իրադարձություններն ու երևույթները,

գ) կարողանալ առանձնացնել, համեմատել և ընդհանրացնել պատմական փաստերի էական կողմերն ու կապերը, գտնել հասարակության զարգացման օրինաչափությունները, դ) համադրել պատմական փաստերը և վերլուծության ժամանակ իմաստավորել դրանց էությունը:

Քանի որ պատմական մտածողությունը հանդիսանում է ընդհանուր մտածողության մի մասը, ուստի պատմության ուսուցման ժամանակ շատ կարևոր է հասնել դպրոցականների մոտ այնպիսի որակների զարգացմանը, ինչպիսիք են ինքնուրույնությունը, ապացուցելու և քննադատելու կարողությունը, ճկունությունն ու մտքերի արտահայտման խորությունը:

Գործնական աշխատանքում ուսուցիչների մեծամասնությունը ուշադրությունը դարձնում է սովորողների մոտ ըմբռնելիության, բառային տրամաբանական մտածողության զարգացման վրա: Սակայն ցանկալի է, որ աշխատանքներ տարվեն նաև զննակերպարային մտածողության զարգացման ուղղությամբ, որի ոչ բավարար լինելու դեպքում սովորողները պատմությունը յուրացնում են ձևականորեն, այսինքն սովորում են անգիր և շուտ մոռանում են, քանի որ այն չի դառնում սեփական գիտելիք, իսկ հասարակական կյանքի օրինաչափությունները չեն յուրացվում նրանց կողմից:

Պատմության ուսուցման ընթացքում մտածողության հետ մեծանում է երևակայության զարգացման գործառույթը: Փորձված ուսուցիչները այն զարգացնում են նույնքան հավասարաչափ, որքան կերպարային մտածողությունը: Երևականության շնորհիվ սովորողները մտքում զարգացնում են բառային և զննական պատմական կերպարները, որոնք ներկայացվել կամ ստեղծվել են ուսուցչի կողմից: Զննապատկերային մտածողության հաշվին դպրոցականները ստեղծագործաբար վերականգնում են անցյալի կերպարները, վերստեղծում են պատմական զարգացման ընթացքը, անցյալը յուրացնում են կենդանի տեսքով, գործում, խոսում, վերապրում են, կարծես նրանք պատմական գործընթացների մասնակիցներ են:

Առանց ստեղծագործական երևակայության և կերպարային պատմական մտածողության զարգացման ուսուցիչը չի կարող բարձրացնել սովորողների ստեղծագործորոնողական գործունեությունը, որով շատ կոժվարացնի պատմության ուսուցման ընթացքում դպրոցականների հաստատուն գիտելիքների ընկալումն ու յուրացումը և ամբողջ ուսումնական գործընթացը ընդհանրապես: V–VII դասարաններում դպրոցականները, չստանալով համապատասխան տեղեկույթ, հաճախ դրանք ընկալում են սխալ, իսկ ուսուցանվող պատմական փաստերն ու իրադարձությունները կամ չեն ընկալվում, կամ դրանք խառնվում են ավելի ուշ դարաշրջաններում կատարված երևույթներին ու գործընթացներին: Առանց այս ամենի ընկալման փոխադրվելով հաջորդ դասարան՝ նրանք սկսում են դասերը չընկալել, որը վերջնարդյունքում տանում է անտարբերության կամ լավագույն դեպքում ձևականորեն սովորում են պատմագիտական բառային ձևակերպումները:

Երևակայության մեջ մտածողության զարգացումը սերտորեն կապված է դպրոցականների խոսքի զարգացման հետ, քանի որ բառերի միջոցով է իրականություն

դառնում մտավոր գործունեությունը: Այս ամենից խուսափելու համար շատ ուսուցիչները նախ և առաջ պետք է մշակեն ու զարգացնեն սեփական խոսքը, նոր սովորողներին: Ուսուցչի և սովորողների խոսքը պետք է լինի գիտական, բայց պարզ, ճշգրիտ, որոշակի և գրագետ, իսկ այդ ամենը նրանք պետք է անեն նախօրոք՝ դասերին նախապատրաստվելու ժամանակ: Սա հատկապես վերաբերում է սկսնակ ուսուցիչներին, որոնք բավականաչափ ժամանակ պետք է ծախսեն դասերին նախապատրաստվելու համար:

Ըստ անցկացված հարցումների՝ ուսուցիչների կողմից դպրոցական ծրագրերի մանրագնին ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ երբ նրանք թեմատիկ պլանավորման կամ օրվա պլանը կազմելիս օգտվում են պատմական գիտելիքների տարբեր աղբյուրներից, աստիճանաբար ավելի են կատարելագործվում պատմության դպրոցական դասընթացին տիրապետելու նրա կարողությունները:

Պատմական գլխավոր փաստերի հաղորդման ժամանակ ուսուցչի խոսքը պետք է լինի վառ, կերպարային, համոզիչ, անհրաժեշտության դեպքում զգացմունքային, իսկ տեսական նյութի պարզաբանման ժամանակ տրամաբանական, ապացուցող փաստերով: «Այս ամենը ուսուցիչների մոտ ի ծնե չեն լինում, դրանք ձեռք են բերվում տարիների քրտնաջան աշխատանքի ընթացքում» (Гора П.В., 1988):

Շատ կարևոր է ուսումնական նյութի հաղորդման ընթացքը: Ուսուցչի արագ խոսքը դժվարացնում է սովորողների կողմից դրա ընկալումն ու իմաստավորումը, իսկ դանդաղ խոսքը ծախսում է ավելորդ ժամանակ և կորցնում սովորողների մոտ ուսուցանվող նյութի նկատմամբ հետաքրքրությունը:

Փոխելով պատումի ընթացքը՝ փորձված ուսուցիչը ավելի եռանդուն և պատկերավոր է ներկայացնում պատմական նյութը, իսկ «նրա կողմից կատարվող կրկնությունները օգնում են սովորողներին մտածել, որ դա է գլխավորը, պարզաբանել փաստերի և իրադարձությունների էությունը, ձևակերպել տեսական եզրահանգումներն ու ընդհանրացումները» (Вяземский Е.Е. & Стрелова О.Ю., 2015):

Դասի ներկայացումը չպետք է լինի միապաղաղ: Այն ուսուցիչները, որոնք չեն կարողանում կարգավորել իրենց ձայնային ելևէջները գլխավորը և երկրորդականը ներկայացնելու ընթացքում, չեն կարող ապահովել դասի ուսուցողականության որակյալ մակարդակ:

Ցանկալի է, որ ուսուցիչն իր խոսքում օգտագործի կառույցներ կամ բանաձևեր, որոնք արտահայտում են տվյալ ժամանակաշրջանի կոլորիտը, խոշոր պատմական անհատների և պատմական իրադարձությունների մասնակիցների թևավոր դարձած խոսքերը, ժամանակին ընդունված կոչերը, որոնք ցույց են տալիս նաև պատմական իրադարձությունների և իրավիճակների փոփոխման ընթացքն ու հետագա զարգացումները:

«Ֆրանսիական մեծ հեղափոխությունը» թեման ուսումնասիրելիս ուսուցիչը պարտադիր պետք է ներկայացնի ֆրանսիական հեղափոխության առաջնորդների կոչերը՝ «Ազատություն, Հավասարություն, Եղբայրություն կամ մահ» (1791թ.), «Կեցցե ազգը», «Մահ

կամ ազատություն», «Առաջ, հայրենասերներ», որոնցով ոգևորված ժողովուրդը շարժվեց և գրավեց Տյուրիի պալատը:

Ուսուցչին կոլորիտային նյութերի ընտրության գործում շատ են օգնում պատմագեղարվեստական ստեղծագործությունները, քրեստոմատյաները, տարբեր բաշխիչ նյութեր:

Պատմության ուսուցման կարևոր խնդիրներից է դպրոցականների հիշողության զարգացումը: Ուսումնական գործընթացում ընդունված է կարևոր տեղ հատկացնել գիտելիքներին, բայց ոչ բոլոր ուսուցիչներն են ուսուցանում հիշողության զարգացման արդյունավետ եղանակները, որոնք խանգարում են դպրոցականների հիշողության արդյունավետ զարգացմանն ու կատարելագործմանը:

Չտիրապետելով հիշողության եղանակներին՝ սովորողների մեծ մասը չափից շատ ժամանակ է տրամադրում տանը դասերի նախապատրաստմանը, որը նրանց ծանրաբեռնվածության պատճառներից մեկն է, հատկատես պատմություն ուսումնասիրելու առաջին երկու տարիներին. տեսնելով, որ նյութը բարդ է, նրանք հիասթափվում են, դառնում անտարբեր ու սկսում են չսովորել: Այս դասարաններում ուսուցիչը պետք է աշխատի զարգացնել դպրոցականների մեխանիկական հիշողությունը, որը «նկատելիորեն կբարձրացնի պատմական գիտելիքների որակն ու ընկալունակության արդյունավետությունը» (Вяземский Е.Е. & Стрелова О. Ю., 2012): Այդ պատճառով այստեղ գլխավոր մեթոդական պայմանը պետք է լինի ծանրաբեռնվածության թեթևացումը և արդյունավետության ու որակի բարձրացումը, քանի որ դրանք հանդիսանում են դպրոցականների մոտ ուսումնական նյութի իմաստային զարգացման և հիշողության եղանակների արդյունավետ ընկալման ուղիներից մեկը:

Դպրոցականների ազատ հիշողությունից զատ, պետք է զարգացնել պարտադիր հիշողությունը, որը կապված է անընդհատ կրկնությունների, տարբեր տեսակի դասերի ընթացքում՝ պատմական պարտադիր գիտելիքների ամրապնդման, օրինաչափությունների, սոցիալ-տնտեսական, քաղաքական կապերի ու հարաբերությունների, ժամանակագրության, տարածապատկերային մտածողության ձևավորման և այլ հարցերի հետ: Այս ամենի իրականացմանը նպաստում են միջառարկայական և միջդասընթացային կապերի, ուսումնական նյութի ընկալմանն ու յուրացմանը, դպրոցականների ուսումնաորոնողական գործունեության զարգացմանը, իսկ դրա համար նրանից պահանջվում են կամային մեծ ջանքեր: Լավ մտածված ստուգումն ու գիտելիքների համակարգված կրկնությունը հանդիսանում են սովորողների կամքի ձևավորման պարտադիր կողմերից մեկը:

ԵԶՐԱԿԱՅՈՒԹՅՈՒՆ

Այսպիսով՝ պատմության ուսուցման ժամանակ նպատակներին հասնելու համար անհրաժեշտ է կատարելագործել սովորողների մտավոր գործընթացները՝ ուշադրությունը, ընկալումը, մտածողությունը, պատկերացումները, հիշողությունը, խոսքը: Նրանց մտավոր զարգացումը անքակտելիորեն կապված է կամքի և զգացմունքների դաստիարակություն

հետ: Այստեղ կարևոր դեր են կատարում ուսման դրդապատճառներն ու ուսումնական նյութի բովանդակությունը և պատմության նկատմամբ հետաքրքրությունների առաջացման ուսուցչի կարողությունները:

Ուսումնական աշխատանքի հիմնախնդիրները և սովորողների մտավոր զարգացումը անխզելիորեն կապված է ինքնուրույն ճանաչողական գործունեության ձևավորման հետ, իսկ դրանք հիմնականում ընդգրկված են ուսումնական ծրագրերում:

Այսպիսով՝ ըստ մեր ուսումնասիրությունների, ընդհանուր գծերով այսպիսին են դպրոցական պատմական կրթության ուսումնադաստիարակչական նպատակները և դպրոցականների ինքնուրույն ճանաչողության զարգացումն փուլերը այս գործընթացում: Այս ամենը հաշվի չառնելը կրթական գործընթացի վերջնական փուլում կհանգեցնի պատմական կրթության նպատակների անկատարությանը, որն իր հերթին կհանգեցնի երիտասարդ սերնդի մոտ հայրենասիրական, սոցիալ-տնտեսական, քաղաքական, մշակութային և այլ հիմնախնդիրների վերաբերյալ եզրահանգումների կատարման անկատարությանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

- Бахмутова Л.С., Калущкая Е.К.** (2016). *Методика преподавания обществознания*. Москва.
- Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю.** (2015). *Педагогические подходы к реализации концепции единого учебника по истории*. Москва.
- Вяземский Е.Е., Стрелова О. Ю.** (2012). *Теория и методика преподавания истории*. Москва.
- Гора П.В.** (1988). *Повышение эффективности обучения истории в средней школе*. Москва.
- Дайри Н. Г** (Ed.). (1978). *Методика обучения истории в средней школе 2(2)*. Москва.
- Шоган В.В., Сторожакова Е.В.** (2019). *Методика преподавания истории в школе*. Москва.

REFERENCE LIST

- Bahmutova L.S., Kaluckaya E.K.** (2016). *Metodika prepodavaniya obshchestvoznaniya (Methods of teaching social science)*. Moskva.
- Vyazemskij E.E., Strelova O.YU.** (2015). *Pedagogicheskie podhody k realizacii koncepcii edinogo uchebnika po istorii (Pedagogical approaches to the implementation of the concept of a unified history textbook)*. Moskva.
- Vyazemskij E.E., Strelova O. YU.** (2012). *Teoriya i metodika prepodavaniya istorii (Theory and methodology of teaching history)*. Moskva.
- Gora P.V.** (1988). *Povyshenie effektivnosti obucheniya istorii v srednej shkole. (Increasing the effectiveness of teaching history in secondary schools)*. Moskva.
- Dajri N. G.** (Ed.). (1978). *Metodika obucheniya istorii v srednej shkole (Methodology of teaching history at secondary school)*, (2nd ed., Vol. 2). Moskva.

ABSTRACT

THE PURPOSES OF CO-SCHOOLED TEACHING HISTORY AND THE WAYS TO ACHIEVE THEM

ПАРОЯН Н.

The article represents the purposes of co-schooled teaching history and several ways of their achievement.

During the process of teaching history there are several important ways to improve for reaching the aim: attention, perception, thinking, imagination, memory and speech. Their intellectual development inextricably is connected with the will and upbringing of the emotions. Here the significant role are not only based on the teaching motivation and the content of the teaching material but also the teacher's abilities to arouse interest in history.

Consequently, our investigation is connected with the educational upbringing purposes of teaching history and the development stages of independent cognition at school in this process. Ignoring all this at the last stage of educational process will bring to the imperfection of the purposes of historical education. So the latter in its turn will influence the imperfection of drawing conclusions in patriotic, social-economic, political, cultural and other problems among the young generation.

Key words: state standard, teaching purposes, teaching problems, attention, speech, imagination, thinking, educational.

РЕЗЮМЕ

ОБЩЕШКОЛЬНЫЕ ЦЕЛИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ И ПУТИ ИХ ДОСТИЖЕНИЯ

ПАПОЯН А.

В статье представлены общешкольные цели исторического образования и ряд путей их достижения. Для достижения поставленных целей при обучении истории необходимо совершенствовать психические процессы учащихся: внимание, восприятие, мышление, представления, память, речь. Их психическое развитие неразрывно связано с воспитанием воли и эмоций. Большую роль здесь играют мотивы обучения, содержание учебного материала, способность учителя вызвать интерес к истории.

Проблемы учебной работы и интеллектуального развития учащихся неразрывно связаны с формированием самостоятельной познавательной деятельности и в основном включены в образовательные программы.

Таким образом, в целом, по нашему мнению, таковы воспитательные цели школьного исторического образования и этапы развития самостоятельного познания школьников в

этом процессе. Неучитывая всего этого на заключительном этапе образовательного процесса приведет к несовершенству целей исторического образования, что, в свою очередь, приведет к несовершенству выводов по патриотическим, социально-экономическим, политическим, культурным и др. проблемы среди подрастающего поколения.

Ключевые слова: государственный стандарт, цели обучения, задачи обучения, внимание, речь, воображение, мышление, обучение.

«ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ ՏԻԳՐԱՆԻ ԿԱՄ ԲԱՐՈՅԱԿԱՆ ԽՐԱՏՆԵՐ ՀԱՅ ՄԱՆՈՒԿՆԵՐԻՆ»
ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾՈՒԹՅԱՆ ԸՆԹԵՐՑՄԱՆ ՆՈՐ ՓՈՐՁ

ՄՆԱՑԱԿԱՆՅԱՆ ԵՎԱ

ՀՀ ԳԱԱ Մ. Արեղյանի անվան գրականության ինստիտուտ, ՀՊՄՀ

Էլ. հասցե՝ MnacakanyanEva@mail.ru

DOI: 10.24234/scientific.v1i46.140

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում քննության ենթ առել մեծ լուսավորիչ, մանկավարժ Խաչատուր Աբովյանի՝ կյանքի վերջին տարիներին գրած «Պատմություն Տիգրանի կամ բարոյական խրատներ հայ մանուկներին» վեպը՝ անդրադառնալով Աբովյանի մանկավարժական-լուսավորչական հայացքներին, մեթոդաբանությանը, Նոր մտավորականության ձևավորման, նոր ուսույականության, մտավորական-մանկավարժի գործունեության հայեցակարգին, վեպի կերպարներին, տիպաբանությանը:

Խ. Աբովյանը, իր մանկավարժական վեպում ստեղծելով Տիգրանի և Աննայի կերպարները, որոնք իրենց երեխաների համար ուսուցիչ են ընտրում բազմաժանր ու բազմագիտակ Կարապետ Վահանյանին, գրականություն է բերում մատաղ սերնդին կրթելու և դաստիարակելու գործում ծնողների և ուսուցիչների հանձնառության հիմնահարցերը, վեպի կերպարների ու նրանց առջև դրված զանազան խնդիրների միջոցով, գործող պատկերավոր օրինակներով ցույց է տալիս ֆիզիկական, մտավոր, բարոյական դաստիարակության սկզբունքներն ու մեթոդները իր պատկերած իրականության մեջ:

Հոդվածի խնդիրն է բացահայտել ստեղծագործության բովանդակային և գործառնությանն նշանակությունը 21-րդ դարում կիրարկվող մեթոդների համեմատությամբ: Հոդվածի նպատակն է ընդգծել այն իրողությունը, որ Աբովյանի վեպը այսօր ևս պահպանում է ուսուցողական-ճանաչողական նշանակությունը և հնարավոր է կիրառել անձի զարգացման գործընթացում:

Հոդվածում եկել ենք այն եզրակացության, որ Աբովյանը դեռևս XIX դարի առաջին կեսին հայ իրականության մեջ առաջինն է բերում դասավանդման ինտերակտիվ մեթոդների փոխներգործուն համակարգի էատարներ, որ XX դ. վերջին ինտերակտիվ ուսուցում անվանումով տիրապետող են դառնում հայկական իրականության կրթահամակարգում:

Քանալի բառեր՝ Խ. Աբովյան, Ժ.-Ժ. Ռուսո, Տիգրան, Վահանյան, մանկավարժական վեպ, դաստիարակություն, դասավանդման ինտերակտիվ մեթոդներ, կրթահամակարգ, անձի զարգացում, ազգային վերածնություն:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Հայ գրականության պատմությունը երկարատև որոնումների, զարգացման ու համակարգման բարդ շրջան է անցել: Առանձնակի հետաքրքրություն է ներկայացնում նոր գրականության սկզբնավորման շրջանը, որ ուղիղ իմաստով կապված է Խ. Աբովյանի գրական-ստեղծաբանական ժառանգության հետ:

Խ. Աբովյանը, իր «Պատմություն Տիգրանի կամ բարոյական խրատներ հայ մանուկներին» մանկավարժական վեպում գրականություն է բերում մատաղ սերնդի կրթադաստիարակչական գործընթացին առնչվող մի շարք հիմնահարցեր: Ընդունված է ասել, որ Աբովյանը, վեպի հիմքում դնելով դաստիարակության ռուսոյականության սկզբունքը, Ժ.-Ժ. Ռուսոյի «Էմիլ կամ դաստիարակության մասին» (1762) վեպի նմանողությամբ մի յուրօրինակ ձեռնարկ է ստեղծում՝ տեղայնացնելով այն հայկական իրականության և հայ մանկան հոգեկերտվածքի և աշխարհագրացողության վրա:

Աբովյանը չէր տարանջատում իր լուսավորական-մանկավարժական գործունեությունը հայրենափրկության առաքելությունից և կրթված սերնդի, բարոյական և գիտելիքներով զինված մանկավարժի և ընտանիքի հոր ու մոր կերպարների հետ էր նաև կապում ազգային ինքնաճանաչողության, ազգային նորոգումի և վերածնության իր ծրագրերը: Ավելին. դեռևս 19-րդ դարի կեսին առաջարկում է կրթադաստիարակչական այնպիսի մեթոդներ, որոնք գիտական ձևակերպումներ պետք է ստանային ավելի ուշ:

ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Պատմահայաց քննություն կատարելիս կիրառել ենք ուսումնասիրության մի քանի մեթոդներ՝ պատմահամեմատական, նկարագրական, զուգադրական, վերլուծական:

ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

Խ. Աբովյանի մանկավարժական-լուսավորչական հայացքները: Խ. Աբովյանի աշխարհայեցության ձևավորումն սկսվում է դեռևս Էջմիածնում Անտոն եպիսկոպոսին աշակերտելիս, ապա Թիֆլիսում Ներսիսյան դպրոցի տեսուչ, սիրելի ուսուցիչ Հարություն Ալամդարյանի բարերար ազդեցությամբ: Սակայն նրա աշխարհայացքը վերջնականորեն ձևավորվում է Դորպատում ուսանելու տարիներին. Խ. Աբովյանը բանաձևում է հայրենիքին ու ազգին ծառայելու իր առաքելությունը, բայց «չիք իմ այլ նպատակ առաջի, բայց եթե ի հայրենիս մեռանիլ, վասն հայրենյաց մեռանիլ» (Աբովյան Խ., 1956):

Համաշխարհային տիրույթում առաջնահերթ էր դարձել ազգերի անհատականության բացահայտման օրակարգը, որ պահանջում էր ավանդական ըմբռնումների վերանայում, նոր ժամանակներին համահունչ գաղափարների ընկալում: Հայրենիքը հոգևոր ստրկությունից և խավարամտությունից փրկելու, լուսավորություն տարածելու նպատակին

հետամուտ՝ Աբովյանը յուրացնում է հասարակական կյանքի բոլոր բնագավառներում առկա համաեվրոպական քաղաքակրթության նորությունները՝ սկսած գյուղատնտեսական գիտելիքներից մինչև հացը նոր ձևով թխելը, կիթառ և ստեղնաշարային գործիքներ նվագելը: Համակողմանի գիտելիքներով զինված՝ նվիրյալ հայորդին մտմտում է ազգային մշակույթի նորոգության ու զարգացման տեսագործնական ծրագրեր (*Դորպատյան խանդավառ ծրագրերը, սակայն, բախվելով պահպանողական ուժերի և ցարական ռեժիմի դիմադրությանը, չեն իրականանում*): Նա ոչ միայն հստակ գիտակցում է Եվրոպան Հայաստանից բաժանող սոցիալ-քաղաքական, ազգային-պատմական, հոգևոր-զգացական սահմանները, այլև աստիճանաբար ուրվագծում, թե գաղափարական ընդօրինակելի ուսմունքներն ի՞նչ ճանապարհով պիտի իրականացվեն հայրենի երկրում: «Աբովյանի պատմական ծառայությունն այն է,- գրում է Ս. Սարինյանը,- որ հանդես բերելով սոցիալ-պատմական հանգամանքների մեծ զգացողություն՝ հայկական միտքը դուրս բերեց ավանդական սահմանափակությունից դեպի համաշխարհային քաղաքակրթության հորիզոնները, հայ ժողովրդի զարգացման հեռանկարները համադրեց ընդհանուր մարդկության առաջընթացին, հայկական կյանքը իմաստավորեց սոցիոլոգիական, գեղագիտական, բարոյափիլիսոփայական այնպիսի ուսմունքներով, որոնց հասել էր դարաշրջանի առաջավոր միտքը» (Հայոց գրականության պատմություն, 2015) :

Աբովյանը միանգամայն համոզված է՝ որքան էլ ողբերգական ու ասավրառ լինեին փորձությունները, հալածանքներն ու բռնությունները, այնուամենայնիվ պետական անկախությունը կորցրած հայ ազգը շարունակում է անեղծ պահել «զեկեղեցի իրեանց և զհաւատ, զլեզու և գրականութիւն», ուստի համաշխարհային պատմության մեջ մնում է իբրև ազնվական ոգի կրող, իմաստասիրական ու գեղարվեստական մեծ արժեքներ ունեցող, բացառիկ ունակությունների տեր մի ժողովուրդ, որը համընթաց կարող է քայլել աշխարհի առաջադեմ ազգերի կողքին և միանգամայն հասու է՝ յուրացնելու գեղարվեստի և լուսավորության ժամանակակից ձևերը: Եվ Աբովյանը՝ իբրև ի վերուստ նախասահմանված առաքյալ, իր ողջ կյանքը նվիրում է սիրելի ժողովրդի մտավոր ու հոգևոր արթնացման ու զարգացման գործին: «Լուսավորության և բանականության դարի մտավոր համապարփակության իսկական ժառանգորդը եղավ Աբովյանը», - նկատում է Ս. Սարինյանը (Հայոց գրականության պատմություն, 2015):

Աբովյանի առաջադիմական-լուսավորական ըմբռնումներն ու գաղափարները ձևավորվում են նախորդ դարերի մեծ մտածողների՝ ու լուսավորականների (Ռուսո,

¹ «Աբովյանի հետ տեսնվեցա և իրավամբ զարմացա նրա հմտության վրա,- պատմում է մի անհայտ ֆրանսիացի ճանապարհորդ (Աբովյանի այս անհայտ բարեկամը մտերիմ է եղել նաև «Արևմուտք» լրագրի խմբագիր Ստեփան Ոսկանի հետ, որին ուղղված մի նամակում գրել է իր տպավորությունները Աբովյանի մասին: Վերջինիս նվիրված հոդվածում Ոսկանը, առանց հիշատակելու ֆրանսիացի հեղինակի անունը, հաղորդում է այդ տպավորությունները («Արևմուտք», 1859, հմ. 6)):- Գերմանական փիլիսոփայության և գրականության հայացքները նրան այնպես ծանոթ են, որ նույնիսկ եվրոպացին կարող է օգուտ ստանալ նրա կարծիքներից: Շիլլերին անգիր գիտե, Լեսինգի և Լայբնիցի գաղափարները հրաշալի կերպով յուրացրել է և իր ասիական երևակայությամբ նրանց նոր գույն է տվել: Գերմաներեն խոսում է որպես գերմանացի. անտարակույս, այս մարդը պատիվ պիտի բերի հայ գրականությանը: Տարօրինակ երևույթ մարդկային լուսավորության. հայի բերանն արձագանքում է այնպիսի գաղափարների, որոնք մեր մեջ դեռ նոր են տարածվում: Շիլլերի, Լեսինգի գրությունները հաստատվում և լսելի են դառնում Կովկասի լեռներում, երբ դեռ

Պեստալոցցի, Ֆրանկե, Շիլլեր, Լեսինգ, Հերդեր, Հեգել, Լայբնից և այլն) հայացքների հետևությամբ: Ծանոթությունը հատկապես գերմանական փիլիսոփայական գեղագիտության, արվեստի մասին աշխատություններին (մասնավորապես Շիլլերի «Նամակներ մարդու էսթետիկական դաստիարակության մասին» տրակտատին) հիմնավորապես ձևավորում է նրա՝ արվեստի, գրականության քաղաքականության դերի ու նշանակության ընկալումը ազգերի մշակույթի նորոգության, զարգացման ու լուսավորության գործում: Վ. Ժուկովսկուն ուղղած նամակում Աբովյանը նշում է, որ ուրիշ ճանապարհով հնարավոր չէ «իսկական կրթության և լուսավորության հասնել, քան գեղեցիկ արհեստների՝ բանաստեղծության, երաժշտության և նկարչության միջոցով» (Աբովյան Խ., 1948): Դրանք ունեն «երկնային, սիրտ ազնվացնող, հմայիչ» ուժ:

Իբրև տեսլական ունենալով իդեալական հասարակության երազանքը՝ Աբովյանը ձևավորում ու առաջադրում է ամբողջական աշխարհայեցողության մի տեսություն՝ համադրված «մտավոր բազմակողմանի շառավիղներով»: «Բայց այն, ինչ XVIII դարի լուսավորիչների համար ժամանակին էր, և որը նրանց դարձնում էր գտարյուն լուսավորիչներ, XIX դարի սկզբի հայ լուսավորիչների մոտ հանդես էր գալիս ռոմանտիզմի կերպարանքով՝ որպես հենց այդ ռոմանտիզմի բնորոշ առանձնահատկություն», - գրում է Սարինյանը (Հայոց գրականության պատմություն, 2015):

Առհասարակ ռոմանտիզմի գաղափարաբանությունը դառնում է ազգային լուսավորության, զարթոնքի հիմք: Աբովյանը, առաջնորդվելով ռոմանտիկական առաջադրություններով, աշխարհն ու բնությունը ճանաչելու նոր սկզբունքներով, բազմաժանր մի շարք ստեղծագործություններում ոչ միայն զարգացնում է սեփական հողում կեցության ու մտածողության նոր սերմեր աճեցնելու գաղափարը, այլև դառնում այդ գաղափարի իրականացման ուղենշող ջահակիրը:

Աբովյանի լուսավորական-գեղագիտական հայացքներից առթում են նրա մանկավարժական ըմբռնումները, մոտեցումներն ու մեթոդները, որոնք ամբողջովին նոր խոսք էին մատաղ սերնդի դաստիարակության ու կրթության² համակարգում: «Այն ժամանակ, երբ շարունակում էր իշխել միջնադարյան տիպի դպրոցը, որն իր կրթական սխուլաստիկ եղանակներով, կրոնական դոգմաներով սպանում էր մանկան մեջ ինքնուրույնությունը, սերը դեպի գիրքը, կյանքի ճանաչողությունը, բնությունը, - գրում է Ռուբեն Զարյանը, - Աբովյանն առաջինը եղավ, որ առաջ քաշեց Հայաստանի դպրոցները հիմնիվեր փոխելու³ հանդուգն ծրագիրը» (Զարյան Ռ., 1939):

Եվրոպայում ժողովուրդ կա, որ այս հեղինակների անունն անգամ չի լսել: Զարմանալի բան պիտի լինի, եթե Ասիայի լուսավորությունը Կովկասից սկսի, և Պրոմեթեոսի ժայռը տեսնի իր չարչարանքի արդյունքը» (Ժամանակակիցները Խաչատուր Աբովյանի մասին, 1941):

² «Կրթության գործի զարգացման և հաջողության համար Աբովյանը պահանջում է երեք հիմնական բան, - գրում է Ս. Խուրդյանը, - ա) իրենց մասնագիտությունը սիրող, եռանդով աշխատող, կրթված հմուտ ուսուցիչներ, բ) դպրոցների լայն ցանց՝ պարտադիր ուսուցման կիրառմամբ և գ) ամենափնտրյալ մանուկներին հասկանալի աշխարհաբար գրական լեզու» (Ս. Խուրդյան 1941):

³ Գերմանացի հայտնի բուսաբան ու ճանապարհորդ Կարլ Կոխը, Կովկասում և Հայաստանում կատարած գիտական ուղևորությունների ընթացքում հանդիպելով Աբովյանին, գրում է. «Հնարավոր է, որ այս կամ այն հարցում նա շեղվում է ժողովրդական կրթության բնագավառում պետության նախգծած ուղիից, քանի որ արտաքին ձևականությունը չէր գոհացնում նրա դեպի վեր սավառնող հոգին... Բայց անկասկած, մինչև հիմա

Մանկավարժական գործունեությամբ⁴, դասագրքերով («Նախաշավիղ կրթության»⁵, «Նոր տեսական և գործնական քերականություն ուսաց վասն հայոց», «Պատմություն հին դարուց» «Ամերիկա լիս քցիլը»), երկերով, հոդվածներով, նամակներով ու գրություններով Աբովյանն ամբողջացնում է իր մանկավարժական-լուսավորական հայացքները: Առաջադրում է համընդհանուր գրագիտության խնդիրը, որ պետք է իրագործվեր ժողովրդական դպրոցների միջոցով և կիրթ ու լուսավորված ուսուցիչների անխոնջ ջանքերով, առաջարկում է ուսուցումը աղերսել մանուկների առօրյա կյանքին, համապատասխանեցնել նրա հոգեկան և մտածական կարողություններին և ժամանակի պահանջներին, իրականացնել ոչ թե սխոլաստիկ օրենքներով ու գրաբարով, այլ կենդանի աշխարհաբարով, զննական միջոցներով, դասավանդման նորագույն մեթոդներով: Իսկ գեղեցիկ արվեստները, հատկապես երաժշտությունն ու նկարչությունը՝ իբրև անհատի հոգևոր վերափոխման կարևորագույն միջոց, դարձնել պարտադիր բոլորի համար: Աբովյանի մանկավարժական, կրթադաստիարակչական, բարոյական, գեղագիտական հայացքների ամբողջական արտահայտություն է «Պատմություն Տիգրանի...» ուսուցողական-խրատական վեպը:

«Պատմություն Տիգրանի...» վեպի քննություն: «Տիգրանի պատմությունը...»⁶ դիդակտիկ-լուսավորական վեպ է՝ ժանրի առաջին նախօրինակը հայ գրականության մեջ (մնացել է անավարտ): Այն բաղկացած է երեսունհինգ գլուխներից, որոնցից յուրաքանչյուրը մի փոքրիկ նովել է կամ զրույց-պատում հայկական ազգային-ավանդական ընտանիքի շրջանակում: Աբովյանը Ժ.-Ժ. Ռուսոյի «Էմիլ կամ դաստիարակության մասին» վեպի համաբանությամբ ստեղծում է մանուկների դաստիարակության մի ուսուցարան: «Ինչպես Ռուսոն Էմիլից և նրա ապագա կնոջից՝ Սոֆիից նոր հասարակության բջիջն է ստեղծում,-

Անդրկովկասը չի տեսել այնպիսի մի ուսուցիչ, որն այդպիսի սիրով ու այնպիսի զոհաբերությամբ նվիրված լինի մանուկների դաստիարակության գործին, ինչպես որ Աբովյանն է... Եթե Աբովյանը, որպես Երևանի գավառական դպրոցի տեսուչ, կարողանա մնալ իր գործունեության ներկա շրջանի մեջ, եթե նրան գործուն աջակցություն ցույց տան իրեն ենթակա պաշտոնյաները, այլև պահանջված չափով գնահատեն նրան, սպասելի է, որ Երևանից մի նոր լույս ծագի դժբախտ ու մոռացված, դարերով ստնահարված հայ ժողովրդի համար» (Ժամանակակիցները Խաչատուր Աբովյանի մասին, 1941):

⁴ Դեռևս դորպատյան տարիներին Աբովյանը նպատակ ուներ Հայաստանում ստեղծելու գիտական միաբանություն՝ դպրոցով ու տպարանով, հավաքելու մանուկների, կրթելու ու դաստիարակելու նրանց, ապա՝ իբրև ուսուցիչ-քահանա ուղարկելու գյուղերն ու քաղաքները: Ծրագրել էր հիմնել նաև երեք կարգի դպրոց՝ քահանայացուների, աղքատ ու որբ երեխաների և ունևոր դասի ու վաճառականների զավակների համար: 1836-ին ավարտելով Դորպատի համալսարանը՝ Աբովյանը վերադառնում է հայրենիք: Նրա բոլոր ջանքերը՝ իրագործելու ծրագրված երազանքները, անցնում են ապարդյուն: 1837-ի սկզբներից աշխատանքի է անցնում Թիֆլիսում՝ որպես գավառական դպրոցի տեսուչ և պատմության ու թվաբանության ուսուցիչ: Որոշ ժամանակ անց բացում է իր մասնավոր դպրոցը, որի հիմնական նպատակը առաջադեմ ուսուցիչներ պատրաստելն էր: 1843 թ. նա տեսուչի պաշտոն է ստանձնում Երևանի գավառական դպրոցում, որտեղ աշխատում է մինչև իր կյանքի վերջը:

⁵Աբովյանի մանկավարժական գլխավոր երկն է՝ հայ իրականության մեջ հնչական եղանակով կազմված առաջին դասագիրքը, որում արտացոլվում են Աբովյանի մանկավարժական հայացքներն ու սկզբունքները: «Նախաշավիղ կրթության»-ը գրողի կենդանության օրոք տպագրված միակ երկն է, որի գործածությունը, սակայն, արգելվել է:

⁶ Գրականագիտության մեջ կա տեսակետ, ըստ որի՝ վեպը «միջգիտակարգային ստեղծագործություն է՝ կանգնած մանկավարժական և մանկական գրականությունների հատման կետում, ինչն էլ հնարավորություն է տալիս ընթերցելու այն երկակի մոտեցմամբ» (Ն. Մուրադյան, 1979, Ա. Սողոմյան, 2019): Մենք այս տեսակետին մոտենում ենք վերապահումով:

գրում է Հ. Մուրադյանը,- այնպես էլ Աբովյանը Վարդանից, Եղիսաբեթից և Ստեփանից պատրաստում է նոր հասարակության օրինակելի քաղաքացիներ» (Մուրադյան Հ., 1963): Օրինակելի, առաջադիմական հայացքներով հայրենանվեր քաղաքացի կերտելը Աբովյանի կարևորագույն նպատակներից էր, որի իրագործմանը պետք է նպաստեին համապատասխան միջավայրն ու ճիշտ և ուղղորդված դաստիարակությունը: «Երեխան ծնվելու րոպեից արդեն ոչ թե դաստիարակի, այլ բնության աշակերտն է,- նշում է Ռուսոն.- դաստիարակը սոսկ ուսումնասիրում է նրան այս առաջին ուսուցչի ձեռքի տակ և հետևում, որ ապարդյուն չանցնի բնության հոգածությունը» (Ռուսո Ժ.-Ժ., 1960): Աբովյանը, ընդունելով հանդերձ Ռուսոյի դրույթը, թե դաստիարակության հիմնական սկզբունքը համապատասխանությունն է բնությանը, այնուամենայնիվ առաջադրում է այն միտք, որ յուրաքանչյուր մարդու անհրաժեշտ է նպատակաուղղված դաստիարակություն. ինքնահոսի թողնված, տարերայնորեն ընթացող մարդը չի կարող ունենալ ներդաշնակ զարգացում: Վեպում Աբովյանը կյանքի է կոչում իդեալական դաստիարակության ու կրթության վերաբերյալ իր պատկերացումներն ու գործնական կարողությունները՝ առաջարկելով վաղ ռոմանտիզմի սոցիալական աշխարհայեցությանը հատուկ իդեալական կերպարների մի խումբ՝ ի դեմս Տիգրանի, Աննայի և ուսուցիչ Կարապետ Վահանյանի: Վեպի երեսունհինգ գլուխներում հերոսների բազմազան ու բազմաթիվ հարաբերությունների զարգացումներում Աբովյանը ձևակերպում և առաջադրում է կրթադաստիարակչական նոր դրույթների հիմնարար սկզբունքներ, որոնք միտված են հայ ժողովրդի ապագա սերունդների դաստիարակությանը: Վեպի սյուժեն իր ենթասյուժետային բազմաթիվ հոսքերով զարգանում է գաղափարական երեք հիմնական դրույթների բացահայտման ու հաստատման շրջանակում.

1. հայրենիքի լուսավոր ապագայի համար առաջնային են հայ մանուկների ֆիզիկական, աշխատանքային, մտավոր, բարոյական դաստիարակությունն ու կրթությունը,

2. բացառիկ է վերոբերյալ կարևորագույն առաքելության հիմնական կրողների՝ ուսուցիչների և ծնողների դերը, հայ մայրերի անփոխարինելի ազդեցությունը,

3. գործընթացի նպատակային ու ճիշտ կազմակերպման համար անհրաժեշտ է ներգործուն մեթոդների ճիշտ ընտրություն, նպատակային կիրարկում և համապատասխան միջավայր:

Կրթադաստիարակչական հիշյալ դրույթները վեպին մանկավարժական ուղղվածություն են տալիս և, ինչպես արդեն նկատեցինք, դնում են Ռուսոյի վեպի կողքին: Սակայն «Պատմություն Տիգրանի...»-ն գեղարվեստական հատկանիշներով բարձր է վերջինից: «Տրակտատը, հրապարակախոսական քարոզը խեղդել է վեպի ժանրը Ռուսոյի մոտ և հնարավորություն չի տվել ոչ վիպականի, ոչ էլ կերպարի ստեղծման...,- գրում է Ս. Բազյանը:- Աբովյանի վեպը, այնինչ, հարուստ է վիպական տարրերով: Ունի վիպական ուրույն սյուժե, որը թեև դաստիարակության բազմազան հարցերի համեմատ մշակված դեպքերի, էպիզոդների կապակցություն է, բայց զարգանում է հերոսների փոխհարաբերությունների կենդանի ընթացքով» (Բազյան Ս., 1966):

Վեպի գաղափարական հերոսը Տիգրանն է՝ առաքինության մարմնացում, խելացի, նվիրված, խաղաղարար, աշխատասեր, գթառատ, բարի, կարեկցող, որի «սիրտն ու հոգին էնքան իր համար չէր հոքս քաշում, ինչքան ուրիշի համար» (Աբովյան Խ., 1947): Վեպի առաջին իսկ տողերից Աբովյանը ներկայացնում է հայկական ավանդական ընտանիքի իդեալական պատկերը, որտեղ գերակա են փոխադարձ հարգանքը, սերը, ըմբռնումը: Ե՛վ Տիգրանը, և՛ Աննան մեծագույն պատասխանատվությամբ են իրականացում ծնողի՝ իբրև առաջին դաստիարակողի պարտականությունները. առանց մարմնական պատիժների, երեխայի ինքնասիրությունը վիրավորող միջոցների, կշռադատված հետևողականությամբ և անձնական վարքագծով են դաստիարակում իրենց զավակներին՝ նրանց մեջ զարգացնելով բարոյական բարձր հատկանիշներ: Ահա Տիգրանը կնոջ՝ Աննայի⁷ հետ դիտում է երեխաների խաղաղ քունը և թախծորեն մտորում, թե ով գիտե «քանի, քանի ողորմելի երեխեք էս սհաթիս տանջվում կըլին, որը ցավի ձեռիցը, որը անտերությունից» (Աբովյան Խ., 1947): Եվ իբրև բարեպաշտ հավատացյալ՝ աղոթում է ամենակարողին, թե «Գոհ եմ Քեզանից, Արարիչ Աստված, դու սրանց անմեղ օրը էսպես միշտ պահես ու մեզ էլ կարողություն տաս, որ Քո ճամփիցը դուրս չի գանք» (Աբովյան Խ., 1947): Խաղաղ ու հոգեպարար այս դրությանը հաջորդում է հրդեհի հանկարծակի բռնկումը, որ դառնում է սյուժեի հանգույցը և գործողությունների զարգացման սկիզբը: Մինչ Տիգրանը ուշքի կգար անակնկալ հրդեհի խուճապից, անսապասելի հայտնվում են մարդիկ, որոնք երախտապարտ նվիրումով ու ջանքերով կանխում են վերահաս դժբախտությունը: Նրանց մեջ առանձնանում է Դիվանբեգի Մարտիրոսը, որի անձնագոհությունը անսահման էր: Այս ամենի ականատես երեխաները ստանում են իրենց առաջին դասը՝ կարգապահություն, անձնագոհություն, այլ մարդկանց նկատմամբ կարեկցանք, ֆիզիկական կոփվածություն:

Աղետալի իրադարձությանը հետևում է երկրորդ դիպվածը, որ բարոյականության հաջորդ դասն էր: Տիգրանը հարազատներին հայտնում է, որ կորցրել է 300 ոսկին, որ պետք է հանձներ ապահովագրության ընկերության: Բայց ընտանիքի տրտմությունը փարատելու, հոգեբանական ծանրությունը հեռացնելու համար շտապում է հավաստիացնել, որ եղածը եղել է, և այն, ինչ ունի, շատ ավելին է: «Մկամ, իմ սիրելի, իմ ազիզ որդիքն ու կնիկը ի՞նձ մոտ չեն,- ասում է նա:- Իմ արդարությունը, իմ բարի անունը հո չեմ կորցրել... Ինչ որ չենք կորցրել, նրա վրա ուրախանանք ու սիրտներս լեն պահենք» (Աբովյան Խ., 1947): Տիգրանի կենսափիլիսոփայական մեկնաբանությունից շատ չանցած՝ հայտնվում է անձանոթ մեկը և նրանց վերադարձնում իր գտած 300 ոսկին: Դիպվածը դառնում է վեպի հանգուցային երկրորդ օղակը՝ զարկ տալով գործողությունների նոր զարգացումներին: Երիտասարդ Կարապետ Վահանյանը, որ այդ պահին իր ապրուստը հայթայթելու համար որոնում էր մասնավոր դասեր, հանձն է առնում Տիգրանի երեխաների կրթությունն ու դաստիարակությունը: Շուտով նրանց միանում է նաև Դիվանբեգի Մարտիրոսի Ստեփան որդին, որը մոր մահից հետո դարձել էր անկարգ, ծույլ, կռվարար:

⁷ Աննա անունն է կրում նաև շվեյցարացի մանկավարժ-դեմոկրատ, նախնական ուսուցման դիդակտիկայի հիմնադիրներից Յոհան Հայնրիխ Պեստալոցցի կինը, որը մանկավարժական տարատեսակ աշխատանքներ իրականացնելու գործում ամուսնու միակ օգնականն էր:

Այսպիսով, վեպի գաղափարակիր երկրորդ հերոսի՝ Կարապետ Վահանյանի ուսուցողական «ծրագրով» սկիզբ է առնում երեխաների բարոյակրթական դասագործընթացը⁸։ Վեպի յուրաքանչյուր դրվագ-էտյուդը մի փակ շրջանակ է՝ մեկ ենթագաղափարի ցուցիչ, որ, փոխհաջորդելով միմյանց, ծառայում է վեպի գերակա գաղափարի բացահայտմանը։ Ձևավորվում է շրջան-շրջանի մեջ (կամ ժանր ժանրի մեջ), երբեմն էլ եռաշրջան կոմպոզիցիոն կառույցը. հիմնական պատումը ներառում է գործառու-թային կոնկրետ նշանակություններ ունեցող տարածանք ներդիր պատումներ։ «Վեպի գլխավոր սյուժետային գծին զուգահեռ,- նկատում է Հ. Մուրադյանը,- Աբովյանը ստեղծում է բազմաթիվ փոքրիկ նովելներ, առակաձև պատմվածքներ, խրատական զրույցներ, որոնք, միանգամայն ինքնուրույն ու ամբողջական գործեր լինելով, վարպետորեն տեղադրվում են վեպի մեջ իբրև նրա անհրաժեշտ մասերը» (Մուրադյան Հ., 1963)։

Յուրաքանչյուր պատում կերպարների փոխառնչությունների կենդանի ու բաց շղթա է՝ լի դրամատիկական սեռին բնորոշ երկխոսություններով։ Կարապետ Վահանյանը զարմանալի հմտությամբ, փոխհյուսելով ու փոխլրացնելով է իրականացնում կրթելու և դաստիարակելու աշխատանքները։ Նա երեխաների հետ առնչվում է սիրով և հարգանքով. չի հրամայում, չի պատժում, զերծ է մնում բարոյախրատական սառը քարոզներից. նա բացատրում է, մեկնաբանում, սեփական օրինակով ցուցադրում, և երեխաները հետևողականորեն ու հետաքրքրությամբ անում են իրենցից ակնկալվողը։ Ուսուցիչը համոզված է՝ գիտելիքն սկսվում է զգայական ընկալումից և պատկերացումների մշակման միջոցով հասնում է գաղափարների մակարդակին, որոնք առկա են մարդկային գիտակցության մեջ իբրև ձևավորող ուժեր։

Վարքաբանական զրույցները լրացվում են նաև աշխարհի իմացության, ճանաչողության անհրաժեշտ գիտելիքներով, բնագիտական և աշխարհագրական զանազան տեղեկություններով։ Մանկավարժ գրողը համոզված էր, որ հայրենի բնաշխարհի ճանաչողությունից⁹ է ձևավորվում նաև հայրենասիրությունը։ Այսպես,

⁸ Այն հարցին, թե Աբովյանը Կարապետ Վահանյանին ինչո՞ւ է հանձնում միայն երկու-երեք երեխա, մի՞թե նա կողմնակից է տնային մասնավոր դպրոցներին, Ս. Խուդոյանը պատասխանում է. «Այս հարցին պետք է բացասական պատասխան տալ։ Աբովյանը չէր բացասում դպրոցը։ Ավելին, նա դպրոցի ջերմ պաշտպանն էր, բայց ոչ իր ժամանակվա դպրոցի, որտեղ կրթության ու դաստիարակության գործը գլխիվայր էր դրված։ Աբովյանի նպատակն էր ցույց տալ կրթության և դաստիարակության այն դրական եղանակը, որը պետք է իրականացվեր ընտանիքի և դպրոցի միասնական ու ներդաշնակ աշխատանքով։ Որպեսզի այդ հնարավոր լինի, պետք է ընտանիքները կանգնած լինեն զարգացման այն աստիճանի վրա, որի վրա գտնվում էր Տիգրանի ընտանիքը, հարկավոր էր, որ դպրոցում դասավանդող ուսուցիչներն այնքան զարգացած լինեին, որպիսին Կարապետ Վահանյանն էր, այնպիսի դրական գիտելիքներ և մանկավարժական ձիրք ունենան, ինչպես նա ուներ։ Ընտանիքի և դպրոցի դաստիարակչական եղանակների նման ներդաշնակությունն այն ժամանակ մասսայական կերպով հանդես գալ չէր կարող։ Ահա թե ինչու Աբովյանը վերցնում է ավելի ոքր շրջանակ, ցույց տալու համար, թե առհասարակ ինչպես պետք է կազմակերպել դաստիարակության գործը տանը և դպրոցում» (Խուդոյան Ս., 1941)։

⁹ Հայրենաճանաչողությունը, ըստ Աբովյանի, հայրենասիրության ձևավորման կարևորագույն դրույթներից է։ «Առ բարեսնունդ եւ սիրելի աշակերտս իմ» (1838) ուղեգրության (այն ունի նամակի բնույթ, 1838 թ. սենատոր Պ. Հաանի հետ Թիֆլիսից Հայաստան կատարած ճանապարհորդության մասին է) մեջ Աբովյանը խոսքն ուղղում է Թիֆլիսի գավառական դպրոցի իր աշակերտներին։ Մեծ մանկավարժը պատմական և աշխարհագրական գիտելիքներ է հաղորդում աշակերտներին, ծանոթացնում այն վայրերին, որտեղ իրենք եղել են։ Նկարագրում է տեղադրությունը, կլիման, բնությունը, մարդկանց, նրանց զբաղմունքը և այլն։

Վահանյանը կենդանաբանություն կամ բուսաբանություն ուսումնասիրելիս ուսուցումը սկսում էր երեխաների ծանոթ և բնության մեջ հաճախ հանդիպող կենդանիներից ու թռչուններից, ավելին, նրանք երբեմն դասերն անցկացնում էին բնության գրկում. նախօրոք գնում են մոտակա դաշտեր, հավաքում բույսերի զանազան տեսակներ, ապա ուսումնասիրում նրանց հատկանիշները, տեսակները և այլն: Հայրենի երկրի բնաշխարհի ծանոթացումից հետո ուսուցիչը առաջարկում էր ճանաչել նաև այլ երկրիների կենդանական ու բուսական աշխարհին¹⁰: Նույն սկզբունքը գործում է նաև աշխարհագրություն ուսումնասիրելիս. հաճախադեպ կազմակերպվում են էքսկուրսիաներ, որոնց ժամանակ առաջնային է դառնում զննականության մեթոդը. դիտողականությամբ երեխան ավելի հեշտ է մտապահում տեսածը: Իսկ թվաբանությունը սովորում են գործնական հաշվումների և իրերի կիրառման միջոցով: Ուսուցիչ Վահանյանը մեծ տեղ է տալիս նաև կրկնությանն ու ընդօրինակմանը:

Աբովյանը խուսափում է հեղինակային միջամտություններից՝ նախընտրելով դրվագ առ դրվագ ցուցադրել կրթական, դաստիարակչական, ճանաչողական, բարոյաարժեքանական գիտելիքներ պարունակող պատմություններ, զրույցներ, հակասական իրավիճակներ, որոնցում երբեմն փոխվում են իրադարձությունների ու դեպքերի մասնակիցները, պատմողները, գլխավոր ու երկրորդական հերոսները, սակայն դրանք ուղղակի կամ միջնորդավորված առնչվում են վեպի փոքրիկ հերոսներին, իսկ արարքների գնահատականները՝ առաքինի կամ անբարո, ազնիվ կամ ստոր, ի վերջո ձևակերպվում են ուսուցիչ Վահանյանի, Տիգրանի կամ Աննայի մեկնաբանությամբ, խրատաբանական զրույցներով, գործողությունների ցուցադրությամբ: Ընդգծվում է ոչ միայն աշակերտ-ուսուցիչ, աշակերտ-աշակերտ, ծնող-երեխա, ուսուցիչ-ծնող մասնավոր փոխառնչությունների, այլև երեխա-ծնող-ուսուցիչ-բնություն-հասարակական միջավայր անտրոհելի կապի կարևորությունը: Արդյունքը տեսանելի է, երբ դաստիարակությունն ու կրթությունը երեխայակենտրոն է, ու գործընթացին հավասարապես մասնակցում են շահագրգիռ բոլոր կողմերը՝ ապահովելով համապատասխան բնական միջավայր: Վեպում մեծապես կարևորվում են ֆիզիկական, աշխատանքային, բարոյական, ազգային դաստիարակությունը, մտավոր կրթությունը, որի հիմքում պետք է դրվեն իրական գիտելիքներ, և որոնց միջոցով հնարավոր է զարգացնել մարդու մտածողությունը, հիշողությունը, երևակայությունը, դատողություն անելու կարողությունը: Աստիճանաբար կարգավորվում է երեխաների վարքը՝ ձևակերպվում կատարյալ անհատի բարոյական հատկանիշները՝ ամեն ինչում լինել չափավոր, զերծ մնալ ազահությունից ու շատակերությունից, լինել առատաձեռն, բայց ոչ վատնող, ունեցածից մաս հանել չունևորներին, սրբորեն պահպանել «լսած խորհուրդն ու խոսքը», լինել երախտագետ,

¹⁰ Հայտնի է, որ մանկավարժության մի շարք հարցերի գիտական և սպառիչ վերլուծությունը տվել է չեխ մանկավարժ Յան Ամոս Կոմենսկին: «Մեծ դիդակտիկա» աշխատության մեջ նա քննաբանում է ուսուցման սկզբունքները, մեթոդները, կազմակերպման ձևերը և այլ հարցեր (*Կոմենսկի* Յ.Ա., 1962): Հետագայում դրանք զարգացրել են եվրոպական այլ մանկավարժներ: Աբովյանը, սակայն, առաջինն էր, որ հայ հետամնաց ու խավար իրականություն է բերում դասավանդման առաջադեմ մեթոդներ ու սկզբունքներ, մեծապես կարևորում երեխայի բնական ձգտումներն, կարողություններն ու հետաքրքրությունները:

ծնողասեր, համբերատար, կրել պատասխանատվություն սեփական քայլերի համար, առանց ճշմարտությունն իմանալու՝ չմեղադրել մարդուն՝ առաջնորդվելով այլոց կարծիքով, մարդուն գնահատել ներքին արժանիքներով, հարգել վերջինիս արժանապատվությունը, անկախ նրանից՝ տե՛ր է, թե՛ ծառա: Քանզի «նոքար ըլի, թե ճորտ, աղքատ ըլի թե դարիբ, քոռ ըլի, կամ քաչալ, կամ չոլախ... ով նրանց մեկ պակաս խոսք ասի, իմացի՛ր, որ նրանում ո՛չ մարդություն կա, ո՛չ հոգի, ո՛չ հավատ» (Աբովյան Խ., 1947):

Քարոյական դաստիարակության գործում ուսուցիչը տեղ է տալիս երեխայի անձնական փորձին: Նա պետք է շփվի իր տարեկիցների և առհասարակ մարդկանց հետ և սոցիալական տարբեր հարաբերությունների մթնոլորտում ձեռք բերի քարոյական փորձ, մարդասիրություն: Այս տեսանկյունից ուշագրավ է Ստեփանի հետ հարաբերությունները կարգավորելու, նրան վերափոխելու գործընթացը: Ուսուցիչը Վարդանին և Եղիսաբեթին խորհուրդ է տալիս կամակոր ու անկարգ տղային դաստիարակել բարի օրինակով. «Դուք պետք է նրան բարի օրինակ տաք, էնպես պետք է նրա հետ վարվիք, ինչպես կուզեք, որ Ստեփան ձեզ հետ վարվի... ու նրա պակասությունը երեսովը չտաք, համբերեք, տանեք: Միշտ բարի բանից հետը խոսաք...» (Աբովյան Խ., 1947): Ուսուցչի խորհրդի հիմքում Աբովյանը դնում է երկու անբեկանելի ճշմարտություններ. ա) Հիսուսի սովորեցրած վարքի կանոններից մեկը. ըստ որի՝ իր հայտնի Լեռան քարոզում Հիսուսն ասում է. «Այն, ինչ ուզում եք, որ մարդիկ ձեզ անեն, նույնը դուք արեք նրանց» (Մատթեոս 7:12; Ղուկաս 6:31) և բ) Ռուսոյի այն միտքը, թե. «Ձեր բոլոր դասերը տվեք օրինակներով և վստահ եղեք արդյունքին» (Ռուսո Ժ.-Ժ., 1960): Ստեփանի քարոյական վարքագծի ձևավորման գործում դրական ու բարի օրինակը իրապես տալիս է իր արդյունքը. տղան աստիճանաբար վերափոխվում է: Անձնական օրինակով դաստիարակելու դրույթը առկա է վեպի գրեթե բոլոր հատվածներում: «Իրավունք չի՛, որ ես ուրըշիցը էն բանը պահանջեմ, ինչ որ ինքս չեմ անիլ» (Աբովյան Խ., 1947),- ասում է Տիգրանը Վարդանին: Մեկ այլ առիթով նա վաճառականի տղային խրատում է. «Մտքումդ պահիր, որ մյուս անգամ էլ վատ օրինակ չտաս ուրըշին: Դու ինքդ լավ տեսնում ես, թե վատ օրինակիցը ինչքան վնաս է առաջանում: Քոսի, հարընքի, մահտարածամի նման բան ա վատ օրինակը, ով մոտենա, կդիպչի, նրան էլ կապականի» (Աբովյան Խ., 1947):

Վերջապես, լուսավոր ու կրթված միտքը մարդուն ձերբազատում է սնահավատությունից, խավարամտությունից:

Բյուրի տաքսոնոմիայի սաղմերը «Տիգրանի պատմությունը...» վեպում: Հայտնի է, որ Աբովյանը, ի տարբերություն ժամանակի ուսուցման կադապարային ձևերի, առաջադրում և կիրառում է դասավանդման միանգամայն նոր եղանակներ: «Աբովյանից առաջ, ինչպես և Աբովյանի ժամանակ, մի ամբողջ անջրպետ գոյություն ուներ ուսուցման մեթոդների և երեխայի մտավոր զարգացման ու կարողությունների միջև,- գրում է Ս. Խուդոյանը:- Երեխան ճնշված էր: Ոչ ոք հաշվի չէր առնում նրա ֆիզիկական և մտավոր զարգացման աստիճանը: Ուսուցման բովանդակությունն ու դասավանդման մեթոդները և երեխայի զարգացումը գտնվում էին հակադիր բևեռներում» (Խուդոյան Ս., 1941): Աբովյանը պահանջում է ուսուցումն իրականացնել երեխաների տարիքային, հոգեբանական

առանձնահատկություններին համահունչ՝ հաշվի առնելով նրա մտավոր և ֆիզիկական զարգացման աստիճանը, «բնական ձգտումները»: Ավելին, ապահովել դասավանդման աստիճանականությունն ու փոխհաջորդայնությունը՝ կիրառելով թե՛ խոսքային, թե՛ գործնական, թե՛ զննական մեթոդները: Վարդանի, Եղիսաբեթի, Ստեփանի ուսուցման գործընթացը մանկավարժական տեսանկյունից հաճախ ներառում է շղթայական քայլերի ուշագրավ հաջորդականություն: Մինչև ցանկալի արդյունքի հասնելը երեխաները անցնում են որոշակի փուլերով

ա. ուսուցչից կամ ծնողներից նախնական գիտելիքներ են ստանում, երբ հայտնվում են անծանոթ, հակասական կամ բարդ իրավիճակներում,

բ. ուշադիր, երբեմն հարցադրումներով լսելով ուսուցիչ Կարապետյանի (ծնողների) մեկնաբանություն-պատմությունը (այն կարող է լինել առանձին փոքրիկ պատում, հիշողություն, առակ և այլն)՝ երեխաները ընկալում են լսածը և քննարկելով միմյանց հետ (նաև ծնողների ու ուսուցչի հետ)՝ փորձում ստացած գիտելիքը կիրառել

գ. երեխաներն անցնում են բուն գործողությունների՝ իմացածը հաստատելու կամ ժխտելու համար,

դ. Գործողությունների զարգացման ընթացքում հերոսներն աստիճանաբար որոշակի հետևություններ են անում իրենց հետաքրքրող առարկայի, երևույթի վերաբերյալ, կամ պարզում, որ նախնական պատկերացումները բոլորովին այլ էին

ե. համադրելով տեսական գիտելիքներն ու գործնական քայլերը՝ երեխաները կանխատեսում են վերջնարդյունքը

զ. Վեպի փոքրիկ հերոսները արդեն ունեն փորձառություն. տեսական ու գործնական ընկալման միջոցով հասել են ցանկալի արդյունքի և արժանացել բարձր գնահատության:

Ներկայացված փուլաշարը մասնակի փոփոխություններով կրկնվում է վեպի մի շարք պատումներում՝ ներկայացնելով տեսնել-ճանաչել-ընկալել-վերլուծել-համադրել-գնահատել տեսագործական շղթան: Փաստացիորեն Աբովյանը XIX դարի 40-ական թթ. առաջարկում է յուրաքանչյուր միջավայրում ուսուցումը և դաստիարակությունը սկսել ամենացածր մակարդակից և քայլ առ քայլ զարգացնելով յուրաքանչյուր երեխայի հնարավորությունների և ընդունակությունների բնական նախադրյալները՝ ապահովել փոխհաջորդող աստիճանակարգումը՝ հասնելու ուսուցման բարձր մակարդակների: Այս տեսանկյունից Աբովյանի՝ կառուցվածքով ու բովանդակությամբ առանձնահատուկ այս վեպ-ուսուցարանը հիշեցնում է մտավոր ունակությունների և կրթական ձեռքբերումների հիերարխիկ դասակարգումներից Բլումի տաքսոնոմիան: Ամերիկացի հայտնի մանկավարժ, հոգեբան, գիտնական, կրթության փորձագետ Բենջամին Բլումը 1956 թ. առաջարկում է հիշյալ աստիճանակարգումը՝ սովորողի առաջընթացն ու ուսուցման վերջնարդյունքը գնահատելու համար: Երկարամյա մանկավարժական գործունեության ընթացքում Բլումը եկել էր մի եզրահանգման, որ «այն, ինչ կարող է սովորել ինչ-որ մեկը, կարող են սովորել բոլորը: Ամեն ինչ կախված է նախորդ և ներկա ուսուցման պայմաններից և միջավայրից» (<https://www.imdproc.am/info/usucichnerin/blooms-taxonomy>):

Ըստ Բլումի՝ ցանկացած կրթական խնդիր առնչվում է հոգեբանության երեք ոլորտներից մեկին՝ ճանաչողական, հուզական և հոգեշարժողական: Ճանաչողությունը կապված է գիտակցության, գաղափարների, հասկացությունների ընկալման հետ: Հուզականությունը վերաբերում է ուսուցման միջոցով ձեռք բերած հույզերին և վարքագծին: Հոգեշարժողական ոլորտն առնչվում է վարքին, ֆիզիկական հմտություններին (<https://hy.wikipedia.org/wiki>): Վեպի հերոսները ևս տարբեր իրավիճակներում ծառացած խնդիրներին բախվելիս առնչվում են հիշյալ ոլորտներին: Ճանաչել-ընկալել-կիրառել հիմնային գործողությունների հաջորդայնությամբ ապահովվում է երեխաների կրթադաստիարակչական գործընթացը: Ժամանակակից կրթական համակարգում Բլումի տաքսոնոմիան, որի սաղմերը տեսնում ենք վեպի էջերում, այսօր օգնում է ուսուցիչներին սովորեցնելու, իսկ աշակերտներին՝ սովորելու և մեծ մասամբ ներկայացվում է բուրգի տեսքով, քանի որ յուրաքանչյուր մակարդակ կախված է նախորդ մակարդակի ձեռքբերումից:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Աբովյանը չէր տարանջատում իր լուսավորական-մանկավարժական գործունեությունը հայրենասիրկության առաքելությունից և կրթված սերնդի, բարոյական և գիտելիքներով զինված մանկավարժի և ընտանիքի հոր ու մոր հետ էր նաև կապում ազգային ինքնաճանաչողության և վերածնության իր ծրագրերը: Ավելին, Աբովյանը դեռևս XIX դարի առաջին կեսին հայ իրականության մեջ առաջինն է բերում դասավանդման մեթոդների փոխներգործուն համակարգի էատարրեր, որ XX դարի վերջին ինտերակտիվ ուսուցում անվանումով տիրապետող են դառնում հայկական իրականության կրթահամակարգում: Աբովյանի վեպը այսօր ևս պահպանում է ուսուցողական-ճանաչողական նշանակությունը և հնարավոր է կիրառել անձի զարգացման գործընթացում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

- Աբովյան Խ.** (1948). Երկերի լիակատար ժողովածու (1), Երևան, ՀՍՍՌ ԳԱ հրատ.
- Աբովյան Խ.** (1947). Երկերի լիակատար ժողովածու (4), Երևան, ՀՍՍՌ ԳԱ հրատ.
- Աբովյան Խ.** (1956). Երկերի լիակատար ժողովածու (7), Երևան, ՀՍՍՌ ԳԱ հրատ.
- Բազյան Ս.** (1966). Աբովյանի գրական ժառանգությունը, Երևան., ԵՊՀ հրատ.
- Զարյան Ռ.** (1939). Աբովյանի կյանքը. համառոտ ակնարկ, Երևան, Հայպետհրատ.
- Ժամանակակիցները Խաչատուր Աբովյանի մասին** (1941). *(կազմեց և ներածականը գրեց Հրայր Մուրադյանը)* Երևան, Արմֆանի հրատ.
- Խուդոյան Ս.** (1941). *Խ. Աբովյանը մանկավարժ*, Երևան, Հայպետհրատ.
- Կոմենսկի Յ.Ա.** (1962). *Մեծ դիդակտիկա*, Երևան, Հայպետմանկուսհրատ.
- Հայոց գրականության պատմություն** (2015). (3), Երևան, ՀՀ ԳԱԱ «Գիտություն» հրատ.
- Մուրադյան Հ.** (1963). Խաչատուր Աբովյան, Երևան, Հայպետհրատ.
- Մուրադյան Ն.** (1979). Խաչատուր Աբովյանի պոետիկան, Երևան, «Սովետական գրող» հրատ.

Ռուսո Ժ.-Ժ. (1960). Էմիլ կամ դաստիարակության մասին (1), Երևան, Հայպետհրատ.
Սողոյան Ա. (2019). Խաչատուր Աբովյանը մանկագիր. պատումի առանձնահատկությունները «Պատմություն Տիգրանի...» վեպում, Բանբեր Երևանի համալսարանի, հմ. 3, էջ 14-25:
<https://www.imdproc.am/info/usucichnerin/blooms-taxonomy>
https://hy.wikipedia.org/wiki/%D4%B2%D5%A5%D5%B6%D5%BB%D5%A1%D5%B4%D5%AB%D5%B6_%D4%B2%D5%AC%D5%B8%D6%82%D5%B4

REFERENCE LIST

- Abovyan KH.** (1948). Yerkeri liakatar zhoghovatsu (*Complete collection of works*), (1), Yerevan, HSSRR GA hrat.
- Abovyan KH.** (1947). Yerkeri liakatar zhoghovatsu (*Complete collection of works*), (4), Yerevan, HSSRR GA hrat.
- Abovyan KH.** (1956). Yerkeri liakatar zhoghovatsu (*Complete collection of works*), (7), Yerevan, HSSRR GA hrat.
- Bazyan S.** (1966). Abovyani grakan zharrangut'yuny (*Abovyan's literary legacy*), Yerevan, YePH hrat.
- Zaryan R.** (1939). Abovyani kyank'y. hamarrot aknark (*Abovyan's life. a brief overview*), Yerevan, Haypethrat.
- Zhamanakakits'neri Khach'atur Abovyani masin** (1941) (*Contemporaries about Khachatur Abovyan*). kazmets' yev neratsakannery grets' Hrayr Muradyany, Yerevan, Armfani hrat.
- Khudoyan S.** (1941). KH. Abovyany mankavarzh (*Kh. Abovyan is a pedagogue*), Yerevan, Haypethrat.
- Komenski Y.A.** (1962). Mets didaktika (*Great didactics*), Yerevan, Haypetmankushrat.
- Hayots' grakanut'yan patmut'yun** (2015). (*History of Armenian literature*), (3), Yerevan, HH GAA «Gitut'yun hrat.
- Muradyan H.** (1963). Khach'atur Abovyan (*Khachatur Abovian*), Yerevan, Haypethrat.
- Muradyan N.** (1979). Khach'atur Abovyani poyetikan (*The poetics of Khachatur Abovyan*), Yerevan, «Sovetakan groghn hrat.
- Rruso ZH.-ZH.** (1960). Emil kam dastiarakut'yan masin (*Emil or about upbringing*), (1), Yerevan, Haypethrat,
- Soghoyan A.** (2019). Khach'atur Abovyany mankagir. patumi arrandznahatkut'yunnery «Patmut'yun Tigrani...vepum (*Khachatur Abovyan is a children's writer. features of the story in the novel "History of Tigran..."*), Banber Yerevani hamalsarani, hm. 3, ej 14-25.

ABSTRACT

**NEW ATTEMPT TO READ WORK “THE HISTORY OF TIGRAN OR MORAL
INSTRUCTIONS FOR ARMENIAN CHILDREN”
MNATSAKANYAN YE.**

The article examines the novel of the great enlightener and pedagogue Khachatur Abovyan “The History of Tigran or Moral Instructions for Armenian Children” written during the last years of his life, and also touches upon his pedagogical and educational views, methodology, the concept of the formation of a new intelligentsia, new Rousseauism, the concept of the activities of an intellectual-pedagogue, the images of the novel and the typology.

The objective of the article is to reveal the content and functional significance of the work by comparing the methods used in the 21st century.

The purpose of the article is to emphasize the fact that Abovyan’s novel up to this day has retained its educational and cognitive significance and can be used in the process of the development of a person. When conducting historical analysis, we have used comparative-historical, comparative, as well as analytical methods.

So, Abovyan, since in the first half of the 19th century, was the first to introduce the elements of a system of interactive teaching methods into the Armenian reality, which by the end of the 20th century started dominating in the educational system of the Armenian reality under the name of interactive teaching.

Keywords: Kh. Abovyan, Zh.-Zh. Rousseau, Tigran, Vahanyan, pedagogical novel, upbringing, interactive teaching methods, educational system, personality development, national revival.

РЕЗЮМЕ

НОВАЯ ПОПЫТКА ПРОЧТЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЯ «ИСТОРИЯ ТИГРАНА, ИЛИ НРАВСТВЕННЫЕ НАСТАВЛЕНИЯ ДЛЯ АРМЯНСКИХ ДЕТЕЙ»

МНАЦАКАНЯН Е.

В статье рассмотрен роман великого просветителя и педагога Хачатура Абовяна «История Тиграна или нравственные наставления для армянских детей», написанный в последние годы его жизни, а также затронуты его педагогические и просветительские взгляды, методология, концепция формирования новой интеллигенции, нового руссоизма, концепция деятельности интеллигента-педагога, образы романа, типология.

Хачатур Абовян, создав в своем педагогическом романе образы Тиграна и Анны, которые выбирают в качестве учителя для своих детей умудренного опытом и энциклопедически образованного Карапета Ваганяна, привносит в литературу проблему обязательства родителей и учителей в деле обучения и воспитания молодого поколения, а также демонстрирует посредством героев романа и ряда проблем, с которыми они сталкиваются, посредством образных примеров принципы и методы физического, интеллектуального и нравственного воспитания в изображаемой им действительности.

Задача статьи – раскрыть содержательное и функциональное значение произведения путем сравнения методов, применяемых в ХХI веке.

Цель статьи – подчеркнуть тот факт, что роман Абовяна и по сей день сохраняет свое обучающе-познавательное значение и может быть использован в процессе развития личности. При проведении исторического анализа нами использованы сравнительно-исторический, сопоставительный, аналитический методы.

Абовян еще в первой половине XIX века первым привнес в армянскую действительность элементы системы интерактивных методов обучения, которые к концу XX в. под названием интерактивного обучения стали доминировать в образовательной системе армянской действительности.

Ключевые слова: Х. Абовян, Ж.-Ж. Руссо, Тигран, Ваганян, педагогический роман, педагогика, интерактивные методы обучения, система образования, развитие личности, национальное возрождение.

ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

ԻՆՏԵԼԵԿՏԻ ԵՎ ԿԱՄՔԻ ՀԱՄԱՀԱՐԱԲԵՐԱԿՑՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՆ ԱՆՁԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՏԱՐԲԵՐ ՓՈԼԵՐՈՒՄ

ԱՎԱԳՅԱՆ ԱՆԻ

Խ. Աբովյանի անվան Հայկական պետական մանկավարժական համալսարան
Էլ. հասցե՝ avagyanani24@aspu.am

DOI: 10.24234/scientific.v1i46.141

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածի նպատակն է բացահայտել ինտելեկտի և կամքի ուժի համահարաբերակցության առանձնահատկություններն անձի զարգացման տարբեր փուլերում: Հոդվածում ներկայացված են անձի զարգացման երեք հաջորդական փուլերում ինտելեկտի և կամքի փոխալսման ավարտվածության ուսումնասիրությանն ուղղված հետազոտության արդյունքները: Կատարվել է կորելյացիոն վերլուծություն, ինչի արդյունքում ինտելեկտի և կամքի փոխկապակցվածության մասին վկայող նշանակալի տվյալներ են ստացվել:

Պարզվել է, որ ինտելեկտը անձնավորության կամքի ուժի կարգավորող գործառույթ ունի: Անձի զարգացման տարբեր փուլերում, կախված տվյալ փուլում առկա խնդիրներից, կամքի ուժը առավել ակտուալ է դառնում, և ակտուալացված հատկությունների նկատմամբ ինտելեկտի կարգավորող գործառույթը մեծանում է:

Բանալի բառեր: ինտելեկտ, կամքի ուժ, հարմարում, անձնավորություն:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Փոխակերպվող հասարակության պայմաններում անձնավորությունն անընդհատ ստիպված է ադապտացվել կատարվող փոփոխություններին և նրա ինտելեկտի, և անձնային հատկությունների դրսևորումներին որակապես նոր պահանջներ են առաջադրվում: Սոցիալական միջավայրին հարմարման և անձի ինքնադրսևորման ու ինքնաիրացման տեսանկյունից հատկապես կարևորվում է ինչպես անձի ինտելեկտուալ և անձնային հատկությունների, այնպես էլ դրանց համահարաբերակցման ուսումնասիրման հիմնախնդիրը:

Մարդկային ինտելեկտի հիմնահարցը նոր չէ, այն վաղուց ի վեր արժանացել է հոգեբանների, մանկավարժների և մի շարք այլ բնագավառների մասնագետների ուշադրությանը: Ինտելեկտի՝ որպես ինքնուրույն երևույթի դիտարկման հիմնական պատճառը նրա դերն է մարդու վարքի կարգավորման գործում:

ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Հետազոտության համար մեթոդաբանական հիմք են ծառայել Ռ.Ֆ. Լոմովի, Վ.Դ.Շադրիկովի, Վ.Վ. Դրուժինինի համակարգային մոտեցումը, Պ.Կ Անոխինի՝ ֆունկցիոնալ համակարգերի տեսությունը, անձի ձևավորման և զարգացման Բ.Գ. Անանևի տեսությունը, ինտելեկտի ընդհանուր և մասնակի գործոնների Չ. Սպիրմենի տեսությունը:

ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

Ինտելեկտը, ինչպես ենթադրում է Վ.Շտեռնը (Дружинин В. Н., 1999), կյանքի նոր պայմաններին հարմարվելու որոշակի ընդհանուր ընդունակություն է: Հարմարման գործընթացը, որը ըստ Յա. Ա. Պոնոմարյովի, կենսական խնդիրների լուծումն է, իրականացվում է «գործունեության ներքին պլանում (մտքում)»: Դրա շնորհիվ սուբյեկտը կարողանում է մտքում որոշ խնդիրներ լուծել, առանց նախնական փորձարկման (Пономарев Я. А., 1988): Ըստ Պոլանիի, ինտելեկտը գիտելիքներ ձեռք բերելու միջոցներից մեկն է (Полани Л., 1986):

Ցանկացած ինտելեկտուալ գործողություն ենթադրում է սուբյեկտի ակտիվություն և գործողության կատարման ժամանակ ինքնակառավարման առկայություն: Ըստ Մ.Կ. Ակիմովայի՝ ինտելեկտի հիմքը մտավոր ակտիվությունն է, իսկ ինքնակառավարումը ընդամենը ակտիվության՝ խնդրի լուծման համար անհրաժեշտ մակարդակ է ապահովում (Акимова М. К., 1977): Այս տեսակետին է հանգում նաև Է. Ա. Գոլուբևան, որը ենթադրում է, որ ակտիվությունն ու ինքնակառավարումը, ինչպես նաև աշխատունակությունը, ինտելեկտուալ արդյունավետության բազային գործոններն են (Голубева Э. А., 2005):

Մենք գտնում ենք, որ ինտելեկտը ժառանգական նախադրյալների հիման վրա օնթոգենեզում զարգացող հոգեբանական ֆունկցիոնալ համակարգ է, որը դրսևորվում է, որպես անհատական հատկանիշ:

Թեև ինտելեկտի հոգեբանությունը հոգեբանական գիտության մեջ բավականին կայացած ոլորտ է, այնուամենայնիվ, ինտելեկտը սոցիալական ադապտացիայի հետ կապող կոնկրետ մեխանիզմների առումով դեռևս բավարար չափով ուսումնասիրված չէ: Հենց այս տեսանկյունով է դիտարկվում ինտելեկտի և կամային հատկությունների համահարաբերակցման խնդիրը: Գործոնային տեսության շրջանակներում ևս ինտելեկտի և անձնավորության գծերի փոխկապակցվածության խնդրին վերջնական լուծում չի տրվել: Դ.Մայերսը նշում է, որ հոգեբանների ուսումնասիրություններում անձնավորության գծերի և ինտելեկտի կապը քիչ է ուսումնասիրված, եղած արդյունքներն էլ խիստ հակասական են (Маерс Д., 1997): Վ. Ն. Դրուժինինը նույնպես, վերլուծելով առկա տվյալները, եզրակացնում է, որ ինտելեկտի և անձնային հատկությունների փոխապայմանավորվածության թեման դեռևս իրեն արժանի զարգացում չի ապրել, առկա տվյալներն էլ խիստ հակասական են (Дружинин В. Н., 2005):

Անձնավորության ինտելեկտի և անձնային առանձնահատկությունների փոխապայմանավորվածության հիմնահարցն ընդգրկում է դեռևս չլուծված բազմաթիվ հոգեբանական հարցեր: Մասնավորապես, դեռևս բավարար լուծում չեն ստացել

ինտելեկտի և անձնավորության կամքի ուժի փոխալսմանավորվածությունը պարզաբանող հարցերը: Այդ անհրաժեշտությունն էլ հիմք է ծառայել մեր ուսումնասիրության թեմայի ընտրության համար:

Մեր հետազոտության նպատակն է բացահայտել ինտելեկտի և կամքի ուժի համահարաբերակցության առանձնահատկություններն անձի զարգացման տարբեր փուլերում:

Հետազոտության հիմքում ընկած է այն հիմնական վարկածը, ըստ որի՝ ինտելեկտը՝ որպես հոգեբանական ֆունկցիոնալ մետահամակարգ, ազդում է անձնային որոշակի հատկությունների, մասնավորապես կամքի ուժի դրսևորման վրա: Կամքի ուժի և ինտելեկտի համահարաբերակցությունը անձի զարգացման յուրաքանչյուր փուլում ունի դրսևորման որոշակի առանձնահատկություններ:

Հետազոտությունն անցկացվել է անձի զարգացման երեք հաջորդական խմբերում՝ 13-15 տարեկան, 17-19 տարեկան և 25-30 տարեկան: Հետազոտությանը մասնակցել են 211 հետազոտվողներ:

Հետազոտության ընթացքում օգտագործված մեթոդների և մեթոդիկաների ընտրությունը պայմանավորվել է ընտրված մեթոդաբանական հիմքերով և ուսումնասիրության առարկայով: Հետազոտության ընթացքում օգտագործվել են դիտման, հոգեբանական զրույցի, անկախ բնութագրերի ընդհանրացման մեթոդները և հետևյալ ստանդարտացված մեթոդիկաները.

1. Զ. Ռավենի «Աստիճանաբար բարդացող աղյուսակներ» մեթոդիկան (Raven G., 1982) ինտելեկտի հետազոտման նպատակով:

2. «Կամքի ուժի թեստ» մեթոդիկան՝ ըստ Ռ. Ս. Նեմովի (Немов Р. С., 2002):

Անձի զարգացման երեք փուլերում կատարված հետազոտության արդյունքները ենթարկվել են համահարաբերակցային վերլուծության: 13-15 տարեկան հետազոտվողների հետազոտության արդյունքների համահարաբերակցային վերլուծության արդյունքում ($P \leq 0,01$) հավաստիության դրական կապ է բացահայտվել ինտելեկտի և կամքի ուժի ($r=0,796$) միջև: Կամքի ուժի հետ կապեր են բացահայտվել նաև տարիքային մյուս երկու խմբերում: 17-19 տարեկանների խմբում այդ կապն արտահայտվում է ($P \leq 0,01$) հավաստիության ($r=0,246$) ցուցիչով, իսկ 25-30 տարեկանների խմբում՝ $P \leq 0,05$ հավաստիության ($r=0,271$) ցուցիչով:

Փաստորեն պարզվում է, որ ինտելեկտն ու կամքի ուժը կայուն կապի մեջ են: Այստեղ ակնհայտ է, որ մենք գործ ունենք անձի զարգացման երեք հաջորդական փուլերում դրսևորվող դրական կայուն կապի հետ, ինչը մեզ թույլ է տալիս մտածել, որ կամային գործընթացներն առաջ են մղվում ինտելեկտի շնորհիվ: Մեր կարծիքով, այս կապը պայմանավորված է այն հանգամանքով, որ կամային որակներ դրսևորելու համար անձը պետք է որոշակի ջանքեր գործադրի, իսկ դրանք անմիջականորեն միջնորդավորվում են անձնավորության պահանջմունքներով և դրդապատճառային ոլորտով: Այսինքն, անձնավորությունը պետք է իր պահանջմունքադրդապատճառային ոլորտի համատեքստում վերլուծության ենթարկի իր կողմից կատարվող կամ

նախատեսվող գործողությունները, հասկանա դրանց բուն նպատակն ու հնարավոր արդյունքները: Փաստորեն կամային կոնկրետ ջանք գործադրելու գործընթացի և ինտելեկտուալ ակտիվության միջև ընկած են ինտելեկտուալ կոնկրետ գործընթացներ:

Պատահական չէ, որ ինտելեկտն ու կամքն անձնային եռանկյունու երկու թևերն են և միջնորդավորված են անձով: Անձնային եռանկյունու գաղափարը պատկանում է Բ. Գ. Անանին: Նա առանձնացնում է անձի երեք հիմնական կողմերը՝ բանականություն, կամք, զգացմունքներ և անձի կառուցվածքը ներկայացնում եռանկյունու տեսքով (Ананьев Б. Г., 1996):

Մեր հետազոտության արդյունքում 13 -15 տարեկանում ինտելեկտի և կամքի ուժի միջև դրսևորվող կապը զգալիորեն ավելի ուժեղ է, քանի որ այս տարիքում իրական կամ երևակայական խնդիրները բազմազան են, հետևաբար այդ խնդիրները կառավարելու նպատակով ինտելեկտն ակտիվանում է, ինչի արդյունքում կապը մեծանում է: Կամային գործընթացներում ինտելեկտուալ օպերացիաների շնորհիվ գնահատվում է դրդապատճառներից յուրաքանչյուրը և մշակվում են նպատակին ուղղված կամային վարքի դրսևորման ձևերը:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Հետազոտության իրականացման արդյունքում կարող ենք նշել, որ՝

- ինտելեկտն ունի անձնավորության կամքի ուժի կարգավորող գործառույթ,
- կամային գործընթացներում ինտելեկտուալ օպերացիաների շնորհիվ գնահատվում է դրդապատճառներից յուրաքանչյուրը և մշակվում են նպատակին ուղղված կամային վարքի դրսևորման ձևերը,
- անձի զարգացման տարբեր փուլերում՝ կախված տվյալ փուլում առկա խնդիրներից, կամքի ուժն առավել արդիական է և ակտուալացված հատկությունների նկատմամբ ինտելեկտի կարգավորող գործառույթը մեծանում է:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

- Ананьев Б.Г.** (1996). Психология и проблемы человекознания. Избр. Пси.. Труды, Москва-Воронеж.
- Акимов М.К.** (1977). Интеллект и его измерение, Проблемы психологической диагностики. Таллин.
- Голубева Э.А.** (2005). Способности. Личность. Индивидуальность. Дубна, Феникс.
- Дружинин В. Н.** (1999). Психология общих способностей. Санкт-Петербург, Питер.
- Дружинин В.Н.** (2005). Структура психометрического интеллекта и прогноз индивидуальных достижений, Интеллект и творчество: Сб. науч. тр., РАН. Ин-т психологии, Москва.
- Маерс Д.** (1997). Социальная психология, Москва, Питер.
- Немов Р. С.** (2002). Психология. Книга 3, Москва, Владос.
- Полани Л.** (1986). Личностные знания. Москва, Наука.

- Пономарев Я. А.** (1988). Психология творчества. Тенденции развития психологической науки, Москва, Наука.
- Raven G.** (1982). Progressive Matrices. Psychodiagnostica, narodny rodnik, Bratislava.

REFERENCE LIST

- Anan'ev B. G.** (1996). Psihologiya i problemy chelovekoznaniya (*Psychology and problems of human knowledge*). Izbr. Psi.. Trudy, Pod red. A.A. Bodaleva, Moskva-Voronezh.
- Akimova M. K.** (1977). Intellect i ego izmerenie, Problemy psihologicheskoy diagnostiki (*Intelligence and its measurement, Problems of psychological Diagnostics*). Tallin.
- Golubeva E. A.** (2005). Sposobnosti. Lichnost'. Individual'nost' (*Capabilities. Personality. Individuality*). Dubna, Feniks.
- Druzhinin V. N.** (1999). Psihologiya obshchih sposobnostej (*Psychology of general abilities*). Sankt-Peterburg, Piter.
- Druzhinin V. N.** (2005). Struktura psihometricheskogo intellekta i prognoz individual'nyh dostizhenij, Intellect i tvorchestvo (*The structure of psychometric intelligence and the forecast of individual achievements, Intelligence and creativity*). Sb. nauch. tr., RAN. In-t psihologii / Otv. red. A.N. Voronin, M.
- Maers D.** (1997). Social'naya psihologiya (*Social psychology*), Piter.
- Nemov R. S.** (2002). Psihologiya (*Psychology*). Kniga 3, M., Vados.
- Polani L.** (1986). Lichnostnye znaniya (*Personal knowledge*). M., Nauka.
- Ponomarev YA. A.** (1988). Psihologiya tvorchestva. Tendencii razvitiya psihologicheskoy Nauki (*Psychology of creativity. Trends in the development of psychological science*), M., Nauka.
- Raven G.** (1982). Progressive Matrices. Psychodiagnostica, narodny rodnik, Bratislava.

ABSTRACT

THE CORRELATION PECULIARITIES OF INTELLIGENCE AND WILL-POWER OF A PERSON IN DIFFERENT STAGES OF DEVELOPMENT AVAGYAN A.

The purpose of the article is to reveal the characteristics of the correlation between intelligence and willpower at different stages of personality development. In the article the author reviews the specifics between intellect and will-power of the three stages of person's development. It is mentioned that connections with different level of expression have revealed between intellect and will-power. Based on those, the author makes conclusion that intellect and will-power are factors of hard connections.

Intelligence has been found to have a regulatory function in a person's willpower. At different stages of a person's development, depending on the problems at the given stage, willpower becomes more relevant, and the regulatory function of the intellect in relation to the actualized properties increases.

Key words: intelligence, will-power, adaptation, personality.

РЕЗЮМЕ
КОРРЕЛЯЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТА И ВОЛИ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ
РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ
АВАГЯН А.

Цель статьи - выявить особенности соотношения интеллекта и силы воли на разных этапах развития личности. В статье представлены результаты исследования взаимосвязи интеллекта и воли в трех стадиях развития личности. Проведен корреляционный анализ, в результате чего получены значимые связи свидетельствующие о сложных взаимосвязях между интеллектуальными характеристиками и силой воли.

Было обнаружено, что интеллект выполняет регулирующую функцию силы воли. На разных этапах развития личности, в зависимости от проблем, сила воли становится более актуальной, а регуляторная функция интеллекта по отношению к реализуемым свойствам возрастает.

Ключевые слова: интеллект, сила воли, адаптация, личность.

ՍՈՑԻՈԼՈԳԻԱ

ԵՐԻՏԱՍԱՐԴՆԵՐԻ ԱՇԽԱՏԱՆՔԱՅԻՆ ՄԻԳՐԱՑԻԱՅԻ ԷԱԿԱՆ ՊԱՏՃԱՌՆԵՐԸ ԵՎ ՀԵՏԵՎԱՆՔՆԵՐԸ

ՇԱՀԻՆՅԱՆ ԱՆԴՐԱՆԻԿ

Շիրակի Մ. Նալբանդյանի անվան պետական համալսարանի հիմնադրամ

Էլ. հասցե՝ shahinyan_90@mail.ru

DOI: 10.24234/scientific.v1i46.142

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածի հետազոտության օբյեկտ են հանդիսացել աշխատանքային միգրացիայի դիմող 16-30 տարեկան ՀՀ երիտասարդ քաղաքացիները: Հետազոտության հիմնական նպատակն է երիտասարդների աշխատանքային միգրացիայի պատճառների և դրանցով պայմանավորված ժողովրդագրական, սոցիալ-տնտեսական, կրթական հետևանքների, ինչպես նաև ՀՀ 2021-2023թթ. արտաքին միգրացիոն տեղաշարժերի վերաբերյալ օբյեկտիվ, անաչառ և հնարավորինս հավաստի փորձագիտական գնահատականների ստացումը: Հետազոտության հիմնական արդյունքները խոսում վկան են այն իրողության, որ ՀՀ-ում երիտասարդության միգրացիոն միտվածության հիմնական պատճառները պայմանավորված են ցածր վարձատրությամբ, աղքատության բարձր տեմպերով, շարունակ անհանգստացնող պատերազմական իրավիճակով և հանրակրթության ոլորտի դժգոհություններով: Որպես եզրակացություն, հարկ ենք համարում ընդգծել, որ վերոշարադրյալում մեծ դեր է ունենում նաև երիտասարդության զբաղվածության ոչ ճիշտ, որոշ դեպքերում՝ առհասարակ չկազմակերպումը: Որն էլ դառնում է շատ տղա և աղջիկ երիտասարդների աշխատանքային միգրացիայի դիմելու պատճառ:

Բանալի բառեր՝ աշխատանքային միգրացիա, միգրանտ երիտասարդ, ինդուկտիվ, դեդուկտիվ, երիտասարդների զարգացում, փորձագետ:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Որակական հետազոտության իրականացման հիմնանպատակն է միգրացիոն հասկացությունների զարգացումը, սոցիալական երևույթների որակական ասպեկտների ըմբռնումը, առավելապես բնական՝ ոչ փորձարարական պայմաններում: Որակական հետազոտության տվյալների վերլուծության գործընթացը միտված էր նշանակությունների, միգրացիոն կենսափորձի և մոտեցումների վերհանմանը: Մասնավոր վերլուծության նպատակները տարբերվում էին՝ կախված մեր կողմից իրականացված հետազոտության նպատակներից: Վերլուծությունը միտված էր միգրացիոն ենթատեքստի հասկացմանը,

օրինակ՝ ինչպե՞ս են տնտեսական, քաղաքական, սոցիալական, մշակութային և կազմակերպական գործոններն ազդում երիտասարդների աշխատանքային միգրացիայի երևույթի վրա: Այն ուղղված էր մարդկանց պատկերացումներին, մոտեցումներին, փորձի բացահայտելուն և խնդիրների հասկացմանը:

Հոդվածի շրջանակում առաջադրված գիտական հիպոթեզներն են՝ 1.միգրացիայի դիմող անձանց պատճառները հիմնականում հոգեբանական են՝ պայմանավորված հետպատերազմական վախերով և բացասական սպասումներով, 2.երիտասարդների զբաղվածության հարցերը ՀՀ-ում ունեն կազմակերպչական բացթողումներ, որն էլ դառնում է երիտասարդների արտաքին աշխատանքային միգրացիայի դիմելու առանցքային պատճառներից մեկը, 3.երիտասարդությունը հիմնականում նախընտրում է մեկնել ԱՄՆ և եվրոպական երկրներ, քան ՌԴ՝ պայմանավորված վերջին շրջանում պատերազմական գործողություններով (Ասատրյան Ն., 2021; Պողոսյան Գ., 2023; Poghosyan G., 2014):

Որակական վերլուծությունն իրականացրել ենք՝ հիմնվելով մեթոդների միջոցով հավաքագրված տեղեկատվության սղագրման վրա: Այս իմաստով յուրաքանչյուր տվյալ վերաճել ենք տեքստի, այնուհետև՝ ենթարկել վերլուծության: Հարցազրույցների, նաև խմբային ու ֆոկլոր խմբային քննարկումներից ստացված ձայնագրությունները սղագրել ենք բառ առ բառ, այնուհետև սկսել վերլուծության գործընթացը: Ընդհանուր առմամբ, վերլուծական գործընթացը իրականացրել ենք դեդուկտիվ և ինդուկտիվ մեթոդներով:

ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Ելնելով օբյեկտիվ պատճառներից՝ տվյալ հիմնախնդրի սոցիոլոգիական քննության համար մեթոդական առումով ընտրվել է որակական հետազոտությունը, քանի որ

- ✓ հետազոտվող խնդիրը պահանջում է այդպիսի մոտեցում. որակական հետազոտություններն անց են կացվել առավելապես հարցվողների սոցիալական փորձի ու վարքային մոդելի կառուցման և ըմբռնման նպատակով,
- ✓ հետազոտությունը անցկացվել է բնական պայմաններում՝ կոնտեքստից չկտրված, հարցվողը տվել է բազմակողմանի, փորձից և մասնագիտությունից դուրս եկող պատասխաններ,
- ✓ հնարավորին չափ խնայել ենք ժամանակը և անհրաժեշտ միջոցները:

Հոդվածի շրջանակում իրականացված փորձագիտական հետազոտության ընտրանքը նպատակաուղղված է: Ընտրանքի ձևավորման նախնական փուլում հաշվի է առնվել ընտրանքի միավորների/տարրերի (հետազոտման վայրեր, դերակատարներ, իրադարձություններ, սոցիալական գործընթացներ, սոցիալական փորձառություն) խնդիրը: Ընտրվել է վեց փորձագետ՝ ըստ գործունեության ոլորտի (ակադեմիական, պետական, հասարակական): Ընտրանքի նման սկզբունքը պայմանավորված է նրանով, որ ի տարբերություն քանակական հետազոտությունների՝ որոնք իրենց մեջ բովանդակում են վիճակագրորեն նշանակալի համախմբությունների հետ աշխատանք, որակական հետազոտությունները ընդգրկում են սահմանափակ թվով դրույթներ, դրանք խորությամբ հետազոտելու նպատակով: Մեր կողմից առանձնացված ընտրանքը և իրականացված

հետազոտության նպատակը ևս վիճակագրական ընդհանրացումների կատարումը չէ, այլ ուսումնասիրվող երևույթի խոր և բազմակողմանի ըմբռնումն ու մեկնաբանումը: Բացի վերոշարադրյալը, որակական հետազոտությունների, մասնավորապես մեր կողմից ընտրված փորձագիտական հետազոտության դաշտային աշխատանքների իրականացումն ավելի ժամանակատար է, ինչը ևս կարևոր է ծավալների որոշման համար: Այդ իսկ պատճառով իրականացված որակական հետազոտության ընտրանքը նպատակաուղղված է, ոչ թե պատահական:

Մեր կողմից առանձնացված փոքր՝ նպատակաուղղված ընտրանքը որակական հետազոտության իրականացման փուլում հնարավորություն ընձեռեց ներթափանցել հետազոտվողների կենսաշխարհի և ստանալ գնահատելի տեղեկություն և մանրամասն մեկնաբանություններ: Ինչպես ցույց է տալիս սոցիոլոգիական փորձը, նպատակաուղղված ու փոքր ընտրանքների վրա հիմնված հետազոտությունները հաճախ ավելի արժեքավոր և նշանակալի տեղեկություններ են վեր հանում, քան լայն զանգվածներ ընդգրկող, բայց հիմնախնդրի վերաբերյալ ոչ այդքան խոր տեղեկություններ ընձեռող հետազոտությունները:

Տվյալ որակական հետազոտությունում կիրառել ենք հուսալիության մի քանի տեսակ՝

- նկարագրական հուսալիություն, որը վերաբերում է որակական հետազոտողի կողմից հավաքված և գրի առնված տեղեկատվության փաստացի ճշգրտությունը,
- մեկնաբանող հուսալիություն, որը վերաբերում է հետազոտողի կողմից հետազոտվողների տեսակետների, կենսափորձի և աշխարհընկալման ճիշտ մեկնաբանմանը և վերլուծությանը,
- տեսական հուսալիություն, որը չափում է հետազոտության արդյունքում մշակված տեսությունը և դաշտային տվյալների համապատասխանությունը,
- ներքին հուսալիություն, որը ցույց է տալիս, որ հետազոտությունը ներառում է պատճառահետևանքային կապեր,
- արտաքին հուսալիություն, որը նշանակում է, որ հետազոտության եզրահանգումները կարելի է ընդհանրացնել այլ վայրերի, ժամանակահատվածների և հանրությունների նկատմամբ:

Աղյուսակ 1.

Փորձագիտական հարցման մասնակիցների տվյալները		
Փորձագետի անվանումը /կողավորված/	Կառույցի անվանում	Պաշտոնի անվանում
N1	ՀՀ ԳԱԱ Հնագիտության և ազգագրության ինստիտուտ	Էթնոսոցիոլոգիայի բաժնի վարիչ
N2	ՀՀ ՆԳՆ ՄԲԾ	Աշխատանքային միգրացիայի և մոնիթորինգի բաժնի պետ
N3	ՀՀ ՎԿ	Շիրակի մարզային վարչության

		պետ
N4	«Առաքելություն Հայաստան» բարեգործական հասարակական կազմակերպություն ՀԿ	թիմի ղեկավար, սուպերվիզոր
N5	«ԿԱԶԱ» շվեյցարական մարդասիրական հիմնադրամ	թեժ գծի պատասխանատու
N6	«Հայկական Կարիտաս» բարեսիրական հասարակական կազմակերպություն	միգրացիոն փորձագետ, շահերի պաշտպան

ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

Ներքոնշյալում քննվում է «Երիտասարդների աշխատանքային միգրացիայի էական պատճառները և հետևանքները» թեմայով հետազոտության արդյունքները:

Հարց 1: Պատասխան - Միգրացիոն միտվածությունը սեռով, տարիքով ու ստրատիֆիկացիոն աստիճանակարգությունով պայմանավորված հարցի հետ կապված՝ փորձագետները շեշտել են, որ արտաքին միգրացիոն գործընթացներում ներգրավված են և՛ մասնագիտություն ունեցողները, և՛ բարձրագույն կրթություն չունեցողները (Մարգարյան Հ., Մարկոսյան Ռ., Խաչատրյան Ն., 2016): Ըստ նրանց տեսակետների՝ բարձրագույն և հետբուհական կրթություն ունեցողներից շատ քչերն են հետ վերադառնում, մոտավորապես 2 կամ 2,5 տոկոսն է վերադառնում ՀՀ: Այդ նույն բարձրագույն և հետբուհական կրթություն ունեցող միգրանտները կազմում են մոտավորապես 15 տոկոս: Սեռատարիքային կազմի հետ կապված սովորաբար երեք խումբ ենք առանձնացնում՝ երիտասարդ, միջին տարիքի և ավագ: Մեր երկրից մեկնողները հիմնականում միջին տարիքի են, որոնց մեջ գերակշռում է նաև երիտասարդությունը: Սեռով պայմանավորված՝ կարող ենք նշել, որ հիմնականում տղամարդիկ են մեկնում, մեկնողների մեջ կանայք կազմում են 10 տոկոս:

Փորձագետները նաև նշել էին, որ որպես աղբյուր պետք է ընդունել ՀՀ Վիճակագրական կոմիտեի և որակական հետազոտությունների տվյալները, որոնք հիմնականում համադրվում են: Ըստ թվաքանակի՝ նախկինում ՀՀ-ից տարեկան (երեք տարվա կտրվածքով) 30-40 հազար աշխատանքային միգրանտ ենք ունեցել: Երբ որ համեմատում ենք միգրացիոն ավանդույթներ ունեցող տարածաշրջանների հետ, մասնավորապես՝ Գեղարքունիքի, Շիրակի, Լոռու մի հատվածի: Իսկ այժմ դա ընդգրկում է ամբողջ Հայաստանը, քանի որ այժմ ՀՀ-ի բոլոր բնակավայրերից են արտագաղթում:

Հարց 2: Փորձագետների պնդմամբ, ուղիղ կապ կա «միգրացիա» և «զարգացում» հասկացությունների մեջ (Գալստյան Ք. & Մարգարյան Ա., 2013), քանի որ աշխատանքային միգրանտները հիմնականում ծեռք են բերում մասնագիտական նոր գիտելիքներ, նոր հմտություններ և, իհարկե, դրամական միջոցներ: Ինչ վերաբերվում է ԵՄ երկրներ մեկնող և ապաստանի դիմում ներկայացնողներին, ապա նրանց 80%-ը կորցնում է իր աշխատելու հմտությունը, քանի որ ԵՄ երկրներում ապաստան հայցողները աշխատելու իրավունք չունեն, և որքան երկար է տևում դիմումի քննությունը, այնքան այդ

մարդիկ վերածվում են հումանիտար օգնություն ստացողների և հետագայում դժվար վերաինտեգրվողների:

«Միգրացիա» և «գարգացում» հասկացությունների հետ կապված մեր մյուս փորձագետները նշում են, որ միգրանտների՝ մասնագիտացում չունեցող խումբը վերադառնալով կրկին առաջացնում է տնտեսական, սոցիալական մի շարք խնդիրներ, քանի որ շատերը նախքան մեկնելը վաճառում են բնակարանները, իսկ վերադառնալիս ունենում են կացարանի խնդիր: Այս դեպքում բնակարանների ձեռքբերման, վարձավճարի փոխհատուցման, տեղավորման, ադապտացման, աշխատանքային պլանի կազմման և հետևողական մոնիտորինգային աշխատանքի իրականացման անհրաժեշտություն է առաջանում: Իսկ բարձր որակավորում, մասնավորապես հետբուհական կրթություն ունեցողների պարագայում այլ է դրսևորում, որովհետև վերադարձած մարդիկ իրենց հետ ներկրում են ավելի զարգացնող մշակույթ, իրականացնում են նաև ներդրումներ, որ և վերադարձի, հայրենիքում հիմնավորվելու նպատակներից մեկն է: Իսկ նմանատիպ նպատակները բարեբախտաբար հիմնականում իրագործվում են: Դրանք գլխավորապես բիզնես նպատակներ են: Այդ դեպքերից մեկի հետ առնչվել էր մեր փորձագետներից մեկը՝ բերելով մեկ օրինակ: Այն վերաբերում էր նոր տեսակի մեղվաբուծությանը և այդ ոլորտի զարգացմանը: Իրականացվել է Սյունիքի մարզում. գյուղատնտեսական բարձրագույն կրթությամբ անձը, ժամանակավոր աշխատանքային միգրացիայի մեջ գտնվելով արտերկրում, վերադարձել է և տեղում հաջողությամբ օգտագործել մեղվաբուծության զարգացման՝ իր հետ բերած նոր մոդելը և տեխնոլոգիաները: Վերադարձած միգրանտը նախկինում նմանատիպ հմտություններ չի ունեցել:

Փորձագետների կարծիքով, այն երկրները, որտեղ մեկնում են միգրանտները, այդ երկրներում օգտվում են միգրանտների մարդկային ռեսուրսներից, հնարավորություններից՝ որպես աշխատուժ: Այս առումով հարկավոր է հաշվի առնել ուղեղների արտահոսքի խնդիրը, այն երիտասարդներին, որոնք իրենց ներդրումներն են ունենում այդ երկրի զարգացման գործում: Բնականաբար հարց է ծագում, թե ի՞նչ են ստանում այն երկրները, որոնք միգրանտներ են ստանում, մասնավորապես արտահանող երկրների տնտեսության զարգացման պահով: Հիմնականում՝ ընդունած երկրում եղած ժամանակ ձեռք բերած հմտություններն են, որոնք վերադառնալուց ներդնում են երկրի տնտեսության զարգացման մեջ: Հայաստանի պարագայում մի փոքր այլ է, քանի որ Հայաստանից գնացողների մեծ մասը զբաղվում է ֆիզիկական աշխատանքով. արհեստավորներ են, գյուղատնտեսության ոլորտով զբաղվողներ: Միգրացիայի այս խնդիրը որակական զարգացման չի բերում, ավելի վատ, սոցիալական *վարընթաց մոբիլության* է տանում, քանի որ նրանց մեջ լինում են նաև բարձր որակավորում ունեցողներ, որոնք ևս ցածր որակավորում պահանջող աշխատանք են անում: Միգրացիա և զարգացում խնդիրը մեր պարագայում դեռ ամբողջական զարգացում չի ապահովում:

Հարց 3: Մեր փորձագետները նշեցին, որ ՀՀ պետական քաղաքականության ոլորտում ևս դրական տեղաշարժ է նկատվում, քանի որ մասնավոր ոլորտների հետ պետությունն առավել սերտ հաղորդակցություն է սկսել ցուցաբերել: Դրանք վերաբերում են

և՛ աջակցությունների տրամադրմանը, և՛ ծառայությունների մատուցմանը: Իրականացվող համագործակցությունները նախկինում երբևէ այս մասշտաբների չեն հասել: Դրանք միտվածություն ունեն ծառայությունների և աջակցությունների վերաճաճկույթի բացառման, ինչպես նաև պետական և հասարակական ոլորտներում աշխատատեղերի հետ կապված մասնագիտական կողմնորոշման, վերապատրաստումների և նոր մասնագիտությունների ձեռք բերման: Մասնագիտացման դասընթացները, որոնք ՀԿ-ներն են կազմակերպում պետական ոլորտում, փորձում ենք փոխարինել այլ մասնագիտացումների դասընթացներով, որ պրոդուկտիվ արդյունք է ունենում:

Համաձայն փորձագետների միասնական տեսակետի՝ արտաքին միգրացիայի վերաբերյալ դեռևս չկա հատուկ օրենսդրական դաշտ, այսինքն՝ չկա օրենք, որը կարող է կարգավորել այդ խնդիրը: Այս առումով ՀՀ-ն ունի պայմանագրեր որոշակի երկրների հետ միգրացիոն հարցերի կարգավորման համար (ընդունելու, այնուհետև վերադարձի հետ կապված): Հիմնականում ՌԴ-ի հետ է, որ պայմանագրեր կան, երբ գործատուն կարող է ընդունել, որոշակի հարցեր քննարկել, առցանց հարթակում էլ է հնարավոր գրանցվել գործատուի մոտ, այնուհետև որոշակի ընթացակարգեր անցնել, հետո նոր անցնել աշխատանքի: Բայց ընդհանուր առմամբ ՀՀ արտաքին և ներքին միգրացիոն քաղաքականության վերաբերյալ մշակված ամբողջական հայեցակարգ դեռևս չկա: Իսկ այսօր բոլոր ներքին գործընթացները մարզերից դեպի Երևան կամ մյուս կենտրոններ տեղի են ունենում հախուռն ձևով:

Հարց 4: «Միջազգային ինչպիսի՞ պայմանագրեր են կնքվել և կնքվում արտագնա աշխատանքների կազմակերպման, ինչպես նաև աշխատանքային միգրանտների շահերի պաշտպանության հարցերով» հարցին պատասխանել են, որ ամենամեծ թվով միգրանտներին առնչվող պայմանագիրը ԵԱՏՄ պայմանագիրն է, որը վերաբերում է բացառապես անդամ երկրների աշխատանքային միգրանտներին և նրանց ընտանիքի անդամներին: Չնայած որ ՌԴ միգրացիոն օրենսդրության խստացումները, որոնք վերաբերում են նաև ԵԱՏՄ անդամ երկրների քաղաքացիներին, ԵԱՏՄ պայմանագիրը որոշակիորեն խախտում են, բայց դա ռուսներին չի խանգարում: Հաջորդը 2018թ. փետրվարի 12-ին Հայաստանի և Բուլղարիայի միջև կնքված «Համաձայնագիր Հայաստանի Հանրապետության և Բուլղարիայի Հանրապետության միջև աշխատանքային միգրացիայի կանոնակարգման մասին» համաձայնագիրն է, որը, սակայն, առայժմ չի գործում: 2023թ. աշխատանքային միգրացիայի համաձայնագիր է ստորագրվել ԱՄԷ-ի հետ, որը դեռևս չի վավերացվել: Մեր փորձագետները որպես նշված հարցին պատասխան ասում են նաև, որ դաշտում կան պայմանագրեր, մասնավորապես Եվրոպա արտագաղթած ՀՀ այն քաղաքացիների հետ, որոնք այնտեղ ապրում և աշխատում են՝ ունենալով աշխատելու լեզալ իրավունք: Բացի դրանից, նաև տվյալ եվրոպական երկիրը Հայաստան վերադառնալու պարագայում որոշակի գումար է տրամադրում այստեղ ներդրում իրականացնելու համար, որը վերաբերում է ոչ միայն մեկ անձի, այլ նաև նրա ընտանիքի անդամներին: Այդպիսի հնարավորություն կա նաև ԱՊՀ երկրների պարագայում, եթե հարազատը սերտ ազգակցական կապ ունի:

Շահերի պաշտպանության հարցերով մի քանի երկրներ կան, այդ թվում և ՌԴ-ն. առողջապահական հարցերով որոշակի ապահովագրություն կարող են տրամադրել միգրանտներին, ինչպես նաև կարգավորել գրանցման և այլ հարցեր: Սակայն աշխատանքը աշխատանքային ստաժ համարվում է, թե ոչ, հայտնի չէ: Այն մի ժամանակ քննարկվում էր, սակայն փորձագետները հստակ տեղեկություն չեն հաղորդում:

Հարց 5: Ըստ Ձեզ՝ ինչքանով են կազմակերպված երիտասարդների զբաղվածության հարցերը, որոնք պատճառ են դառնում ՀՀ-ից երիտասարդների արտաքին աշխատանքային միգրացիայի դիմելուն:

Փորձագետները երիտասարդների զբաղվածության խնդիրը համարեցին ամենալուրջը, քանի որ ՀՀ-ում գործազուրկների ճնշող մեծամասնությունը երիտասարդներն են: Դպրոցը և բուհը ավարտելուց հետո հատկապես գյուղական բնակավայրերի երիտասարդների շրջանում ձևավորվում են աշխատանքային միգրացիայի մեկնելու մոտիվները, մանավանդ որ նրանք ՀՀ-ում աշխատուժի իրացման այլ ոլորտներ չեն տեսնում: Այստեղ խնդիրն այլ է. մեր փորձագետներից մեկը անդրադարձավ դեպրիվացիայի տեսությանը, մասնավորապես նշեց, որ ռեֆերենտ խմբերի խնդիրներ կան, որտեղ մեկը տեսնում է, որ իրենց բնակավայրից որոշ մարդիկ բռնել են աշխատանքային միգրացիայի ուղին, այստեղ ինքը անմիջականորեն տեսնում է նրա օրինակով, որ դրսից որոշակի տրանսֆերտներ են ուղարկում, այդ ընտանիքի կենցաղային վիճակը որոշակիորեն սկսում է լավանալ, ավտոմեքենա են գնում, բնակարան են կառուցում, վերանորոգում և այս ռեֆերենտ խմբերի վարքագիծը սկսում է ազդել մնացածի վրա և նրանց մոտ ձևավորում են աշխատանքային միգրացիայի մեկնելու մոտիվացիա: Բացի այս ամենից՝ միգրացիան երիտասարդների մոտ ստատուսի կամ կարգավիճակի փոփոխության խնդիր է առաջացնում: Աշխատանքային միգրացիայի մեկնելը, հատկապես բանակից հետո, դարձել է անցումային ծեսի նման բան. հատկապես ծնողներից անկախ լինելը, առանձին ապրելը, այնուհետև գենդերային որոշակի խնդիրներ լուծելը: Երիտասարդը, որը տանը երբեք ճաշ չի պատրաստել կամ սենյակը չի մաքրել ու հարդարել, միգրացիայի վայրում ստիպված է այդ բոլորն անել, ասել է թե՛ որոշակի նոր դերեր է վերցնում իր վրա: Այսպիսով, տվյալ երիտասարդը դառնում է կերակրող ձեռք, աշխատանքային միգրացիայի մեկնելուց մեկ-երկու տարի հետո ընտանիքի սոցիալական վիճակը սկսում է բարելավվել: Համայնքն արդեն այդ անձին վերաբերվում է որպես հասուն և ընտանիք պահող մարդու: Համայնքի համար աշխատանքային միգրացիան ընկալվում է որպես հասունացման կարևոր պայմաններից մեկը: Տեղի է ունենում փորձի և գիտելիքների ձեռքբերում, ճաշակի փոփոխություն և այլն:

Հարց 6: Աշխատանքային միգրացիայի առաջացրած բացասական ազդեցությունների և ռիսկերի հետ կապված, փորձագետները նշեցին, որ այդ խնդիրները և ռիսկերը հիմնականում մասնագիտական աճին խոչընդոտող երևույթներն են, քանի որ արտագնա աշխատանքի մեկնած քաղաքացին առաջին հերթին հացի խնդիրը լուծելու մասին է մտածում և ավելի քիչ հնարավորություն է ունենում մասնագիտական աճի, անձի զարգացման տեսանկյուններից: Ինքնադրսևորվելու հնարավորությունները ավելի քիչ են

լինում: Մեզ հայտնի է, որ երիտասարդների մասնագիտական կրթություն ունենալու դեպքում այդ խնդիրը ևս առկա է: Շատ հաճախ երիտասարդը ընտրում է ոչ այնքան մասնագիտական աշխատանքի հնարավորությունը, քանի որ երկրորդ տարբերակը ավելի մեծ հնարավորություններ է ընձեռում: Արտերկրում և ՀՀ-ում այդ մոտեցումները նույնն են (Shahinyan A. & Mkrtchian V., 2023):

Որպես արտաքին աշխատանքային միգրացիայի բացասական ազդեցություն, փորձագետներից մեկը նշեց, որ արտաքին միգրացիան երբեմն բերում է ամուսնության տարիքի բարձրացմանը, որովհետև, ըստ իրենց իրականացրած հետազոտությունների, երիտասարդները, աշխատանքային միգրացիայի դիմելով, իրենց առջև նպատակներ են դնում. «Այս անգամ գնամ, կգամ բնակարանը կվերանորոգեմ, հետո նոր կամուսնանամ»: Այսպես շարունակ գնում են, ապա վերադառնում և այլ խնդիրներ են լուծում, ուստի և այս շարունակական գործընթացը հանգեցնում է ամուսնության տարիքի բարձրացմանը: Բացի սրանից, երիտասարդ ընտանիքների վրա բացասական է ազդում այն առումով, որ ընտանիքը ազգագրական և սոցիալական շղթայական փուլերից կազմված մի ամբողջականություն է, որը սկսվում է ծանոթությունից, այնուհետև՝ ամուսնություն, երեխաներ: Ըստ նույն փորձագետի հետազոտություններից մեկի՝ վերցրել են երկու խումբ ընտանիքներ՝ միգրանտներ և սոցիալական կայունության խնդիրներ չունեցող ընտանիքներ և այնպիսիք, որոնք ունեին միգրանտներ, որտեղ փորձ են արել հասկանալ ընտանիքների կայունության և ռիսկերի խնդիրը: Այդ հետազոտությունը ցույց է տվել, որ միգրանտների մոտ 10 տոկոսը ամուսնությունից մեկ-երկու ամիս հետո մեկնում է արտագնա աշխատանքային միգրացիայի, որը ամուսինների ադապտացիայի հետ կապված որոշակի խնդիրներ է առաջացնում: Դեպքեր են եղել, որ երեխան ծնվել է ու միգրանտ ծնողը այստեղ չի եղել: Բազմաթիվ նման խնդիրներ կան, որոնք իրենց ազդեցությունն են թողնում ընտանիքի վրա:

Այս ամենից բացի, գաղտնիք չէ, որ երիտասարդները սեռահասունության հետ կապված փորձը և հմտությունները ձեռք են բերում դրսում: Սա ևս որոշակի ռիսկեր է պարունակում այն առումով, որ ձեռք են բերում որոշակի հիվանդություններ, որոնք բավականին տարածված են: Այնուհետև, հիվանդությունների որոշ մասը նույնիսկ սկսում է տարածվել ընտանիքում և ողջ ՀՀ-ում:

Հարց 7: Երիտասարդության զարգացման գործընթացում ավելի շատ դրական թե՛ բացասական է ազդում աշխատանքային միգրացիան, մեր փորձագետները պայմանավորել են առաջին հերթին երիտասարդի անհատական առանձնահատկություններով: Հնարավոր է, որ փորձի փոխանակման տեսանկյունից բավականին դրական է, սակայն արտաքին միգրացիան կոնկրետ մեր երկրի տեսանկյունից ունի մի շարք բացասական հետևանքներ՝ անվտանգային, ժողովրդագրական և այլն: Իսկ արտերկրում որոշակի գիտելիքներ և փորձառություն ձեռք բերած երիտասարդները շատ դեպքերում հրաժարվում են այդ փորձով այստեղ կիսվել, վերադառնալ և այստեղ շարունակել իրենց մասնագիտական գործունեությունը: Մնացած

շատ մեծ և նկատելի հատվածը հազիվ է կարողանում տնտեսական և անձնային որոշակի կայունացման հասնել:

Այնուամենայնիվ, միգրացիան ունենում է որոշակի բարեբեր ազդեցություն ևս, որովհետև միգրանտները կարողանում են հաղթահարել մեկուսացվածությունը և դուրս են գալիս մեկ այլ անդրազգային տարածք, այնտեղ ձեռք են բերում որոշակի նոր փորձառություն, նոր արժեքներ, վարվելակերպի նոր ձևեր: Երբեմն այս դրական փոփոխությունները միգրանտը բերում է իր համայնք: Բազմաթիվ են օրինակները, մասնավորապես երիտասարդների հետ կապված, որ այնտեղ արտաքին տեսքին այնքան էլ ուշադրություն չեն դարձրել, բայց երբ վերադարձել են Հայաստան, միգրանտները նշել են, որ սափրվելը, օժանելիք օգտագործելը, ավելի պատշաճ տեսքով հանրությանը ներկայանալը դարձել է սովորություն:

Հարց 8: Փորձագետները երիտասարդների բարձր վարձատրությամբ աշխատանք գտնելու առումով նշել են, որ արտերկրից և Եվրոպայից վերադարձած երիտասարդները ունենում են լեզվի բարձր իմացություն, հիմնականում ծրագրավորման ոլորտում մի քանի փոքր դասընթացներ անցնելով հեշտությամբ մուտք են գործում այդ ոլորտ: Ի տարբերություն այն երիտասարդների, որոնք այստեղ հենքային լուրջ կրթություն են ստացել, սակայն լեզվի բարձր իմացությունը այնուամենայնիվ դառնում է առաջնահերթություն և մի քանի քայլ առաջ է բերում տվյալ անձանց: Եթե գնացած անձը հիմնականում հայաբնակ տարածաշրջանում է տեղակայվել և ոչ մասնագիտական որևէ բանով զբաղվել, տաքսի է վարել, մաքրման, կանաչապատման աշխատանքներում է ներգրավված եղել, լեզվի կատարելագործման չի հասել, վերադառնալուց հետո մրցունակության տեսանկյունից հավասար է, եթե ոչ ավելի ցածր տեղի բնակիչների հետ հարաբերակցությամբ:

Հարց 9: «Մասնագիտության ընտրությունն արդյոք կարո՞ղ է պատճառ հանդիսանալ երիտասարդների աշխատանքային միգրացիայի դիմելուն» հարցին ի պատասխան՝ փորձագետները նշել են, որ կան նման մասնագիտություններ, որոնք, ճիշտ է, որակի տեսանկյունից բարձր են, սակայն մեր երկրում ժամանակավրեպ են համարվում, ուստի թողնում հեռանում են: Հումանիտար բլոկի մասնագիտություններ են հիմնականում՝ հոգեբաններ, սոցիալական աշխատողներ, սոցիոլոգներ, իրավաբաններ (փաստաբաններ), այդ թվում նաև ծրագրավորողներ, որոնք այնտեղ առավել բարձր են վարձատրվում անգամ ժամավճարային հիմունքներով, քան այստեղ բարձր ծանրաբեռնվածությամբ ու ոչ ճկուն գրաֆիկով աշխատելու դեպքում: Կան դեպքեր, երբ ծրագրավորողը վերադառնում է, սակայն օնլայն հիմունքներով զուգահեռ աշխատում է արտերկրում, որի դիմաց մեծ գումարներ է վաստակում՝ ելնելով այնտեղի ազատ գրաֆիկի ստեղծած հնարավորություններից:

Տնտեսական միգրանտների մեջ շատ քիչ են նրանք, ովքեր բարձր որակավորում ունեցող մասնագետներ են: Ինչ վերաբերում է մասնագիտության ընտրության հարցին, դա ամենայն հավանականությամբ առավելապես առնչվում է տեղեկատվական տեխնոլոգիաներին, որովհետև վերջիններիս զարգացումը ՀՀ-ում բավականին լավ

հիմքերի վրա է դրված, և այստեղ աշխատավարձի խնդիրն է, որը հնարավորություն է ընձեռում, որ գնան և դրսում ավելի բարձր վարձատրվող աշխատանք գտնեն:

Հարց 10: Մերօրյա երիտասարդների համար ամենանախընտրելի երկիրը, ըստ մեր փորձագետների, ԱՄՆ-ն է, դրանից հետո եվրոպական երկրներն են և վերջում նոր, ի տարբերություն վերջին տարիների, Ռուսաստանի Դաշնությունը: Ավելի քիչ են ցանկություն հայտնում ներկա պահին ՌԴ գնալ հենց երիտասարդները:

Մերօրյա երիտասարդների նախընտրելի երկրների հետ կապված՝ փորձագետներից երկուսն էլ նշել են, որ իրենք այդ առումով հատուկ հետազոտություն չեն իրականացրել, ուստի չեն կարող ամբողջական պատասխան տալ, սակայն նշել են, որ մեր հիմնական միգրանտների 50 տոկոսը ուղևորվում է դեպի ՌԴ, ապա հաջորդում են եվրոպական երկրները և ԱՄՆ-ն: Քանի որ լեզվական, սահմանների հատման, միգրացիոն ռեժիմի առումներով ՌԴ-ն ավելի մատչելի է, ուստի մեր միգրանտների հիմնական մասը մեկնում է այնտեղ:

Հարց 11: Սոցիալականացման գործընթացի հիմնական բարդությունների մասին խոսելով՝ փորձագետները նշեցին, որ առաջնայինը տնտեսական խնդիրներն են: Հատկապես փախստականների կարգավիճակով գնացածները ճամբարների բնակչության հետ ունեցած խնդիրները, դժվարությունները շատ դեպքերում չլուծած հետ են վերադառնում: Դրանք շատ հաճախ կարող են լինել ամենաառաջնահերթ կենցաղային հարցերի ապահովման, բնակարանի վարձը տալու հետ կապված խնդիրներ, այլև այնտեղի աշխատաշուկայում մրցունակ չլինելու կամ այստեղից մի քանի աստիճան ցածր աշխատանք գտնելու հանգամանքով պայմանավորված, որը ֆրուստրացնում է մեկնած երիտասարդին, քանի որ երիտասարդը գնում է ավելի բարձր ակնկալիքներով, բայց սովորաբար ավելի ցածր աստիճանից է ստիպված լինում մեկնարկել իր գործունեությունը, քան մեկնարկում էր այստեղ՝ իր բնօրրանում:

Փորձագետներից մեկն էլ հարմարման գործընթացի առումով նշեց, որ 2021 թ. մի հետազոտություն են իրականացրել, որի թեման է եղել «Հետխորհրդային Հայաստանի բնակչության արտագաղթը միգրացիոն ցանցի համատեքստում», որտեղ հստակեցրել են, որ սոցիալական ցանցերը բավականին լավ սոցիալական կապիտալ են, ազդում են մասնավորապես աշխատանք գտնելու, բնակարան վարձակալելու հարցերում: Բայց ամեն դեպքում միգրանտները խնդիրներ ունենում են, հատկապես ադապտացիայի հետ կապված. դրանք մշակութային ադապտացիայի մասին են, որովհետև արժեքային համակարգի փոփոխման, լեզվական, կենցաղային և այլ խնդիրներ են առաջանում: Այսինքն, բազմաթիվ են միգրանտների մոտ առաջացած խնդիրները, որոնք փորձում են հաղթահարել: Այստեղ հարկավոր է հաշվի առնել այն, որ, օրինակ, մեր միգրանտների ադապտացիան Ռուսաստանի Դաշնությունում հատվածային բնույթ է կրում, քանի որ նրանք անդրազգային միգրանտներ են, այսինքն՝ նրանք միաժամանակ և՛ նախկին հասարակությունում են՝ ծագման երկրի հասարակությունում, և՛ միաժամանակ նոր՝ ընդունող հասարակությունում են: Եվ այս ադապտացիան հիմնականում հատվածական

բնույթ է կրում. կարող է լինել մշակութային, սոցիալական կամ հաղորդակցման՝ նոր հմտությունների:

Հարց 12: «Ի՞նչ կոմպետենցիաներ են հարկավոր երիտասարդին միգրացիայի դիմելու համար, և ի՞նչ կոմպետենցիաներով է երիտասարդը վերադառնում մեկնման երկրից, որոնք օգտագործում է ՀՀ-ում ու հարազատ մարզում» հարցին ի պատասխան՝ փորձագետներից մեկը նշեց, որ այդ դաշտը համեմատաբար կանոնակարգված է մեզ մոտ. երիտասարդները մեկնում են ուսումնական ծրագրերով կամ աշխատանքային պայմանագրերով միջպետական պայմանավորվածության շրջանակներում, այսինքն՝ ոչ թե անձի մակարդակով է տեղի ունենում, այլ կառավարության: Այս դեպքում համատարած վերադառնում են և վերադարձի դեպքում կարողանում են ավելի մրցունակ լինել աշխատաշուկայում և շատ ավելի հեշտորեն են կարողանում իրենց ռեալիզացնել: Ամենակարևոր ու դրական արդյունքը հենց այն է, որ գնալու ցանկություն այլևս չեն ունենում: Պատճառը ոչ թե այն է, որ այնտեղ նրանց լավ չեն վերաբերվել, այլ այն, որ վերադարձից հետո այստեղ առավել լայն հնարավորություններ են բացվում նրանց առաջ: Սա կոնկրետ կառավարման, պետական մակարդակով տեղի ունեցած դեպքերին է վերաբերում, երբ ուսման կամ աշխատանքային ծրագրերով են մեկնել: Նրանք հիմնականում արհեստավորական մասնագիտությունների տեր մարդիկ են, բայց որոշակի մասն էլ ընդհանրապես մասնագիտություն չունի, ուղղակի սևագործ աշխատանք կատարելու համար են գնում: Արհեստավորական ոլորտի հետ կապված որոշակի հմտություններ են նրանք ձեռք բերում, բայց երբ որ վերադառնում են, դրանց կիրառության շրջանակները շատ փոքր են՝ ընտանիք, համայնք: Լինում են նաև հաջողակներ, որոնք որոշակի գումարներ են զուգահեռաբար վաստակում՝ այստեղ իրենց մասնագիտության հետ կապված փոքր բիզնեսներ ստեղծելով կամ արհեստանոցներ բացելով, որոնք, ըստ հետազոտողների, շատ չեն, մի քանի դեպքեր են, որ և հեշտությամբ կարելի է թվարկել:

Հարց 13: «Աղջիկ թե՛ տղա երիտասարդներն են առավել շատ արտագաղթում» հարցադրմանը փորձագետները պատասխանել են, որ հիմնականում տղա արտագաղթողների թիվը շատ ավելի մեծ է, քան աղջիկներինը, որը մեր երկրում պայմանավորված է ոչ միայն սոցիալական կամ տնտեսական, այլև անվտանգային հարցերով, ծառայությունից խուսափելու հանգամանքով: Պետք է նշել, որ ծառայությունը վերջացրած քաղաքացիների առջև ևս ծառացել է նորից զորակոչվելու վտանգ: Աղջիկների պարագայում տարածվածությունը 30-ից բարձր տարիքային խմբում է: Բուհն ավարտած աղջիկները միտված են իրենց այստեղ ռեալիզացնելու, իսկ երեսունն անց կանայք միտված են տեղափոխվելու կա՛մ ընտանիքի վերամիավորման, կա՛մ խնամքի կազմակերպման ոլորտում ներգրավման համար: Դրանք երեխաների խնամքի կազմակերպումն են, տարեցների խնամքի կազմակերպման հարցերը, տնային տնտեսություններում աշխատելու հնարավորությունները: Լինում են դեպքեր, որ այստեղից նմանատիպ աշխատանքների գնում են նաև ավելի վաղ գնացած և կայացվածության որոշակի աստիճանի հասած ընտանիքներում աշխատելու:

ՀՀ-ից արտագաղթելու դեպքում, բացի աշխատատեղերի բացակայությունից, ցածր աշխատավարձից, կան նաև սպասելիքների, մասնավորապես ինքնառեալիզացիայի հետ կապված խնդիրներ, որոնք այստեղ տեղի չեն ունեցել, ուստի մտածում են, որ կարելի է դրսում լուծել: Բացի դրանից, տղաների զինվորական ծառայության խնդիրն է բարձրացվում, ուստի և մինչ այդ տարիքը մեկնում են: Աղջիկների պարագայում առհասարակ կրթական կամ ամուսնական միգրացիա է: Կրթական միգրացիան աղջիկների համար հարմար խողովակ է՝ հետագայում արտերկրում հաստատվելու: Այս ամենից զատ, առկա է նաև ընտանիքի վերամիավորման խնդիր, որի համար աղջիկները մեկնում են: Այսպիսով, աղջիկները կա՛մ մեկնում են որպես ընտանիքի անդամ, կա՛մ ուսում ստանալու նպատակով: Միգրացիոն հոսքերի մեջ աշխատելու մեկնող երիտասարդ աղջիկների թիվը թերևս չի գերազանցի 5-7 %-ը: Նրանք մեծ մասամբ մեկնում են հարազատների կամ բարեկամների մոտ աշխատելու:

Հարց 14: «Արդյո՞ք կապ ունի ՀՀ-ում տիրող պատերազմական իրավիճակը երիտասարդների աշխատանքային միգրացիայի դիմելու առումով» հարցի հետ կապված՝ մեր փորձագետները նշեցին, որ միանշանակ կապ ունի, և հենց դրանով է պայմանավորված նախկինում ՌԴ, սակայն այժմ ԱՄՆ և եվրոպական երկրներ մեկնելու հանգամանքը: Վերջերս մենք բախվել ենք նմանատիպ խնդիրների, երբ այստեղի ընտանիքները, զինվորական ծառայությունից խուսափելու համար, այնտեղ կարգավիճակ էին ձեռք բերել, նորից հետ են եկել ու այստեղ նոր կարգավիճակ ձեռք բերելու հարցեր են փորձում կարգավորել: Այդ տիպի ընտանիքներում ոչ միայն զինվորական տարիքի երիտասարդները նման միտում ունեն, այլև ողջ ընտանիքն է հակված միգրացիայի:

Փորձագետները այս հարցի առնչությամբ միանշանակորեն ընդգծեցին, որ ՀՀ-ում տիրող պատերազմական իրավիճակը երիտասարդների աշխատանքային միգրացիայի դիմելու առումով իհարկե կապ ունի: Փորձագետներից մեկը նշեց, որ բազմաթիվ են լինում դեպքերը, երբ հենց այդ պատճառով են դիմում միգրացիայի: Կա նաև հակառակ երևույթը, երբ վերադառնում են հատկապես իրենց սահմանամերձ բնակավայրը պաշտպանելու: Այդ առումով հայտնի է Մովսես Բնակավայրի օրինակը: Պատերազմական իրավիճակը իրապես ազդում է, սակայն ունի երկու դրսևորում, երբ մի խումբը մնում է, չի մեկնում: Կան դեպքեր, որ մարդիկ ուղղակի պատերազմից խուսափելու համար փորձում են մեկնել արտերկիր՝ իրենց ընտանիքները ևս հանելով այդ իրավիճակից:

Հարց 15: «Արդյո՞ք երիտասարդները աշխատանքային միգրացիայի դիմում են քանակում ծառայելուց խուսափելու պատճառով, թե՞ միգրացիայի դիմում են ծառայությունից զորացրվելուց հետո» հարցին փորձագետների կողմից հնչել է հետևյալ պատասխանը. մինչև վերջին տարիները ՀՀ-ից մեկնող երիտասարդները մեկնում էին հիմնականում ծառայությունից հետո, վերջին ժամանակներում դա տեղի է ունենում շատ ավելի վաղ: Սակայն պետք է նշել, որ դա ոչ միշտ է հաջողվում, քանի որ 14 տարին լրացած լինելու պարագայում արտերկիր մեկնելու դեպքում պետությունը օրենսդրական խնդիրներ է ստեղծում: Այսպիսով, ցանկությունը մինչև զինվորական ծառայությունը ավելի մեծ է,

սակայն իրականում իրողությունը ծառայությունն ավարտած լինելու դեպքում ավելի իրատեսական ու մեծ է:

Հարց 16: ՀՀ-ից արտաքին աշխատանքային միգրացիայի դիմելու ռիսկերի հետ կապված՝ մեր փորձագետներից մեկը նշեց, որ մենք գիտենք՝ 21-րդ դարում ամենամեծ ռեսուրսը մարդկային ներուժն է, և արտագաղթելը պետական տեսանկյունից լուրջ անվտանգային ու դեմոգրաֆիական խնդիրներ է առաջացնում (Շահինյան Ա., 2022): Դա տեսնում է նաև հարևան թշնամի պետությունը, որը լուրջ խնդիրներ է առաջացնում: Իսկ տվյալները թաքցնել հնարավոր չէ, քանի որ աշխարհը տեսնում է մեր արտագաղթողների թիվը, որը հրապարակվում է:

Անձնային տեսանկյունից առաջնային ռիսկերը վերաբերում են աղջիկներին, մեծանում է թրաֆիքինգի վտանգը, մասնավորապես նրանց պարագայում, որոնք մեկնում են ամուսնական կարգավիճակ չունենալու դեպքում: Հիմնականում արաբական երկրներ տեղափոխված կանայք են, ապա նաև՝ Թուրքիա, Միացյալ Էմիրություններ, Եգիպտոս:

Նշվեց, որ ռիսկերը բազմաթիվ են, այն էլ լուրջ դեմոգրաֆիական խնդիրներ առաջացնող: Առաջինը այն է, որ մենք գտնվում ենք այս տարածաշրջանում, և մարդկային ռեսուրսները մեզ համար շատ կարևոր են, որովհետև այդ պոտենցիալը լուծելու է սահմանամերձ բնակավայրերի խնդիրը: Երկրորդը տնտեսական խնդիրն է, օրինակ՝ շատ համայնքներ զրկվում են երիտասարդ, աշխատունակ տարիքի բնակչությունից, ուստի և սոցիալական ծրագրերի իրականացումը դառնում է չափազանց բարդ: Երբ ուզում ես ինչ-որ գործ նախաձեռնել, տեսնում ես, որ այդ պոտենցիալը՝ երիտասարդությունը, որի շնորհիվ միայն հնարավոր է այդ ծրագիրը կյանքի կոչել, գտնվում է արտերկրում: Ճիշտ է, տրանսֆերտները որոշակիորեն նպաստում են, որ մեր երկրում աղքատության խնդիրը մեղմացվի, բայց նաև սոցիալական առումով այդ սեռատարիքային կազմի միջև որոշակի խզումներ է առաջացնում:

Հարց 17: «Որո՞նք են այն կառույցները, որ խորհուրդ եք տալիս դիմել միգրացիոն միտվածություն ունեցող քաղաքացիներին, որպեսզի տեղափոխությունը առավել անվտանգ կազմակերպվի» հարցին փորձագետները պատասխանել են այսպես. Հայաստանում հիմնական այդպիսի գործունեություն ծավալողը «Ամբոր Հայաստան» բարեգործական հիմնադրամն է, որը միջազգային ֆինանսավորում ունեցող հասարակական կառույց է: Այն թրաֆիքինգի ռիսկերի կանխարգելման ուղղությամբ բավականին լայնածավալ աշխատանքներ է իրականացնում ոչ միայն գնացող, այլև այնտեղից վերադառնալու ցանկություն ունեցող քաղաքացիների հետ, ովքեր այնտեղ արդեն իսկ ենթարկվել են թրաֆիքինգի:

Փորձագետները անվտանգ տեղափոխությունների կազմակերպման վերաբերյալ նշեցին նաև, որ հիմնականում Ներքին գործերի նախարարության ստորաբաժանում համարվող Միգրացիոն կոմիտեն է, որտեղ քաղաքացին կարող է ստանալ տեղեկատվություն՝ ինչպես մեկնել աշխատանքային միգրացիայի, որ երկրում միգրացիոն ինչ ռեժիմներ են գործում, սահմանը հատելու ժամանակ ինչ պետք է անել: Նաև նշվեց, որ

կան հասարակական կազմակերպություններ, որոնք նույնպես զբաղվում են այդ հարցերով և կարող են աջակցել նմանատիպ հարցերում:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Վերլուծելով հոդվածի շրջանակում իրականացված հետազոտության արդյունքները, առաջարկում ենք բարձրացնել կրթական մակարդակը, քանի որ անձնային դաշտի ռիսկերով է պայմանավորված և՛ թրաֆիքինգի ենթարկվելը, և՛ պետական շահերը վնասելով արտագաղթելը, և՛ անձնային մակարդակում վնասներ կրելը: Դրանք հիմնականում ցածր կրթական մակարդակ ունենալու և իրազեկվածության ցածր մակարդակի հետ են կապված, քանի որ մենք դպրոցներում նման աշխատանք չենք իրականացնում, թե որ պարագայում և ինչպես է պետք արտագաղթի երևույթին մոտենալ, որպեսզի ռիսկեր չառաջանան: Մենք գիտենք, որ կոնկրետ թրաֆիքինգի հաճախ ենթարկվում են անչափահասները, որոնք, սոցիալական խնդիրներով պայմանավորված, անմտորեն ընդունում են և՛ իրենց անձին, և՛ պետությանը վնաս հասցնող առաջարկներ:

Առաջարկում ենք նաև, որ պետության կողմից նշանակվի լիազոր մարմին, որ զբաղվի աշխատանքային միգրանտներով, նրանց խնդիրներով, իրազեկմամբ, իրավունքների, շահերի պաշտպանությամբ և այլ հարցերով, որպեսզի աշխատանքային միգրացիան պետության կողմից կառավարելի և վերահսկելի լինի, ապա աշխատանքային միգրացիայի առումով պայմանագրեր կնքել ՌԴ-ից տարբեր այլ, ավելի զարգացած երկրների հետ և սեզոնային միգրացիայի գրեթե 100% կախվածությունը ՌԴ-ից նվազեցնել: Սա միայն կնպաստի ՀՀ-ից երկարաժամկետ և մշտական միգրացիայի կրճատմանը, միգրանտներն ավելի պաշտպանված կլինեն և ՀՀ մտնող դրամական հոսքերը կավելանան:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

Ասատրյան Ն. (2021). *Հայաստան վերադարձած անձանց վերաինտեգրման ուղեցույց*.

Միգրացիայի միջազգային կազմակերպություն. ՄՄԿ Հայաստանի առաքելության, Երևան.

Մարգարյան Հ., Մարկոսյան Ռ., Խաչատրյան Ն. (2016). *Միգրացիայի ռիսկերը և մարդկային կապիտալի վերարտադրությունը. հարցադրումներ, հարցումներ, համադրումներ*. Երևան, ԵՊՀ հր.

Գալստյան Ք., Մարգարյան Ա. (Ed.). (2013). *Միգրացիայի տերմինների բառարան*. Միգրացիայի միջազգային կազմակերպություն, Ժնև: ՄՄԿ հր.

Շահինյան Ա. (2020). Աշխատանքային միգրացիան որպես երիտասարդների հասունացման և կրագավիճակի փոփոխության նախաձեռնություն. Գիտական Տեղեկագիր, Շիրակի Մ. Նալբանդյանի Անվան Պետական Համալսարան Հիմնադրամ, 2, 152–163.

Շահինյան Ա. (2021). Աշխատանքային միգրացիան ծագման և նպատակակետ երկրներում. դրական և բացասական կողմերը. Գիտական Տեղեկագիր, Խ.

Աբովյանի Անվան Հայկական Պետական Մանկավարժական Համալսարան, 2(40), 66–82.

- Շահինյան Ա.** (2022). Անօրինական միգրացիա. հետընդունման (ռեադմիսիայի) ձևերը ՀՀ-ում. Գիտական Տեղեկագիր, Արցախի Պետական Համալսարան, 2, 210–222.
- Շահինյան Ա.** (2022). Աշխատուժի միջազգային միգրացիա. ռեցիպիենտ և դոնոր երկրների համար դրական և բացասական կողմերը. Գիտական Տեղեկագիր, Վանաձորի Հ. Թումանյանի Անվան Պետական Համալսարան, 2, 353–365.
- Պողոսյան Գ.** (2023). *Ռուսաստանի հայկական սփյուռքի հայրենադարձության ներուժը*. ՀՀ ԳԱԱ «Գիտություն» հրատարակչություն, Երևան.
- Добренков В., Волков Ю.** (2006). *Социология молодежи*. Ростов-на-Дону. Феникс.
- Devillard A.** (2013). Labor Migration in Armenia: Existing Trends and Policy Options. *International Organization for Migration Mission in Armenia*, 9(8), 113–116.
- Poghosyan G.** (2014). *Armenian Migration*. Yerevan, Europrint.
- Shahinyan A., Mkrtchian V.** (2023). The study of labor migration causes of the ra within the framework of public opinion analysis. *Alternative Quarterly Academic Journal on Economy and Management*, 36–44.

REFERENCE LIST

- Asatryan N.** (2020). Rukovodstvo po reintegracii lic, vernuvshihsya v Armeniyu. Mezhdunarodnaya organizaciya po migracii (*Guidelines for the reintegration of persons returning to Armenia. International Organization for Migration*). Erevan: Pressa «Missii MOM v Armenii». 55 stranic.
- Marzpanyan G., Markosyan R., Hachatryan N.** (2016). Riski migracii i vosproizvodstva chelovecheskogo kapitala. voprosy, zaprosy, sravneniya. Erevan (*Risks of migration and the reproduction of human capital. questions, inquiries, comparisons*). Pressa EGU: 140.
- Glossarij terminov po migracii** (2013). (*Dictionary of migration terms*), Mezhdunarodnaya organizaciya po migracii, izd.: Rishar Peryusho, Dzhillian Redpat-Kross (pod red. armyanskoj versii: K. Galstyan, A. Margaryan, 2-e izdanie: ZHeneva: IOM Press, 30, 170).
- SHaginyan A.** (2020). Trudovaya migraciya kak iniciativa vzrosleniya i izmeneniya statusa molodezhi (*Labor migration as an initiative for growing up and changing the status of youth*), SHiraki M. Fond «Nalbandyanskij gosudarstvennyj universitet», «Nauchnyj vestnik», N2, Praktika B, Gumanitarnye i social'nye nauki, Metodika prepodavaniya, Gyumri, 152-163.
- SHaginyan A.** (2021). Trudovaya migraciya v stranah proiskhozhdeniya i naznacheniya. polozhitel'nye i otricatel'nye storony (*Labor migration in countries of origin and destination. positive and negative sides*), H. Armyanskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet imeni Abovyana, «Nauchnyj vestnik», №2 (40), Gumanitarnye nauki, Erevan, 66-82.

- SHaginyan A.** (2022). Nelegal'naya migraciya. formy readmissii v RA (*Illegal migration. readmission forms to the RA,*), *Nauchnyj vestnik*, Arcahskogo gosudarstvennogo universiteta, Praktika 2, Obshchestvennye nauki, Stepanakert, 210-222.
- SHaginyan A.** (2022). Mezhdunarodnaya trudovaya migraciya: polozhitel'nye i otricatel'nye aspekty dlya stran-recipientov i stran-donorov .(*International labor migration: positive and negative aspects for recipient and donor countries*), Vanadzor G. Gosudarstvennyj universitet Tumanyana, «Nauchnyj vestnik», N2, Gumanitarnye i social'nye nauki, Vanadzor, 353-365.
- Pogosyan G.** (2023). Repatriacionnyj potencial armyanskoj diaspory Rossii (*Repatriation potential of the Armenian diaspora in Russia*), Izdatel'stvo NAN RA «Nauka», Erevan, 103.
- Dobrenkov V., Volkov YU.** (2006). Sociologiya molodezhi (*Sociology of youth.*), Uchebnoe posobie. Rostov-na-Donu. Feniks, 250.
- Devillard A.** (2013). Labor Migration in Armenia: Existing Trends and Policy Options, International Organization for Migration, International Organization for Migration Mission in Armenia. 9 (8), 113-116.
- Poghosyan G.** (2014). Armenian Migration, Yerevan, Europrint, 328.
- Shahinyan A., Mkrtchian V.** (2023). The study of labor migration causes of the ra within the framework of public opinion analysis, Alternative Quarterly Academic Journal on Economy and Management, 36-44.

ABSTRACT

MAIN CAUSES AND CONSEQUENCES OF LABOR MIGRATION OF YOUTH

SHAHINYAN A.

16-30 years old young citizens of the Republic of Armenia, who applies for the labor migration, are the object for the research of the article.

The main goal of the research is to study the causes of the labor migration of young people and its demographic, socio-economic, educational consequences, as well as to receive objective, unbiased and as reliable as possible expert assessments regarding external migration movements for the period of 2021-2023.

The main results of the research are the eloquent witness of the fact, that the main reasons for the migration trend of young people in the Republic of Armenia are due to the low levels of the salaries, high levels of poverty, the ongoing alarming military situations and with complaints from the public education sector.

As a conclusion, we consider, that it is necessary to emphasize in the revised the none correct, and in some cases, the absense of organizing youth employment. And this causes the apply of many young people (both men and women) for labor migration.

Key words: labor migration, migrant youth, inductive, deductive, youth development, expert.

РЕЗЮМЕ
ОСНОВНЫЕ ПРИЧИНЫ И ПОСЛЕДСТВИЯ ТРУДОВОЙ МИГРАЦИИ МОЛОДЕЖИ
ШАГИНЯН А.

Объектом исследования статьи стали молодые граждане РА в возрасте 16-30 лет, претендующие на трудовую миграцию. Основная цель исследования - изучение причин трудовой миграции молодежи и ее демографических, социально-экономических, образовательных последствий, а также на период 2021-2023 гг. получение объективных, объективных и максимально достоверных экспертных оценок относительно внешних миграционных перемещений.

Основные результаты исследования являются красноречивым свидетельством того, что основные причины миграционной тенденции молодежи в РА обусловлены низким уровнем миграции, высоким уровнем бедности, продолжающейся тревожной ситуации и уровнем удовлетворенности населения. сектор образования.

В заключение считаем необходимым подчеркнуть, что большую роль в ситуации играет неправильная, а в ряде случаев и неорганизация трудоустройства молодежи. Что становится причиной того, что многие юноши и девушки обращаются за трудовой миграцией.

Ключевые слова: трудовая миграция, мигрантская молодежь, индуктивный, дедуктивный, развитие молодежи, эксперт.



Խ. ԱՐՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱԿԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ
АРМЯНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Х. АБОВЯНА
ARMENIAN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY AFTER KH. ABOVIAN

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