

ISSN 2738-2915

ՀՀ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ, ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ,
ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ԵՎ ՍՊՈՐՏԻ ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ

«ՎԱՆԱԶՈՐԻ Հ. ԹՈՒՄԱՆՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ»
ՀԻՄՆԱԴՐԱՄ



ՎԱՆԱԶՈՐԻ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ

ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ

Հումանիտար և հասարակական գիտություններ

1

ՎԱՆԱԶՈՐ – 2026

ՀՀ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ, ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ,
ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ԵՎ ՍՊՈՐՏԻ ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ

«ՎԱՆԱԶՈՐԻ Հ. ԹՈՒՄԱՆՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ
ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ» ՀԻՄՆԱԴՐԱՄ

ՎԱՆԱԶՈՐԻ ՊԵՏԱԿԱՆ
ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ

ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ

Հումանիտար և հասարակական գիտություններ

1

ՎԱՆԱԶՈՐ – 2026

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ,
КУЛЬТУРЫ И СПОРТА РА**

**ФОНД «ВАНАДЗОРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ О. ТУМАНЯНА**

НАУЧНЫЕ ВЕДОМОСТИ

**ВАНАДЗОРСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Гуманитарные и социальные науки

1

ВАНАДЗОР – 2026

**RA MINISTRY OF EDUCATION, SCIENCE,
CULTURE AND SPORT**

**“VANADZOR STATE UNIVERSITY AFTER H. TUMANYAN”
FOUNDATION**

**SCIENTIFIC PROCEEDINGS OF
VANADZOR STATE UNIVERSITY**

Humanities and Social Sciences

1

VANADZOR – 2026

Տպագրվում է «Վանաձորի Հ. Թումանյանի անվան
պետական համալսարան» հիմնադրամի գիտական խորհրդի որոշմամբ

Խմբագրական խորհուրդ

Շահվերդյան Թ. Մ., բ. գ. դ. (խմբագրական խորհրդի նախագահ, գլխավոր խմբագիր)

Փիլոյան Վ. Ա., բ. գ. թ. (խմբագրական խորհրդի նախագահի տեղակալ)

Թադևոսյան Թ. Վ., բ. գ. թ. (պատասխանատու քարտուղար)

Խմբագրական խորհրդի անդամներ

Հովհաննիսյան Լ. Շ., բ. գ. դ., ՀՀ ԳԱԱ թղթ. անդամ

Մկրտչյան Գ. Մ., տնտ. գ. դ.

Ադաբեկյան Ռ. Լ., տնտ. գ. դ.

Սավչենկո Ի. Ա., սոց. գ. դ.

Նիկոնովա Ն. Ե., բ. գ. դ.

Ազարյան Ռ. Ն., մ. գ. դ.

Մկրտումյան Մ. Պ., հ. գ. դ.

Զաքարյան Ս. Ա., փ. գ. դ.

Քեռյան Գ. Մ., քաղ. գ. դ.

Վիրաբյան Ա. Ս., պ. գ. դ.

Գևորգյան Պ. Հ., մ. գ. դ.

Մովսիսյան Ֆ. Վ., պ. գ. դ.

Առուստամյան Կ. Ս., բ. գ. թ.

Բաբսեդյան Ա. Ա., մ. գ. թ.

Ղազարյան Զ. Ս., իրավ. գ. թ.

Մալումյան Գ. Ս., բ. գ. թ.

Նազարյան Վ. Ռ., մ. գ. թ.

Պապոյան Հ. Մ., տնտ. գ. թ.

Զադինյան Ն. Ա., բ. գ. թ.

Վարդանյան Լ. Յու., բ. գ. թ.

Միրզոյան Վ. Խ., հ. գ. թ.

Ավագիմյան Հ. Ռ., հ. գ. թ.

Բաբսեդյան Ն. Ս., տնտ. գ. թ.

Բաղդասարյան Ս. Ս., աշխ. գ. թ.

Կոխչի Տ., փիլ. դ.

Նեկիպելովա Ի. Մ., բ. գ. թ.

ՎԱՆԱԶՈՐԻ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ

/ Հումանիտար և հասարակական գիտություններ, 1 // ՀՀ կրթության, գիտության, մշակույթի և սպորտի նախարարություն, «Վանաձորի Հ. Թումանյանի անվան պետական համալսարան» հիմնադրամ/: Խմբ. խորհուրդ՝ Թ. Շահվերդյան և այլք. – Վանաձոր: 2026. – 362 էջ:

Շողովածուն ամփոփում է հումանիտար և հասարակական գիտությունների տարաբնույթ հարցերին վերաբերող գիտական և գիտամեթոդական հոդվածներ, որոնք խմբագրական խորհրդի անդամները գրախոսել, խմբագրել և երաշխավորել են տպագրության:

ISSN 2738-2915

© Հեղինակային խումբ, 2026

© «Վանաձորի Հ. Թումանյանի անվան պետական համալսարան»
հիմնադրամ, 2026

Печатается по решению ученого совета
Фонда «Ванадзорский государственный университет имени О. Туманяна»

Редакционный совет

Т. С. Шахвердян, д. филол. н. (председатель редакционного совета, главный редактор)

В. А. Пилюян, к. филол. н. (заместитель председателя редакционного совета)

Т. В. Тадевосян, к. филол. н. (ответственный секретарь)

Члены редакционного совета

Л. Ш. Оганисян, д. филол. н., член-корр. НАН РА

Г. М. Мкртчян, д. экон. н.

Р. Л. Агабекян, д. экон. н.

И. А. Савченко, д. соц. н.

Н. Е. Никонова, д. филол. н.

Р. Н. Азарян, д. пед. н.

М. П. Мкртумян, д. псих. н.

С. А. Закарян, д. филос. н.

Г. М. Керян, д. пол. н.

А. С. Вирабян, д. ист. н.

П. О. Геворкян, д. пед. н.

Ф. В. Мовсисян, д. ист. н.

К. С. Арустамян, к. филол. н.

А. А. Барсегян, к. пед. н.

К. С. Казарян, к. ю. н.

Г. М. Малумян, к. филол. н.

В. Р. Назарян, к. пед. н.

Г. М. Папоян, к. экон. н.

Н. А. Джагинян, к. филол. н.

Л. Ю. Варданян, к. филол. н.

В. Х. Мирзоян, к. псих. н.

А. Р. Авагимян, к. псих. н.

Н. С. Барсегян, к. экон. н.

С. С. Багдасарян, к. геогр. н.

Т. Коичи, д. филос.

И. М. Некипелова, к. филол. н.

НАУЧНЫЕ ВЕДОМОСТИ ВАНАДЗОРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА/
Гуманитарные и социальные науки, 1// Министерство образования, науки, культуры и
спорта РА, Фонд «Ванадзорский государственный университет имени О. Туманяна»/
Ред. совет – Т. Шахвердян и др. – Ванадзор, 2026. – 362 с.

В сборнике представлены научные и научно-методические статьи, относящиеся к
различным вопросам гуманитарных и социальных наук, которые после рецензирования и
редактирования были рекомендованы к печати по решению редакционного совета.

ISSN 2738-2915

© Авторская группа, 2026

© Фонд «Ванадзорский государственный университет
имени О. Туманяна», 2026

Editorial Board

- T. S. Shahverdyan**, Doctor of Philological Sciences (Chairman of the Editorial Board,
Chief Editor)
V. A. Piloyan, Candidate of Philological Sciences (Deputy Chairman of the Editorial Board)
T. V. Tadevosyan, Candidate of Philological Sciences (Secretary-in-Charge)

Editorial Board Members

- L. Sh. Hovhannisyan**, Doctor of Philological Sciences, Member of RA NAS
G. M. Mkrtchyan, Doctor of Economic Sciences
R. L. Agabekyan, Doctor of Economic Sciences
I. A. Savchenko, Doctor of Social Sciences
N. E. Nikonova, Doctor of Philological Sciences
R. N. Azaryan, Doctor of Pedagogical Sciences
M. P. Mktrumyan, Doctor of Psychological Sciences
S. A. Zakaryan, Doctor of Philosophical Sciences
G. M. Keryan, Doctor of Political Sciences
A. S. Virabyan, Doctor of Historical Sciences
P. H. Gevorgyan, Doctor of Pedagogical Sciences
F. V. Movsisyan, Doctor of Historical Sciences
K. S. Arustamyan, Candidate of Philological Sciences
A. A. Barseghyan, Candidate of Pedagogical Sciences
Ch. S. Ghazaryan, Candidate of Juridical Sciences
G. M. Malumyan, Candidate of Philological Sciences
V. R. Nazaryan, Candidate of Pedagogical Sciences
H. M. Papoyan, Candidate of Economic Sciences
N. A. Jaghinyan, Candidate of Philological Sciences
L. Yu. Vardanyan, Candidate of Philological Sciences
V. Kh. Mirzoyan, Candidate of Psychological Sciences
H. R. Avagimyan, Candidate of Psychological Sciences
N. S. Barseghyan, Candidate of Economic Sciences
S. S. Baghdasaryan, Candidate of Geographical Sciences
T. Koichi, Ph.D.
I. M. Nekipelova, Candidate of Philological Sciences

SCIENTIFIC PROCEEDINGS OF VANADZOR STATE UNIVERSITY/ Humanities and Social Sciences, 1/ RA Ministry of Education, Science, Culture and Sport, “Vanadzor State University after H. Tumanyan” Foundation /. Editorial Board: T. Shahverdyan, etc. – Vanadzor. 2026. – 362 p.

The collection summarizes various issues on Humanities and Social Sciences, as well as the scientific, scientific and methodological articles, which have been reviewed, edited and recommended for publication by the members of the Editorial Board.

ISSN 2738-2915

© Authors' group, 2026

© “Vanadzor State University after H. Tumanyan” Foundation, 2026

ԼԵԶՎԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

LINGUISTICS

The Influence of Anglicisms on Armenian Media Discourse

Avetyan Lena

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-8>

Key words: *anglicism, media discourse, political discourse, youth language, euphemism, Armenianize, language economy*

The current state of the Armenian language deeply concerns a lot of linguists, writers and public figures, especially when it comes to the irrelevant use of borrowings in our speech. For small nations as Armenians, language has always been considered one of the most powerful weapons of resistance. However, it is an irrefutable fact that borrowings have been, are and will always be in different languages; they are inevitable when two languages interact with each other. Due to linguistic and extralinguistic factors (progress in public life, contacts with different peoples, etc.) the vocabulary of any language is changing, growing and decaying. Phonology and grammar are more or less stable, while vocabulary is sensitive to social changes; it is social by nature, inseparably connected with the people who are its creators and users; it grows and develops together with the development of society [1; 6].

Studies of some linguists show that the choice of language during communication is determined by a number of factors. If the interlocutors communicate in Armenian, the code switching can be in Russian or English (if, of course, both interlocutors are fluent in these languages). Myers-Scotton's technical definition of code-switching captures the very aspect of asymmetry: Code-switching is the selection by bilinguals or multilinguals of forms from an embedded language (or languages) in utterances of a matrix language during the same conversation [6; 4]. It is interesting that Armenian speakers mostly face code-switching of words (quoting one or two English words or phrases in Armenian).

The purpose of the current research is to analyze the influence of the phenomenon known as *anglicism* on Armenian media discourse.

The actuality of the work lies in the fact that anglicisms are considered to be highly relevant and widespread in the 21st century due to the global dominance of the English language in various domains. The article mainly focuses on specific domains like media and the internet to examine the reasons and explore the linguistic and stylistic effects of anglicisms.

Descriptive, sociolinguistic and content analysis methodologies are used to identify, classify, and analyze the semantic and functional aspects of anglicisms.

The Armenian language has a rich history and is considered one of the oldest languages in the world. Armenian, like any language, borrows words from other languages adapting them to its own pronunciation and phonetic peculiarities. At different times, due to certain historical factors, Armenian has been influenced by languages such as Persian, Russian, Turkish, while currently, due to English dominance across various domains, the main influence on the Armenian vocabulary is from English. It has become the language of the XXI century-the century of technical progress and information technology. Due to the growing popularity of social networks, the Armenian language has been enriched with a vast use of anglicisms. Dictionaries usually define anglicisms as English words and phrases that are used in other languages (Macmillan Dictionary and Oxford Learner's Dictionary). However, some linguists offer a more detailed approach to defining anglicisms. Thus, anglicism may be referred to as "any word taken from the English language which defines an object, idea or concept forming constituent parts of the English civilization; it needs not be of English

origin, but must be adapted to the English language system as well as integrated into the English vocabulary” [4,17]. Another approach defines anglicisms as words borrowed from English, irrespective of their previous history [7, 12].

Due to the above-mentioned definitions, we may conclude that the term ‘anglicism’ refers not only to lexical items borrowed from English (these features can be both authentic English language features or features adopted by English from other languages). Thus “not only words are borrowed, but all aspects of language structure – morphology (word structure), syntax (sentence structure), phonology (sound systems), and lexical semantics [10; 11].

The use of anglicisms may be seen as a natural evolution of the language or a threat to the potential loss of Armenian vocabulary and cultural identity. Perhaps this is the reason why many linguists are skeptical about the English words and terms used in our speech, especially when the Armenian equivalents of most anglicisms are present in our language. It is the peculiarity of the Armenian language to quickly Armenianize English terms trying to create equivalents sharing the same meaning expressed by the borrowed word but whether or not these Armenianized terms become part of our vocabulary and present the same semantic value, will be discussed in the article. The present research is an attempt to shed light on the nature of anglicisms frequently used in Armenian media discourse, analyze the reasons for their widespread distribution, emphasizing the fact that the use of anglicisms is sometimes inevitable, in some cases even more appropriate.

Anglicisms are everywhere. To evaluate the level of comprehension of anglicisms and the attitude towards the phenomenon we conducted a survey among the first-year-students of non-professional departments (Law, Psychology) who study English as part of their curriculum (72 students). The students were asked to answer the following questions:

1. Do you use English words in your speech? In what areas do you use them most often?
2. What English words are most commonly used in your speech?
3. In which fields do you come across the use of anglicisms?
4. How do you feel about the use of English words in speech? When is it unjustified?

80 % of students mentioned that they use English words in their speech, primarily due to the fact that they are often more concise than the Armenian equivalents.

74 % indicated that they use anglicisms when communicating on social networks. The most common words are the ones expressing agreement or approval (ok, yes), preferences or emotions (like, wow, cool), thanks and apologies (thanks, sorry).

The best-known anglicisms for students are those associated with computer technology and food. Among the areas in which students come across the largest number of anglicisms, the Internet and social networks are leading (95 %).

70 % of the students have a positive attitude towards the use of anglicisms, 20 % are indifferent, and only 10 % show negative attitude. The students mentioned the following reasons for the unjustified use of anglicisms: in a lot of cases foreign words are incomprehensible to people, sometimes their usage is inappropriate and in most cases Armenian has equivalents with similar meanings.

After analyzing the results of the research, we may conclude that the majority of students use anglicisms when communicating on social networks and their attitudes towards the phenomenon is mostly positive as to their opinion anglicisms enrich the vocabulary of our language.

The thorough analysis has shown that most of the borrowings in the modern period refer to the fields of computer technology, programming and new communication technologies. New types of computers, smartphones, gadgets, new programs created for them, related work processes, are naturally entering Armenian reality, primarily under foreign names. Let us observe the following

examples, once again emphasizing the fact that Armenian in most cases tries to translate foreign-sounding borrowings: *internet* – *հաւսացանց*, *computer* – *հաւսակարգիչ*, *download* – *նեքրեւնում*, *like* – *հաւանություն*, *smartphone* – *խելախոս scanner-լուսածրիչ*, *printer* – *տպիչ*, *disc* – *սկավառակ*, *site* – *կայք*, *high-tech* – *բարձր տեխնոլոգիա*, *digital* – *թվային*, *xerox* – *պատճենահանում*. Some of the borrowings have not yet been armenianized: cartridge, click, file, server and others.

Sometimes the borrowed roots, when combined with Armenian roots and word-forming units, can create new formations of different parts of speech: *թրենդային*, *թինեյջերական*, *գլամուրային*, *մենեջերական*, *ֆեյսբուքյան*, *մենեջերություն*, *լայքել*, *քլիք անել*, *պրինտ տպ*, *բոլդ անել*, *սքան անել*, *դաուլդոդ անել*, *բլենդել*, *միքսել*, *լանչել*. However, we should emphasize that such formations in Armenian are in most cases temporary: it is enough for the concepts they denote to be accepted by the consciousness of our language speakers, and their Armenian equivalents are created, for example: *մենեջերական-կառավարչական*, *պրինտեր-տպիչ*, *պրինտ անել-տպել*, *քսերոքս-պատճենահանման սարք*, *քսերոքսել-պատճենել*, *սկան անել-լուսապատճենել/լուսածրել* [11, 221].

Most borrowings of the modern period may be considered words related to state-political, economic life, and the sphere of management, which, however, were very quickly replaced by Armenian equivalent words: *minister* – *նախարար*, *parliament* – *խորհրդարան*, *delegate* – *պատվիրակ*, *speaker* – *խոսնակ*, *briefing* – *ճեպագրույց*, *boycott* – *նենգադուլ*, and others.

English is widely used as a global language for blogs as it gives bloggers the opportunity to address to a broader audience. In examining the language of Armenian blogs, we come across hundreds of examples of anglicisms in beauty blogs, for example, *outfit*, *dress code*, *nude*, *street style*, *oversize*, *casual*, *fashion designer*, *make up artist*, *image maker*, *look*, *highlighter*, *contouring*, *trend*, *handmade* and even more. This is due to the fact that English-speaking beauty cultures often set standards in the beauty industry.

Armenian food blogs present another domain of the wide use of anglicisms. These words refer to cooking techniques, ingredients, or specific dishes, such as *muffin*, *fast food*, *donuts*, *fresh*, *cocktail*, *food blogger*, *omelet*, *lunch*.

Anglicisms are widely used in political discourse. Politicians, being highly influential figures in society, serve as role models with their speech and overall behavior. Various reasons may be mentioned as to why politicians include anglicisms in their speeches and political statements. Schneider claims that the assumed aura of cosmopolitanism surrounding anglicisms is one of them. Namely, that this same aura of cosmopolitanism can also be used to exude a sense of superiority and to promote oneself, or even to promote a belief system as better and more modern than the one of the political opponents [8; 21]. Another reason behind the rising number of anglicisms, used by politicians is the euphemizing properties of these terms. Euphemism is defined as the substitution of an agreeable or inoffensive expression for one that may suggest something unpleasant. An example may be considered the word *opponent* which is often used in political discourse instead of its Armenian equivalent *հակառակորդ*. This may be attributed to the fact that the Armenian word has broader negative associations and is initially used with the meaning *enemy*. Thus anglicisms may function as euphemisms and soften the negative or offensive character of certain words in a language. Examples of anglicisms in political discourse may include *compromise*, *veto*, *lobby*, *leader*, *impeachment*, *barrier*.

With the arrival of social media English has reached its peak of dissemination. Social media platforms often lead to the adoption of new vocabulary. Examples of anglicisms borrowed into Armenian through social media platforms such as *Facebook* and *Instagram* include *like*, *comment*,

live, hater, influencer, blogger, selfie, trend, lifehack, top, flashmob, challenge, smile, fest, headliner and others. In most cases we have the Armenian equivalents yet the use of the English versions prevails. This may be attributed to the fact that anglicisms are the inseparable part of the youth language, a means of their self-expression. Social networks provide the youth with a great opportunity to self-express themselves, show their modernity and awareness of global trends.

Our main task is to refer to the justified use of anglicisms in Armenian and illustrate the main reasons for their widespread usage. Having analyzed hundreds of examples in media discourse we may distinguish the following reasons for the dissemination of borrowed vocabulary:

- 1) The absence of an equivalent in Armenian, i.e. the need to feel the gaps in the language

Examples include words such as *flashmob, gadget, laptop, ID-card, organizer, scanner, modem, talk show, link, browser, chat, hashtag, webinar, microblog, wi-fi*, etc.

- 2) Language economy principle

The language economy principle leads to the use of fewer or shorter words to convey the same meaning, aiming for efficiency and clarity in communication. English has shorter words or phrases that can be more preferable than their equivalents consisting of two or more words in Armenian. Here belong such examples as *hobby*-սիրելի զբաղմունք, *feedback*-հետադարձ կապ, *weekend*-հանգստյան օրեր, *tour*-մեքենայով շրջագայություն, *screenshot*-էկրանի լուսանկար, *flashmob*-նույն հագուստը կրող ու նույն գործողությունը կատարող մարդկանց խումբ, *notebook*- դյուրակիր համակարգիչ, *cartridge* – տպիչի ներկատուփ.

- 3) Too formal or artificial Armenian equivalents which are less common in everyday speech and hardly ever become part of our active vocabulary

In most cases Armenian succeeds in replacing the English word with an Armenian equivalent as has been mentioned above. However, some substitute equivalents are not yet widespread and have no functional activity.

For example, *design* – գեղարարություն, *picnic* – զրոսախնջույք, *euphoria* – բերկրաթմբիլ, *coma* – մահաթմբիլ, *sensation* – ցնցադեպ, *boycott*-նենգադուլ, *green card* – հսկասակազրույթուն, *shock* – ցնցակաթված. Such examples may be considered incongruous and they do not fully convey the meaning of the concept.

- 4) The aim of adding a sense of sophistication or glamour

This phenomenon is mostly observed in media especially among young bloggers who often become highly influential figures for the youth. They may use anglicisms instead of the Armenian equivalents to add a sense of modernity, style or chicness.

- 5) Euphemizing properties

Anglicisms may function as euphemisms and due to this function potentially offensive terms in Armenian may be replaced with their English equivalents as they may sound subtler and convey no negative connotations. This peculiarity of anglicisms is mostly noticed in political discourse as has been mentioned above.

To sum up anglicisms may be treated as natural evolution of the language: they are natural, sometimes inevitable in language development process as they enrich the vocabulary and feel the gaps in the language. As is seen from the detailed examination of the above-mentioned examples anglicisms are not just linguistic borrowings; they are also stylistic choices that can be used to achieve various communicative and rhetorical effects. However, the use of a foreign word must be purposeful, that is, determined by necessity. If a foreign word adds nothing compared to its Armenian equivalent, does not have any nuances, or any advantages in term meaning, then the use of that word is unnecessary and inappropriate.

References

1. Blokh M. Y. A Course in Theoretical English Grammar, 2004.
2. Chrystal D. English as a Global Language, Cambridge, 2003.
3. Durkin P. Borrowed Words, Oxford: New-York, 2014.
4. Filipović R. Anglicisms: Origin, Development, Meaning, 1990.
5. Levin V. Anglicisms in the Russian Language: Problems and Prospects. Saint Petersburg: Faculty of Philology, St.-Petersburg State University, 2020.
6. Myers-Scotton C. Social Motivations for Codeswitching. Evidence from Africa. Oxford Studies in Language Contact. Oxford: Clarendon, 1993.
7. Pratt C. Anglicisms in Contemporary Peninsular Spanish. Madrid: Gredos, 1980.
8. Schneider W. E. English around the World, 2012.
9. Shchukin A. N. Linguistic Globalization: The Influence of English on Russian Lexis. Kazan: Kazan University Press, 2021.
10. Thomson S. G. Language Contact: An Introduction, Edinburg Edinburgh University Press, 2001.
11. Աբաջյան Ա., Դիլբարյան Ն., Յուզբաշյան Ա., Հայոց լեզվի պատմություն, 2017:
12. Դիլբարյան Ն., Խաչատրյան Ա., Հայերենի բնիկ և փոխառյալ բառերը, Երևան, 2013:
13. Էլոյան Ս., Արդի հայերենի նորաբանությունների բառարան, Երևան, 2002:

Անգլիաբանությունների ազդեցությունը հայկական մեդիա դիսկուրսում

Ավետյան Լենա

Ամփոփում

Հանգուցային բառեր. *անգլիաբանություն, մեդիա դիսկուրս, քաղաքական դիսկուրս, երիտասարդական լեզու, մեդիասացություն, հայացում, հակիրճություն*

Հայոց լեզվի ներկայիս վիճակը խորապես մտահոգում է շատ մասնագետների, հատկապես երբ խոսքը վերաբերում է այլ լեզուներից արված փոխառությունների ակտիվ կիրառման այն դեպքում, երբ լեզվում առկա են դրանց հայերեն համարժեքները: Տարբեր ժամանակահատվածներում հայերենը փոխառություններ է կատարել այնպիսի լեզուներից, ինչպիսիք են ռուսերենը, պարսկերենը, թուրքերենը, մինչդեռ ներկայումս, անգլերենի՝ ամենատարբեր բնագավառներում դոմինանտ լեզու լինելու հանգամանքով պայմանավորված, հայերենի հիմնական փոխառությունները հենց անգլերենից են: Անգլերենից արված բազմաթիվ փոխառությունների՝ անգլիաբանությունների տարածման հիմնական պատճառը համացանցի և գանազան սոցիալական հարթակների լայն տարածումն է: Անգլիաբանությունները կարելի է դիտարկել ինչպես բառապաշարի ընդլայնման միջոց, այնպես էլ որպես մարտահրավեր փոխառու լեզվի համար: Չնայած շատ լեզուներ, այդ թվում և հայերենը, փորձում են ստեղծել տվյալ փոխառությանը համարժեք այլընտրանքներ, դրանց միայն մի մասն է լայնորեն կիրառվում մեր ակտիվ բառապաշարում: Անգլիաբանություններն ամենուր են. դրանք վերաբերում են պետական-քաղաքական, տնտեսական կյանքին, իսկ նորագույն շրջանի փոխառությունները մեծապես վերաբերում են համակարգչային տեխնիկայի, ծրագրավորման ոլորտներին: Հոդվածում փորձ է արվում անդրադարձնալ հայկական մեդիա դիսկուրսում լայն տարածում գտած անգլիաբանություններին՝ շեշտը դնելով դրանց արդարացված կիրառման վրա: Կարևորվում է այն հանգամանքը, որ անգլիաբանությունը պարզապես բառ-փոխառություն չէ, այլ կարող է կատարել նաև ռճական գործառույթ՝ երբեմն կիրառվելով որպես մեդիասացություն:

Влияние англицизмов на армянский медиадискурс

Аветян Лена

Резюме

Ключевые слова: англицизм, медиадискурс, политический дискурс, молодежный язык, эвфемизм, арменизация, краткость

Современное состояние армянского языка вызывает обеспокоенность у специалистов, особенно в связи с активным использованием заимствований, когда существуют армянские эквиваленты. На протяжении истории армянский язык заимствовал слова из русского, персидского и турецкого, а в современный период, учитывая доминирование английского языка в различных сферах, основная часть заимствований происходит именно из английского. Главной причиной распространения англицизмов является широкое использование интернета и социальных платформ.

Англицизмы могут рассматриваться как средство расширения словарного запаса, одновременно представляя вызов для языка-заимствателя. Хотя в армянском языке разрабатываются эквивалентные альтернативы, лишь часть из них получает широкое употребление в активном словаре.

Англицизмы встречаются повсеместно: они присутствуют в государственно-политической и экономической сферах, а новейшие заимствования преимущественно относятся к компьютерным технологиям и программированию. Статья анализирует распространённость англицизмов в армянском медиадискурсе и подчёркивает их обоснованное использование. Англицизмы не только заимствованы, но могут выполнять стилистические функции, включая роль эвфемизмов.

Ներկայացվել է	26. 08. 2025 թ.
Գրախոսվել է	06. 02. 2025 թ.
Ընդունվել է տպագրության	27. 05. 2026 թ.

Latinisms in Contemporary English Diplomatic Discourse: Lexical and Semantic Perspectives

*Dalalyan Manana,
Mkrtchyan Marine*

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-14>

Key words: *Latinisms, lexical and semantic peculiarities, international relations, contextual analysis, loanwords, diplomatic discourse*

Introduction

The enduring legacy of Latin on English has left a profound imprint, especially in specialized domains such as law, science, and diplomacy. In the field of diplomacy, Latinisms – words or phrases borrowed from Latin – continue to play a notable role. These terms convey formality, tradition, and precision, making them particularly suited for the high-stakes, structured nature of diplomatic language. This research explores how Latinisms, far from being archaic relics, remain active components of contemporary diplomatic discourse.[2]

Latin, as the language of an educated and sophisticated civilization, has historically served as one of the primary sources for English diplomatic terminology. The Latin influence is the earliest and greatest among all foreign influences on the English language. It was also the medium through which most Greek words entered English [1]. A pivotal moment was the spread of Christianity after 597 A.D., which promoted Latin literacy and writing. Through the Roman Catholic Church and legal systems, Latin gained a foothold in England's official and diplomatic domains. Its dominance in Western Europe lasted until the mid-18th century, and even today, many diplomatic documents retain Latin names. The ritualistic and timeless quality of Latin contributes to its enduring presence in diplomatic language.[3]

Moreover, Latin played a central role in shaping diplomatic discourse through both assimilated and non-assimilated borrowings. The former includes widely used terms like *protocol*, *convention*, *credentials*, and *nuncio*, while the latter – such as *ad hoc*, *sine qua non*, and *persona non grata* – retain Latin morphology and pronunciation, and often appear in formal, formulaic expressions. These non-assimilated terms are crucial in conveying unambiguous meanings, ensuring consistency and clarity in international communication.

This linguistic division is supported by Mattila's (2006) theory of stratified legal vocabulary, which distinguishes between common legal English terms and high-register Latin expressions, each serving different pragmatic and stylistic functions. For instance, *sanction* (assimilated) serves both as a legal penalty and a form of approval, whereas *de jure* (non-assimilated) strictly maintains its Latin-derived meaning, offering precision in legal argumentation. Such duality illustrates the coexistence of everyday clarity and ceremonial precision in diplomatic lexicon.

Research Objectives: **This study seeks to trace the origins, usage, and semantic significance of Latin-derived terms in current English diplomatic communication. It aims to classify the most prevalent Latinisms, examine their lexical and semantic behavior, and interpret their communicative function in modern diplomacy. By contextualizing these terms historically and functionally, the paper also considers their pragmatic roles, including precision, rituality, and cross-cultural stability. [4]**

The analysis demonstrates that Latinisms have not only shaped the specialized lexicon of diplomacy, but continue to influence its stylistic register, functioning as markers of formal discourse and international legitimacy. Their prevalence in treaties, communiqués, and multilateral agreements reflects the enduring rhetorical and symbolic value attributed to Latin forms in global governance.[5]

Aim of the Article: The article aims to investigate the lexical, semantic, and contextual functions of Latinisms in contemporary English diplomatic discourse, examining both assimilated and non-assimilated forms. The study seeks to trace their historical origins, analyze their semantic shifts, and explore their pragmatic roles in high-stakes international communication. By systematically classifying Latin-derived terms, the research demonstrates how these expressions enhance clarity, precision, and stylistic formality, serving as indispensable tools for diplomats and international communicators.

Theoretical Value:

- Provides a comprehensive lexicosemantic analysis of Latinisms in diplomatic English, addressing a gap in studies focused specifically on diplomatic discourse.
- Illustrates the interplay between linguistic form and meaning, polysemy, and context-dependent interpretation, contributing to theories of specialized discourse and legal-linguistic stratification.
- Offers insights into the survival and adaptation of Latin in modern high-register language, enriching the understanding of historical linguistic influence and terminological evolution.

Practical Value:

- Supports diplomats, translators, and international communication specialists in understanding and correctly using Latinisms in official documents, treaties, and negotiations.
- Enhances clarity, precision, and strategic nuance in diplomatic writing and speech.
- Provides a framework for applied linguistic research in cross-cultural communication, language policy, and the teaching of English for international relations

Novelty of the Study: While much attention has been given to Latin's impact on English in legal and ecclesiastical contexts, comparatively fewer studies have conducted a comprehensive lexical-semantic analysis of Latinisms specifically in diplomatic discourse. This research contributes original insight by systematically classifying both assimilated and non-assimilated Latinisms in a contemporary corpus of diplomatic texts, highlighting their morphological features, semantic shifts, and pragmatic roles. Furthermore, this study emphasizes the interaction between lexical form and semantic function in diplomatic contexts. By exploring polysemy, semantic precision, and context-dependent meanings, it demonstrates how Latinisms maintain their relevance as both linguistic and rhetorical tools. The incorporation of contemporary examples from institutional diplomatic practice enhances the applied dimension of the study, bridging linguistics and international relations.

Methodology: This study employed a qualitative corpus-based methodology to analyze the use of Latinisms in contemporary diplomatic English. The primary data sources included official diplomatic texts such as United Nations Security Council reports, European Union communiqués, and bilateral/multilateral treaties published between 2010 and 2024. Latinisms were identified through targeted keyword searches of commonly used terms and phrases of Latin origin and classified into assimilated and non-assimilated categories.

The analysis was guided by three levels:

- **Lexical analysis:** examined the original meaning of the terms and their adaptation into English.
- **Semantic analysis:** explored shifts in meaning from Latin to English and within diplomatic contexts.
- **Contextual analysis:** considered how Latinisms were deployed in actual diplomatic scenarios, identifying their function, frequency, and stylistic implications.

This multi-layered approach ensured a comprehensive understanding of both the linguistic form and pragmatic use of Latinisms in modern diplomatic discourse.

Lexical, Semantic, and Contextual Peculiarities

This section examines the lexical, semantic, and contextual peculiarities of key Latinisms in contemporary English diplomatic discourse, highlighting how these terms function as precise semantic markers, high-register stylistic devices, and tools for pragmatic positioning in diplomatic communication.

Sanction – Fully integrated into English; demonstrates semantic polysemy. Context determines whether the term signifies approval or punitive action:

The UN imposed sanctions on the regime for violating international law. (punitive)

The president gave his sanction to the agreement. (approval)

Contextual analysis: The interpretation of *sanction* relies on situational cues and the surrounding discourse. In diplomatic texts, punitive *sanctions* often align with formal statements of condemnation, signaling enforceable international norms, whereas approval-related *sanctions* convey endorsement, legitimizing decisions. This duality exemplifies how context mediates meaning and maintains pragmatic clarity.

Pacta sunt servanda – Non-assimilated; preserves strict legal meaning (“treaties must be honored”), reflecting the ceremonial and binding dimension of diplomatic language:

All signatories must abide by the principle of pacta sunt servanda.

Contextual analysis: The term reinforces legal authority and formality, often appearing in treaty texts, official communiqués, or speeches, where adherence to international law is emphasized. Its presence signals legalistic rigor and the non-negotiable nature of obligations.

De facto / De jure – Contrasting terms denoting actual versus legal states:

The territory operated as a de facto independent state.

They were de jure citizens, although deprived of basic rights.

Contextual analysis: These terms operate contrastively to distinguish between practical and formal realities. Their use in diplomatic discourse allows speakers to signal nuanced positions, balancing legal recognition with political realities, and subtly highlighting discrepancies without overt confrontation.

Ad hoc – Flexible, provisional arrangements within institutional contexts:

An ad hoc committee was formed to address the crisis.

Contextual analysis: The phrase communicates temporariness and purpose-driven action, framing diplomatic initiatives as responsive rather than permanent. It indicates pragmatic problem-solving in high-stakes negotiations.

Modus vivendi – Temporary agreements during conflict, signaling transitional diplomatic stages:

The nations reached a modus vivendi until a formal agreement could be signed.

Contextual analysis: This term signals compromise and interim stability. Its usage often serves to manage tensions and maintain dialogue, reflecting a cautious, incremental approach in international relations.

Persona non grata – Individual unacceptable to a host nation; expresses extreme diplomatic disapproval without military action:

The ambassador was declared persona non grata and expelled.

Contextual analysis: Beyond denoting expulsion, the term communicates formal censure and preserves face in international relations. It functions as a controlled mechanism to express disapproval while avoiding escalation.

Sine qua non – Non-negotiable condition, abstract and logically precise:

Mutual respect is a sine qua non for successful negotiations.

Contextual analysis: In diplomatic rhetoric, this term emphasizes essential prerequisites. Its use underscores the logical and ethical foundation of agreements, signaling that certain principles are indispensable.

Casus belli – Provocations justifying war, often in legal framing of military responses:
The invasion was cited as a casus belli.

Contextual analysis: The term serves as both a legal justification and a rhetorical device, framing aggressive action within an ostensibly legitimate discourse and mitigating perceived arbitrariness.

Inter alia – Introduces multiple elements without exhaustive listing, favored for brevity:
The agreement includes, inter alia, humanitarian provisions.

Contextual analysis: Its inclusion reflects the diplomatic preference for concise enumeration while leaving room for flexibility. It allows the speaker to signal breadth of obligations without committing to detailed exposition.

Motu proprio – Self-initiated authoritative decisions, historically ecclesiastical, now secularized:

The Pope issued the decree motu proprio.

Contextual analysis: Beyond indicating personal initiative, this term conveys autonomy and authority. In diplomatic discourse, it emphasizes decisional independence and underscores legitimacy derived from hierarchical or institutional position.

Status quo – Existing conditions to be maintained; reflects conservatism in geopolitical agreements:

The treaty aimed to preserve the status quo.

Contextual analysis: Its frequent use signals restraint and caution. By prioritizing stability, *status quo* serves as a discursive strategy to avoid provocative change and reassure parties invested in continuity.

Table of Lexical, Semantic, and Contextual Functions of Latinisms in Diplomatic Discourse

<i>Latinism</i>	<i>Lexical/Semantic Feature</i>	<i>Contextual/Pragmatic Function</i>
Sanction	Polysemous: approval vs. Punitive	Context determines meaning; signals endorsement or enforcement of norms
Pacta sunt servanda	Non-assimilated; legal precision	Emphasizes binding obligations; formal/legal authority
De facto / De jure	Contrast: practical vs. legal state	Highlights discrepancies; balances recognition with political reality
Ad hoc	Temporary, flexible	Frames provisional, responsive measures
Modus vivendi	Interim agreement	Signals compromise, transitional stability
Persona non grata	Expresses disapproval without military action	Diplomatic censure; controlled sanctioning of individuals
Sine qua non	Essential, non-negotiable	Emphasizes prerequisite principles; underlines logical/ethical foundation
Casus belli	Provocation justifying war	Legal/rhetorical justification for military action
Inter alia	Inclusive, non-exhaustive listing	Concise enumeration; allows flexibility
Motu proprio	Self-initiated authoritative action	Signals decisional independence; institutional legitimacy
Status quo	Maintenance of existing conditions	Conservative strategy; signals stability and risk-avoidance

1. **Lexically**, they range from fully assimilated (*sanction*) to strictly non-assimilated (*pacta sunt servanda*).
2. **Semantically**, they provide precision, contrast, or abstraction, often capturing complex legal, political, or procedural concepts in a single term.

3. **Contextually and pragmatically**, they serve as markers of authority, negotiation strategy, compromise, or condemnation, enabling diplomats to communicate nuanced positions efficiently while preserving formality and face.

Summarizing the analysis, we can state that the above mentioned demonstrates that Latinisms in contemporary English diplomatic discourse function on multiple levels, acting as indispensable tools in high-register diplomatic language, balancing clarity, brevity, strategic subtlety, and reflecting the intricate interplay between meaning, context, and rhetorical effect.

Conclusion

This study demonstrates that Latinisms – both assimilated and non-assimilated – remain indispensable to contemporary English diplomatic discourse. Far from being relics, these terms perform crucial communicative, lexical, and semantic functions. Their enduring presence reflects historical continuity, ritualistic formality, and pragmatic utility.

Lexical-semantic analysis shows that Latinisms convey polysemy, semantic precision, and context-sensitive meanings, enhancing clarity in high-stakes international communication. Terms such as *status quo*, *de facto*, *sine qua non*, and *persona non grata* are not merely linguistic artifacts, but functional devices in diplomacy.

The duality of assimilated and non-assimilated forms allows flexibility in expression, balancing linguistic economy with ceremonial weight. Overall, the study confirms that Latinisms constitute a specialized sublanguage within diplomacy, justifying their systematic lexical and semantic investigation. Future research may explore diachronic developments, comparative analyses with other diplomatic languages, or extended corpus studies to further illuminate Latin's continuing influence.

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-14>

References

1. Alcaraz E. & Hughes B. Legal Translation Explained. Manchester: St. Jerome Publishing, 2002.
2. Barber C. The English Language: A Historical Introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
3. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
4. Gotti M. Investigating Specialized Discourse. Bern: Peter Lang, 2005.
5. Mattila H. E. S. Comparative Legal Linguistics: Language of Law, Latin and Modern Lingua Francas. Aldershot: Ashgate, 2006.

Լատիներեն արտահայտությունների կիրառությունը ժամանակակից անգլերենի դիվանագիտական տերմինաբանության մեջ

Մանանա Դալայան,
Մարինե Մկրտչյան

Ամփոփում

Հանգուցային բառեր. փոխառություններ, դիվանագիտական խոսույթ, բառապաշարային և իմաստային առանձնահատկություններ, միջազգային հարաբերություններ, համատեքստ

Ուսումնասիրությունը ընդգծում է, որ լատիներենից փոխառված արտահայտությունները ժամանակակից անգլերենի դիվանագիտական խոսույթում շարունակում են մնալ կարևոր գործիքներ՝ ապահովելով ճշգրտություն, պաշտոնականություն և ավանդույթների շարունակականություն: Լատինիզմները կարող են լինել աղապատացված (*sanction*) կամ ոչ

ադապտացված (*pacta sunt servanda, de jure*), ինչն ազդում է նրանց բառապաշարային և իմաստային հատկությունների վրա: Վերլուծությունը դիտարկում է բառապաշարային, իմաստային և համատեքսային բազմազանություն: Լեզվական միջավայրում իրենց տեղը գտած լատինիզմները հաճախ ենթարկվում են իմաստային փոփոխությունների՝ պահպանելով առաջնային իմաստային շերտը և պաշտոնական ձևը, ինչպես նաև ապահովելով հստակություն և ճշտություն միջազգային հարաբերությունների խոսույթում: Լատինիզմները ոչ միայն նպաստում են տերմինների ճշգրտությանը, այլև ձևավորում են դիվանագիտական խոսքի հոետորաբանության գործառական ոճը: Արդյունքը հաստատում է նրանց կարևորությունը լեզվաբանական, իմաստային և գործաբանական տեսանկյունից՝ ապահովելով մշակութային և միջազգային հաղորդակցման կայունություն:

Использование латинизмов в современной английской дипломатической терминологии

*Далалян Манана,
Мкртчян Марине*

Резюме

Ключевые слова: латинизмы, дипломатический дискурс, лексические и семантические особенности, международные отношения, контекст

Исследование подчеркивает устойчивое значение латинизмов в современном английском дипломатическом дискурсе как ключевых инструментов, обеспечивающих точность, официальность и преемственность дипломатических традиций. Латинизмы могут быть адаптированными или неадаптированными, что определяет их лексико-семантические свойства и функциональную роль в коммуникации. Анализ выявляет лексическое, семантическое и контекстуальное разнообразие этих единиц, показывая, как они сохраняют исходный смысл или подвергаются семантической адаптации в зависимости от коммуникативной ситуации.

В практике дипломатической речи латинизмы служат средством точного обозначения сложных юридических, политических и процедурных понятий. Адаптированные формы демонстрируют семантическую гибкость и подчиняются нормам современного английского, тогда как неадаптированные сохраняют исходную латинскую форму и юридическую точность, обеспечивая формальную строгость. Они выполняют прагматические функции: выражение одобрения или наказания, фиксацию временных соглашений, обозначение легитимного или фактического статуса, а также установление условий переговоров.

Латинизмы способствуют семантической точности, формируют риторически выверенный и функционально насыщенный стиль дипломатической речи, отражая историческую преемственность, культурные традиции и международные нормы коммуникации. Результаты исследования подчеркивают значимость систематического лексико-семантического и контекстуального анализа латинизмов для лингвистической теории и практики дипломатии, способствуя стабильности международного взаимодействия.

Ներկայացվել է 09. 09. 2025 թ.
Գրախոսվել է 25. 09. 2025 թ.
Ընդունվել է տպագրության 27. 05. 2026 թ.

**Մեղք և մեղու բաղադրիչներով կազմությունները
«Նոր բառեր» պրակաշարում**

Մկրտումյան Արմինե

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-20>

Հանգուցային բառեր. նորաբանություն, բառաբարդում, ածանցում, բառակազմական քայլ, պատճենում, կիսապատճենում

Նախաբան

Վերջին շրջանում մարդկանց կյանքի դիթմն անհամեմատ արագացել է: Մեծ աշխուժություն է նկատվում արդյունաբերության մեջ, գիտատեխնիկական և քաղաքական ոլորտներում, հասարակական կյանքում: Առաջ են գալիս նոր հասկացություններ, որոնք ստանում են անվանումներ, իսկ «լեզվի բառապաշարի հարստացումը բառային կազմի համալրումն է նոր բառերով» [1, 168]: Այս երևույթը պահանջում է նորաբանությունների լուրջ ուսումնասիրություն, ինչն էլ ժամանակի ընթացքում չի դադարում հետազոտողների ուշադրության կենտրոնում լինելուց: Նոր բառերի ծագումը կամ ձևավորումը անընդհատ գործընթաց է, ինչն էլ կարելի է լեզվի զարգացման շարժիչ ուժը համարել: Ուստի **մեղք** և **մեղու** բաղադրիչներով նորակազմ բառերի քննությունն **արդիական է**, քանի որ դրանք մեծապես նպաստում են բառապաշարի զարգացմանը և բառարանների կազմման աշխատանքներին:

Հետազոտության **նպատակն է** բացահայտել **մեղք** և **մեղու** բաղադրիչներով ձևավորված նոր բառերի ծագումն ու նշանակությունը, դիտարկել դրանց դերը բառարանային համակարգի զարգացման գործընթացում, ինչպես նաև ազդեցությունը հասարակության մտածելակերպի և արժեքների վրա:

Հետազոտության **նորույթը մեղք** և **մեղու** բաղադրիչներով նորակազմությունների քննությունն է՝ դրանց խորքային և խորհրդանշական վերլուծությամբ:

Առաջադրել ենք հետևյալ **խնդիրները՝**

- հետևել բառապաշարում **մեղք** և **մեղու** բաղադրիչներով նոր բառերի ներգրավման գործընթացին.
- համատեքստում բառիմաստի ճիշտ ընկալման համար վեր հանել իմաստային հարակից շերտերը՝ հաշվի առնելով այդ բառերի կապը բնության, կենդանական աշխարհի, արտադրության և այլ ոլորտների հետ,
- բացահայտել լեզվամշակութային արժեք ունեցող երևույթները՝ նկատի ունենալով **մեղքի** և **մեղվի** խորհրդանշական գաղափարները՝ *քրտնաջան աշխատանք, արդյունավետություն, բերրիություն* և այլն,
- ուսումնասիրել վերոնշյալ բաղադրիչներով նորակազմությունների առանձնահատկությունները թարգմանական գեղարվեստական տեքստերում:

Առաջնորդվել ենք հետազոտական, գուգադրական, վերլուծական, նկարագրական **մեթոդներով:**

Դիտարկումներ մեղք և մեղու բառերի

ստուգաբանության և «նորաբանություն» տերմինի շուրջ

Մեր աշխատանքում կատարվում է **մեղք** և **մեղու** իմաստային խմբի նոր բառերի քննություն՝ ըստ «Նոր բառեր» պրակաշարի (50 բառ) [14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21]: Հատկանշական է, որ այդ բաղադրիչներն այնքան կենսունակ են լեզվում, որ միշտ էլ նոր բառերի ստեղծման և կազմության համար մեծ հնարավորություններ են ընձեռում: Մեր նախորդ աշխատանքներից մեկում անդրադարձել ենք վերոնշյալ բառերի ստուգաբանությանը, ինչպես

¹ Բառարանային տվյալները կարևոր են նորաբանությունների ուսումնասիրության համար:

նաև կատարվել է իմաստային (թեմատիկ) դասակարգում, որը կարևոր է տարբեր հարցերի և երևույթների լուսաբանման համար և օգնում է հասկանալ, թե ինչ կապ ունի լեզուն ժողովրդի մտածողության, հավատալիքների և արժեքների հետ:

Աճառյալը նշում է, որ **մեղր** բառի համար նախալեզուն ուներ երկու ձև՝ *mel* և *medhu*։ Առաջինը բնորոշ էր արևմտյան լեզուներին (հուն. *mélis*, լատ. *mel*, իռլ. *mil*, ալբան. *mjal*՝ և գոթ. *milþ*), այդ թվում՝ նաև հայերենին, իսկ երկրորդը՝ արևելյան լեզուներին (սանս. *madhu*, ռուս. *мёд*, լիթ. *medūs*)։ Չնայած արևմտյան լեզուներին ծանոթ էր *medhu* ձևը՝ միայն «*մեղրաջուր*» նշանակությամբ, բայց հայերենը այդ ձևը չունի [2, 97-98]։ **Մեղր** բառը հանդիպում է նաև ուգրո-ֆիննական լեզուներում։ Երկու վարկած է մեջբերվում. կամ հնդեվրոպացիները և ուգրոֆինները հարևաններ են եղել, կամ այդ երկուսի մեջ ավելի հին ցեղակցական կապ կա [11, 302]։

Մեղու-ն նախալեզվում կոչվում էր *bhei*, որ զանազան մասնիկներով պահել են բալթիկ-սլավական, գերմանական և կելտական լեզուները։ Ըստ վարյենիների մի նախապաշարման՝ այս միջատի անունը տաբուի է ենթարկվել, և մի քանի լեզուների մեջ հնարվել է մի նոր բառ՝ «*մեղր*» բառից. այսպես՝ հուն. *mélissa*, ալբան. *mial'tse* և սրանց հետ էլ՝ հայերեն **մեղու** [2, 95]։

Կարծիք կա, որ *մեղու*-ն գուցե *մեղր*-ի գրաբարյան սեռական, տրական հոլովածն է. *մեղր*՝ի, իբրև *ճանճ մեղու*=*մեղրի ճանճ*, *մեղրաճանճ* [13, 300] կամ *մեղվ-մեղու*, *ու>վ-մեղր* (Բաղադրությունների մեջ մտնում է *մեղր* և *մեղ՝ մեղ/ու*, *մեղ/վ* հիմքերով) [12, 139]։

Մեկ այլ մոտեցմամբ *մեղր* բառի *ր*-ն կարող է աճական լինել։ **Եզր, ծաղր, կողր, մանր, մեղր, ծունր** և նմանատիպ այլ բառեր հատուկ քննության կարիք ունեն՝ պարզելու դրանցում վերջնահանգ **ր**-ի բուն էությունը (աճական, թե՛ նախկին թեթույթ կամ ածանց, կամ արմատի վերջնահնչյուն), մանավանդ որ այդ բառերի զգալի մասն ունի հոլովման յուրահատկություն [9, 73]։

Մինչև **մեղր** և **մեղու** բաղադրիչներով նոր բառերի քննությանը անդրադառնալը նշենք, որ *նորաբանություն* տերմինի վերաբերյալ շատ հարցեր դեռևս պարզաբանման կարիք ունեն։ Լեզվաբանության մեջ մոտեցումները տարբեր են՝ *նորաբանություն* ին, *նորակազմություն* ին, *բառարաններում չգրանցված, չվկայված բառ*։ Ճշգրտման կարիք ունի նաև այն հանգամանքը, թե քանի «տարեկան» բառն է համարվում *նորակազմություն*, քանի որ յուրաքանչյուր նոր բառ ժամանակավոր բնույթ է կրում և որոշ ժամանակ անց դադարում է նորը համարվելուց։ Կամ *նորաբանություն* կարելի է համարել այն բառը, որն առաջին անգամ է բառարանագրվում. չէ՛ որ բառարանները հաճախ բառերն ուշացումով են արձանագրում։ Այս և նման հարցերին անդրադարձել են շատերը [1, 168-172], [5, 180-232], [7, 216-227], [8, 187-191], [3, 44-48], [73]։

Այսինքն՝ մինչև այժմ միասնական կարծիք չկա, թե որ բառը կարելի է նորաբանություն համարել, բայց որ դրանք կան, անհրաժեշտ են լեզվի շարունակական զարգացման համար, անհերքելի փաստ է։ Իհարկե, նորաբանության ընկալման չափանիշները տարբեր են, սակայն այն պետք է դիտարկել համաժամանակյա կտրվածքով։ Փաստենք նաև, որ բոլոր նոր բառերը չեն, որ լայն տարածում են գտնում կամ ընդունվում են հասարակության կողմից։ Առաջարկվող շատ տարբերակներ այդպես էլ մնում են անգործածական։

Մեղր և մեղու բաղադրիչներով կազմությունների բառակազմությունը

«Նոր բառեր» պրակաշարում **մեղր** և **մեղու** բաղադրիչներով կազմությունները ձևավորվում են տարբեր եղանակներով՝ բառաբարդում, ածանցում, թարգմանություն։

Ինչպես գիտենք, բառապաշարի հարստացման կարևորագույն տարբերակներից է բառակազմական եղանակը, իսկ հայերենն այս առումով ձկուն է և մեծ հնարավորություններ ունի։ **Մեղր** և **մեղու** իմաստային դաշտում բառաբարդմամբ ձևավորված նորակազմություն-

ները գերազանցում են ածանցամբ կազմվածներին և առանձնանում են խոսքիմասային ու կառուցվածքային հետևյալ կաղապարներով².

Աղյուսակ 1

Մեղր և մեղու բաղադրիչներով նորակազմ բառերի խոսքիմասային և կառուցվածքային կաղապարները

<i>Բառաբարդում</i>	<i>Ածանցում</i>
գոյական+գոյական (մեղվաբառ, մեղրաբաժակ, մեղվաչ, մեղվահոտ, մեղվաերգ, մեղվաթույն*, մեղվասոսինձ*, մեղվածրար*).	արմատ+ածանց (մեղրավուն)
գոյական+ածական (մեղրալագուր, մեղրադեղին).	արմատ+հոդական+արմատ+ածանց (մեղվավաճառք, մեղվատնակ, մեղրախոսուն, մեղվածանրոց*)
գոյական+բայ (մեղրածորեկ, մեղրամոմեկ).	արմատ+արմատ+ածանց (մեղրաչք, մեղրորսություն)
գոյական+բայանուն (մեղվագարդ, մեղվապատ, մեղրաքամ*, մեղվակուլ*).	արմատ+հոդական+արմատ+ածանց+ածանց (մեղրաբերքային, մեղրահավաքչություն)
գոյական+գոյական+գոյական (մեղրաշաքարախյուս*).	արմատ+հոդական+արմատ+ածանց+հոդակալ+արմատ (մեղրաբերքահավաք)
գոյական+գոյական+բայանուն (մեղրաբերքահավաք*):	

Ուշադրություն դարձնենք հատկապես նորակազմ բառերի հիմքերին, քանի որ դրանք առանձնահատուկ դեր ունեն բառերի կառուցվածքի և նշանակության համար: Բառագիտության մեջ առանձնանում են երկու հիմնական տեսակներ՝ սերող և բաղադրող հիմքեր, որոնց վերլուծությունը թույլ է տալիս հասկանալ բառաստեղծական գործընթացները, արձանագրել բառերի իմաստների ընդլայնումը: Մեղրող հիմքին բառակազմական քայլով ավելանում է այլ հիմք կամ ածանց՝ կազմելով նոր բառ, իսկ բաղադրողը ավելացող հիմքն է: Իբրև կանոն՝ բարդ բառերի աջակողմյան բաղադրիչը բաղադրող հիմքն է, իսկ ձախակողմյան հիմքը՝ սերող [1, 247-278]: Բաղադրիչների կցման հերթականությունը ցույց տալու համար դիտարկենք մի քանի օրինակների բառակազմական քայլերը՝ ըստ արդի լեզվաբանության մեջ ընդունված սկզբունքի [4, 113], [8, 283-284]: Հանդիպում են մեկ, երկու և երեք քայլերով կազմություններ.

մեղրավուն → (մեղր)ավուն

մեղրաբաժակ → (մեղր/ա)(բաժակ)

մեղրահավաքություն → [(մեղր/ա)(հավաք)]ություն

մեղրաշաքարախյուս → [(մեղր/ա)(շաքար/ա)](խյուս)

մեղրաբերքային → {[(մեղր/ա) (բեր)]ք}ային:

Կան նաև բազմակի պատճառաբանվածություն ունեցող բառեր: Օրինակ՝ *մեղրաբերքահավաք* բառը կարող ենք բացատրել երկու եղանակով. *մեղրաբերք+հավաք* (մեղրաբերքը հավաքելը) և *մեղր/ա+բերքահավաք* (մեղրի բերքահավաք): Բառակազմական վերլուծության բանաձևը հետևյալն է.

{[(մեղր/ա)(բեր)]ք}ա(հավաք) կամ *(մեղր/ա){[(բեր)ք]ա(հավաք)}*:

Եթե առաջին տարբերակում ունենք բաղադրյալ սերող հիմք + պարզ կամ արմատական բաղադրող հիմք, ապա 2-րդ դեպքում հակառակն է՝ պարզ կամ արմատական սերող հիմք + բաղադրյալ բաղադրող հիմք:

² *-ով տրվում են տերմինային արժեք ունեցող բառերը:

Դիտարկենք *մեղրաքամիչ* բառի բառակազմական վերլուծությունը: «Նոր բառեր»-ի Զ պրակում կա նաև *մեղրաքամ* բառը (*մեղր քամելը* նշանակությամբ) [19, 123]: Այն մեկ ուրիշ իմաստ էլ ունի՝ *մեղր քամելու սարք*, *մեղրաքամ մեքենա*: *Մեղրաքամիչ*-ը նույն մեղր քամելու համար նախատեսված սարքն է՝ մեղրահացից մեղրը քամող մեքենան [22]: Այս բառը կարելի է մեկնաբանել *մեղրաքամ+իչ* կամ *մեղր(ա)+քամիչ*: Ըստ այդմ՝ բառակազմական քայլերի հաջորդականությունը կլինի՝

[(մեղր/ա)(քամ)]իչ կամ *(մեղր)ա[(քամ)իչ]*:

Կան նաև բառակազմակերպական հիմքերով ձևավորված բարդություններ՝ *մեղվամայր* (մայր մեղու), *մեղրորոտություն* (մեղրի որս), *մեղվափշակ* (մեղունների փշակ), *մեղրամոմել* (մեղրամոմով պատել), *մեղվաթռչյն* (մեղվի թռչն), *մեղրաքամիչ* (մեղրի քամիչ)³ և այլն:

***Մեղր* և *մեղու* բաղադրիչներով կազմությունների թարգմանական առանձնահատկությունները գեղարվեստական տեքստերում**

Բառապաշարի համալրման համար կարևոր աղբյուր է նաև թարգմանությունը՝ պատճենման և կիսապատճենման եղանակներով: «Հայերենի բառաշինական արվեստը շատ կողմերով թարգմանական արվեստ է» [6, 111], ուստի օտար բառի հնարավորինս ճիշտ հայերենացումը խոսում է թարգմանչի արհեստավարժության և բառաստեղծական հմտությունների մասին: Թարգմանությունը հաճախ շատ ավելին է, քան բառերի ուղղակի փոխակերպումը մի լեզվից մյուսը: Հատկապես գեղարվեստական խոսքի թարգմանությունը պահանջում է ոչ միայն լեզվական գիտելիքներ, այլև պատկերավոր և վերլուծական մտածողություն, ինչն էլ էական ազդեցություն է ունենում տեքստի ընկալման և գեղարվեստական արժեքի վրա: Երբեմն տվյալ լեզվական միավորի ճիշտ թարգմանության համար մեծ դեր է խաղում համատեքստը [10, 75]:

Վերջին շրջանում նոր թափ են առել գեղարվեստական գրականության թարգմանությունները, և թարգմանչի կողմից հաճախ բառաստեղծական կամ բառակազմական մեծ հմտություն է պահանջվում բնագրի հեղինակի ասելիքը ընթերցողին ճշգրիտ հասցնելու համար: Նրա առջև բարդ խնդիր է դրված. կատարել բառացի թարգմանություն, թե՛ բառային իմաստի համապատասխանություն: Նա պետք է կարողանա պահպանել տեքստի իմաստային ամբողջականությունը՝ հաշվի առնելով հեղինակի խոսքի նպատակը, տեքստի ժանրը, լեզվամտածողության առանձնահատկությունները, ընթերցողների թիրախային խումբը և այլն: Թարգմանիչը միջնորդ է դառնում հեղինակային մտքի և ընթերցողի ընկալունակության, զգացական աշխարհի միջև:

Մեղր* և *մեղու*:** իմաստային խմբում ունենք բառերի պատճենման և կիսապատճենման օրինակներ մեր լեզվին բնորոշ բառակազմական կաղապարներով ու միջոցներով (*մեղրահամեմունք*, *մեղվակնձիթ*, *մեղրադեղին*, *մեղրահարուստ*, *մեղրավուն*, *մեղրալագուր*): Առանձնացրել ենք դրանցից մի քանիսը: Դիտարկենք ***մեղրադեղին (մեղրի գույնի դեղին) բառը: Գերմանացի գրող Գյունթեր Գրասի «Թիթեղյա թմբուկ» երկի հայերեն թարգմանության մեջ կարդում ենք. «...Գետնի ժամացույցի ***մեղրադեղին*** թվահարթակը՝ կտր ապակին, կտոր-կտոր լինելով, թռավ տարբեր կողմեր ու ընկավ » (թարգմ.՝ Կառլեն Մատինյան) [24, 104]: Համեմատենք բնագրի հետ. «Die runde geschliffene Scheibe, die das ***honiggelbe*** Zifferblatt unserer Standuhr vor Staub und sterbenden Fliegen schützte, zersprang, fiel...» [25, 30]. Ինչպես տեսնում ենք, այստեղ գերմաներեն ***honiggelb*** բառը հայերենում թարգմանվել է բացիորեն՝ ***մեղրադեղին***: Սա պատճենման դասական օրինակ է:

Մոտեցումը այլ է ***մեղրալագուր*** (մեղրի գույնին տվող լագուր՝ բաց կապույտ) բառի դեպքում: Ամերիկացի գրող Ֆրենսիս Մքոթ Ֆիցջերալդի «Մեծն Գեթսբի» ստեղծագործու-

³ Նույն սկզբունքով մեղրով տորթ բառակապակցությունից կազմվել է մեղրատորթ բարդ բառը:

թյան մեջ կարողում ենք հետևյալ նախադասությունը. “The late afternoon sky bloomed in the window for a moment like the *blue honey* of the Mediterranean” [26, 38]. Բնագրում հանդիպող *blue honey* բառակապակցությունը հայերեն թարգմանության մեջ ներկայացված է *մեղրալագուր* բառով բառով. «Մի պահ երեկոյան արևը Միջերկրականի *մեղրալագուրի* պես փայլատակեց պատուհանի մեջ» (թարգմ.՝ Սոնա Մեֆերյան) [27, 123]: Այստեղ ոչ թե բառացի թարգմանություն է կատարվել, այլ ուշադրություն դարձնելով խորհրդանշական իմաստին և զգայական ընկալմանը՝ թարգմանիչը կարողացել է ստեղծել հետաքրքիր գեղարվեստական պատկեր: Հավանաբար նկատի է ունեցել ծովի ջրերի վրա մայր մտնող արևի ճառագայթների արտացոլանքի գույնը: Նա համադրել է դեղին և կապույտ գույները, մեղրի քաղցրության խորհրդանիշը (այս դեպքում նկատի ունի ոչ թե համային, այլ տեսողությանը, աչքի համար ախորժելի լինելու հանգամանքը) և լագուրի հանգիստ գունային երանգը: Ի դեպ, անգլերեն *blue* բառը ոչ թե պարզապես թարգմանվել է *կապույտ*, այլ վերջինիս հոմանշային շարքից ընտրվել է *լագուր*-ը, ցուցաբերվել գեղարվեստական մոտեցում՝ ընդգծելով գույնի և քաղցրության համադրությունը: Նկատենք, որ այս բառը հեղինակի երևակայության, աշխարհընկալման և գեղարվեստական մոտեցման արդյունք է, որի իմաստը հայ ընթերցողին փոխանցելու համար թարգմանիչը ցուցաբերել է առանձնահատուկ բառակազմական մոտեցում՝ բառակապակցական հիմքից ստանալով բառը բառ: Թարգմանական այսպիսի ընտրությունը ցույց է տալիս ոչ միայն լեզվական ճկունությունը, այլև ստեղծագործական մոտեցումը:

Հետաքրքիր է յուրօրինակ է *մեղվակնճիթ* (մեղվի կնճիթ) բառի թարգմանությունը: Ե՛վ բնագրում, և՛ հայերեն տեքստում հեղինակները այն փոխաբերաբար են գործածել: «Ամբողջ ժամանակ իր հոգու *մեղվակնճիթը* հոտոտում էր նրա հոգու զաֆրանն ու մեղրը փնտրում» [28, 112]: Սնդիկացի արձակագիր և դրամատուրգ Ջոն Գոլստրոմը իր «Ֆորսայթների պատմությունը» երկում գրում է. “And all the time, too, the *proboscis* of her spirit was scenting, searching for the *honey* and the saffron of his spirit” [29]. *Proboscis* բառը ծագում է հունարենից և բառացիորեն նշանակում է «*կնճիթ*», որն այս համատեքստում վերաբերում է մեղվի գլխի առջևի մասում երկարավուն սրածայր ելուստին, որը ծառայում է որպես սնվելու և պաշտպանվելու գործարան: Հայերեն թարգմանության մեջ թարգմանիչը, նկատի ունենալով բնագրում գործածված *honey* (մեղր) բառը, կազմել է *մեղվակնճիթ* ձևը, որը կարելի է դիտարկել որպես *նրբանկատության, հոգու խորքը ներթափանցելու* խորհրդանիշ: Մեղուն իր կնճիթով ունակ է նեկտար հավաքել ծաղկի դժվարամատչելի հատվածներից: Այս հատկությունը գեղարվեստական վերաիմաստավորում է ստացել և նշանակում է՝ *թափանցել մարդու ներաշխարհի ամենանուրբ շերտերը, հասկանալ նրան*:

Իդիադացի գրող Ջեյմս Ջոյսը «Ուլիսես» վեպում գործածել է *honeysauces* բառը. “Hot herringpies, green mugs of sack, *honeysauces*, sugar of roses, marchpane, gooseberried pigeons, ringocandies” [30]. Ռուսերեն տարբերակում թարգմանիչները (В. Хиникс, С. Хоружий) վերոնշյալ բառի իմաստն արտահայտել են բառակապակցությամբ. “Паштеты, зеленые кубики с хересом, *соусы на меду*, варенье из розовых лепестков, марципаны, голуби, начиненные крыжовником, засахаренные корни” [31]. Այլ է պատկերը հայերեն թարգմանության մեջ. «Օճվատառելիի տաք կարկանդակներ, *մեղրահամմունքներ*, վարդի մուրաբա, նուշի թխվածք, փշափաղարքով լցնված աղավիններ, շաքարած արմուխ» (թարգմ.՝ Սամվել Մկրտչյան) [32]: Սա խոսում է թարգմանական արվեստի լեզվական առանձնահատկությունների մասին: Երեք տարբեր լեզուներում նույն իմաստն արտահայտվում է կառուցվածքային տարբեր եղանակներով. անգլերենում՝ *honey (մեղր) + sauces (սոուսներ)*, ռուսերենում՝ *соусы на меду* (ուսնի նախդրային կառուցվածք), հայերենում՝ *մեղրահամմունքներ*: Հայերեն տարբերակն իմաստային առումով բառացիորեն չի համապատասխանում *սոուսի* գաղափարին: Վերջինս նշանակում է *1. մսով կամ որևէ բանջարեղենով պատրաստվող*

կերակուր, 2. աղուլ, քացախուլ, այլուրուլ, ձվուլ և այլն պատրաստված հեղուկ համեմունք, որ գործածվում է զանազան կերակուրների հետ, մինչդեռ համեմունք բառը գործածվում է հետևյալ իմաստով՝ կերակուրը համեղացնող բուսական նյութեր (պղպեղ, գինձ, սամիթ, դարչին, սոխ և այլն): Թարգմանիչը մեղրահամեմունք բառն է կազմել՝ հավանաբար հաշվի առնելով, որ համեմունքը հայախոս լսարանի համար ավելի ընկալելի է և ընդունելի, ավելի ընդհանրական իմաստ ունի (կարող է լինել ոչ միայն չոր, փոշիանման, այլև հեղուկ): Իսկ սոռու-ը մեր լեզվի համար անբնական է հնչում: Մեղրահամեմունք նորակազմ բառը հեշտությամբ կարող է գործածվել և՛ խոհարարական գրականության մեջ, և՛ առօրյա խոսքում:

Նոր բառերը կամ նորակազմությունները թարգմանական գեղարվեստական տեքստերում կարևոր նշանակություն ունեն, քանի որ կարող են մեծապես ազդել թարգմանության որակի և ընթերցողի ընկալման վրա: Դրանք ընդգծում են թարգմանչի ինքնատիպ ոճը, ստեղծագործական և վերլուծական մոտեցումը, մշակութային առաջնահերթությունները, հմտությունների ճկունությունը, նրա հումորը, ճաշակը և այլն: Թե որքանով կյուրազգի են այդ բառերը հասարակության կողմից, ցույց կտա ժամանակը:

Եզրակացություն

Այսպիսով՝ նոր բառերը լեզվական զարգացող համակարգի բնականոն շարունակությունն են, որով հասարակությունն արձագանքում է ժամանակակից աշխարհի պահանջներին: Դրանք արտացոլում են ժամանակաշրջանի ճաշակը, արժեհամակարգը, լեզվի ճկունությունն ու փոփոխվող իրականությանը հարմարվելու կարողությունը: Կադապարային տարբեր կառույցները կարող են խթանել լեզվում նոր բառերի ներմուծմանը ու տարածմանը, սակայն դրանց կիրառելիությունը կախված է հանրության կողմից գործածականության արդյունավետությունից:

Կատարված ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ թեև *մեղր* և *մեղու* բառերը հին ծագում ունեն, սակայն բառաբարդման, ածանցման և թարգմանության (պատճենման և կիսապատճենման) ճանապարհով շարունակում են ակտիվորեն մասնակցել ժամանակակից հայերենում նոր բառերի ձևավորման և բառապաշարի զարգացման գործընթացին:

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-20>

Գրականություն

1. Աղայան Էդ., Ընդհանուր և հայկական բառագիտություն, Երևան, ԵՊՀ հրատ., 1984, 372 էջ:
2. Աճառյան Հ., Հայոց լեզվի պատմություն, I մաս, Երևան, ԵՊՀ հրատ., 2013, 366 էջ:
3. Գալստյան Ա., Նորակազմ բառերը արդի հայերենի բառապաշարում // «Լեզու և լեզվաբանություն», Երևան, 2021, 1(24), էջ 44-48:
4. Գալստյան Ա., Ժամանակակից հայոց լեզվի գործնական աշխատանքների ձեռնարկ, Երևան, ԵՊՀ հրատ., 2007, 196 էջ:
5. Էլոյան Ս., Ժամանակակից հայերենի բառային ոճաբանություն, Երևան, ՀԽՍՀ ԳԱ հրատ., 1989, 258 էջ:
6. Իշխանյան Ռ., Ակնարկներ հայերենի տերմինաշինության, Երևան, «Լույս» հրատ., 1981, 180 էջ:
7. Մարության Ա., Հայոց լեզվի ոճաբանություն, Երևան, «Նաիրի» հրատ., 2000, 244 էջ:
8. Սուքիասյան Ա., Սուքիասյան Ք., Ֆելեքյան Մ., Ժամանակակից հայոց լեզու (հնչյունաբանություն, բառագիտություն), Երևան, ԵՊՀ հրատ., 2017, 462 էջ:
9. Սուքիասյան Հ., Աճականը հայերենում, Երևան, ՀՍՄՀ ԳԱ հրատ., 1986, 251 էջ:
10. Усова И. В. Неологизмы в современном английском языке. «Балтийский гуманитарный журнал», 2015, №1(10), с. 75-77.

Բառարաններ

11. Աճառեան Հ., Հայերէն արմատական բառարան, Գ հատոր, Երևան, ԵՊՀ հրատ., 1977, 636 էջ:
12. Գալստյան Ս., Դպրոցական բառակազմական բառարան, Երևան, «Զանգակ» հրատ., 2014, 232 էջ:
13. Մալխասեանց Ստ., Հայերէն բացատրական բառարան, հ. 3, Երևան, ՀՍՍՌ հրատ., 1944, 615 էջ:
14. Նոր բառեր. Ա պրակ, Երևան, ՀՀ ԳԱԱ «Գիտություն» հրատ., 2015, 196 էջ:
15. Նոր բառեր. Բ պրակ, Երևան, «Ասողիկ» հրատ., 2016, 184 էջ:
16. Նոր բառեր. Գ պրակ, Երևան, «Ասողիկ» հրատ., 2017, 243 էջ:
17. Նոր բառեր. Դ պրակ, Երևան, «Ասողիկ» հրատ., 2018, 172 էջ:
18. Նոր բառեր. Ե պրակ, Երևան, ՀՀ ԳԱԱ «Գիտություն» հրատ., 2020, 175 էջ:
19. Նոր բառեր. Զ պրակ, Երևան, ՀՀ ԳԱԱ ԼԻ հրատ., 2021, 221 էջ:
20. Նոր բառեր. Է պրակ, Երևան, ՀՀ ԳԱԱ ԼԻ հրատ., 2022, 260 էջ:
21. Նոր բառեր. Ը պրակ, Երևան, ՀՀ ԳԱԱ ԼԻ հրատ., 2023, 140 էջ:

Համացանց

22. https://hy.wikipedia.org/wiki/Մեղրաբափիչ_մեքենա (հասանելի է 12.04.2025)
23. http://www.old.yso.am/files/06A_Martirosyan.pdf (հասանելի է 20.09.2025)
24. http://www.nayiri.com/imagedDictionaryBrowser.jsp?dictionaryId=143&dt=HY_HY&query=մեղրադեղին, էջ 104 (հասանելի է 12.05.2025)
25. <https://ru.scribd.com/doc/135324912/Die-Blechtrommel-Grass, p. 30> (հասանելի է 12.04.2025)
26. <https://www.planetebook.com/free-ebooks/the-great-gatsby.pdf>, p. 38 (հասանելի է 17.04.2025)
27. http://www.nayiri.com/imagedDictionaryBrowser.jsp?dictionaryId=144&dt=HY_HY&query=մեղրալազուր, էջ 123 (հասանելի է 18.04.2025)
28. http://www.nayiri.com/imagedDictionaryBrowser.jsp?dictionaryId=142&dt=HY_HY&query=մեղվակնճիթ, էջ 112 (հասանելի է 20.09.2025)
29. https://gutenberg.net.au/ebooks02/0200751h.html?utm_source=chatgpt.com (հասանելի է 11.07.2025)
30. <https://james-joyce.ru/ulysses/ulysses-text-eng.htm> (հասանելի է 11.07.2025)
31. <https://james-joyce.ru/ulysses/ulysses-text.htm#1> (հասանելի է 10.09.2025)
32. http://www.nayiri.com/imagedDictionaryBrowser.jsp?dictionaryId=122&dt=HY_HY&query=մեղրահամեմունք&forceIndex=yes (հասանելի է 20.09.2025)

Словообразования с компонентами *мед* и *пчела* в издании “Новые слова”

Мкртумян Армине

Резюме

Ключевые слова: *неологизм, словосложение, аффиксация, словообразовательный шаг, калькирование, частичное калькирование*

Новые слова отражают развитие языка как системы, позволяющей обществу реагировать на современные реалии. Они фиксируют вкусы эпохи, культурные приоритеты, ценностные ориентации, а также демонстрируют гибкость языка и его способность к адаптации. Общественные структуры могут способствовать внедрению и распространению новых слов, однако их успешность определяется в первую очередь применимостью в речи населения.

Исследование показало, что, несмотря на древнее происхождение слов «мегр» (мёд) и «мегу» (пчела), они продолжают активно участвовать в создании новых слов современного армянского языка. Это проявляется через словосложение, аффиксацию, а также переводные стратегии, прямое копирование и частичное калькирование.

Особое значение такие слова имеют в художественных переводах, влияя на качество текста и восприятие читателем. Они отражают стиль переводчика, его творческий и аналитический подход, чувство юмора, вкус и эстетические предпочтения, а также демонстрируют потенциал языка в передаче культурных и эмоциональных нюансов.

Compounds with the Components *Honey* and *Bee* in “New Words” Publication

Mkrtumyan Armine

Summary

Key words: *neologism, compounding, affixation, word-formative step, copying, partial copying*

New words are natural continuation of the developing linguistic system through which society responds to the demands of the contemporary world. They reflect the tastes of the era, value systems, cultural priorities, as well as the flexibility of the language and its ability to adapt to changing realities. Social structures can promote the acceptance and spread of new words; however, their success is ultimately determined by their usability among the public.

The conducted study showed that although the words **meghr** (honey) and **meghu** (bee) have ancient origins, they continue to participate actively in the formation of new words and development of the vocabulary in modern Armenian through word compounding, affixation, and translation (both direct copying and partial copying).

These words have particular significance, especially in literary translation, as they can greatly influence the quality of translation and a reader's perception, emphasizing a translator's style, one's creative and analytical approach, sense of humor, taste, and other aspects.

Ներկայացվել է 27. 09. 2025 թ.

Գրախոսվել է 08. 10. 2025 թ.

Ընդունվել է տպագրության 27. 05. 2026 թ.

Մտորումներ երկխոսության հաղորդակցական-գործաբանական էության շուրջ

Ջադինյան Նինա

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-28>

***Հանգուցային բառեր.** միջգիտակարգ, ճանաչողություն, տեղեկատվություն, ճանաչողական գործառույթ, գեղագիտական գործառույթ, խոսույթ, փոխհարաբերություն, իմաստաբանություն*

Նախաբան

Նորագույն լեզվաբանական աշխատություններում նկատվում է հետաքրքրությունների շրջադարձ կառուցվածքային համասեռ նկարագրություններից դեպի ուսումնասիրվող լեզվական երևույթների արտաքին հաղորդակցական և գործաբանական նկարագրերը, որոնք ավելի ու ավելի հաճախ միջգիտակարգային մոտեցումներ են պահանջում: Պատմականորեն այս երևույթը կարելի է բացատրել մի շարք գործոններով և օրինաչափություններով: Դրանցից է, նախևառաջ, գլոբալ հաղորդակցության դաշտի ձևավորումը, որով պայմանավորվում է լեզվի նկատմամբ կիրառական մոտեցման ընդգծվածությունը, և որը պահանջում է միջմշակութային ու միջլեզվական իրողությունների համարժեքության կամ, առնվազն, թարգմանելիության խոչընդոտի լուծում: Փոփոխվում են, մի կողմից, հաղորդակցության նպատակները, մյուս կողմից՝ միջոցները և ուղիները: Վերջիններս պահանջում են քննարկել լեզվի գործառնական հնարավորությունները և դրսևորումները:

Լեզվաբանական հետաքրքրությունների տեղաշարժի մյուս կարևոր օրինաչափությունն այն է, որ լեզվի և խոսքի ուսումնասիրությունները հասել են զարգացման այն փուլին, երբ կենդանի լեզուները իբրև կառույց հետազոտելու և նկարագրելու աշխատանքները, թերևս որոշ բացառությամբ, ըստ էության, ավարտված են, և լեզուն առարկայանում է իր կայացման ավելի շատ խոսքային, քան կառուցվածքային կերպով: Համապատասխանաբար, քննության են արժանանում խոսքի նմուշները, որոնք առավել ակնառու կերպով են վեր հանում տվյալ լեզվի և ընդհանրապես լեզուների գործաբանական առանձնահատկություններն ու հնարավորությունները: Նշված երկու պայմանները մասամբ են բացատրում լեզվաբանության զարգացման արդի ուղղությունները, սակայն արդեն վստահաբար կարելի է խոսել այն մասին, որ շատ հաճախադեպ են դարձել նաև լեզվաբանական այնպիսի հաղորդակցական-գործաբանական միջգիտակարգեր, որոնց ուսումնասիրության առարկան խոսքն է կամ անգամ խոսողությունը, իսկ խոսքի ամենատարածված գոյաձևը, անշուշտ, երկխոսությունն է՝ որպես հաղորդակցման հիմնական տեսակ և ճանաչողության միջոց:

Թեմայի արդիականությունը

Նորագույն լեզվաբանական ուսումնասիրություններում նկատվում է հետաքրքրությունների տեղաշարժ՝ կառուցվածքային մոտեցումներից դեպի լեզվի հաղորդակցական և գործաբանական կիրառությունները: Երկխոսությունը կարևոր է ոչ միայն տեղեկատվության փոխանցման, այլև ճանաչողական և մշակութային գործընթացների ուսումնասիրության համար:

Հոդվածի նպատակն է՝ համապարփակ հետազոտել երկխոսության հաղորդակցական, ճանաչողական և դիսկուրսիվ գործառույթները՝ լեզվաբանական, իմաստաբանական և գեղարվեստական համատեքստում:

Ուսումնասիրության խնդիրներն են՝

- վերլուծել երկխոսության տեսական հիմունքներն ու պատմական օրինակները,

- հետազոտել արտալեզվական գործոնների ազդեցությունը երկխոսության վրա,
- դիտարկել երկխոսության կիրառությունները գեղարվեստական և փիլիսոփայական տեքստերում,
- համեմատել տարբեր դիսկուրսային մոտեցումներ և գնահատել դրանց գործածելիությունը հայերեն լեզվական կոնտեքստում:

Ուսումնասիրության մեջ կիրառել ենք խնդրո առարկայի տեսական հիմնադրույթներ-
րի վերլուծության և նյութի հասկացական գործիքակազմի ընտրության մեթոդները:

Երկխոսությունը մասն է կազմում ընդհանուր հաղորդակցական համակարգի, որպիսին է լեզուն: Լեզուն, դիտարկվելով որպես մարդկանց միջև հաղորդակցության միջոց, կարող է օգտագործվել տարբեր որակի և տևողության տեղեկատվության հաղորդման հա-
մար՝ կախված խոսողի նպատակային կենսասահադրայից, ուղղվածության և դրա փո-
խանցման պայմաններից:

20-րդ դարի վերջին երկխոսությունն իր արդեն իսկ հայտնի ձևերին ավելացրեց ևս
երկուսը՝ երկխոսությունը հանուն հաշտեցման ու խաղաղության և մարդ-մեքենա երկխո-
սություն: Այդ երկու նոր տեսակները, հետապնդելով փոխըմբռնման ավանդական նպա-
տակը, նախորդներից տարբերվում են նրանով, որ բարձր պահանջկոտություն են հանդես
բերում իրենցից սպասվող արդյունքի նկատմամբ: Բնականաբար, երկխոսության այս
տեսակների նկատմամբ պիտի աճեր նաև գիտական պահանջկոտությունը, որի կիզակետե-
րից էլ արտալեզվական գործոնների դերն ու նշանակությունն են: Այստեղ պետք է հաշվի
առնել խոսողի նպատակադրույթը, որով հասկացվում է այն, որ մարդը, օգտվելով լեզվից՝
որպես հաղորդակցության գենից, ընտրում է լեզվական միջոցներ և օգտագործում դրանք
օբյեկտիվ իրականության փաստերի և դրանց նկատմամբ իր վերաբերմունքի մասին տեղե-
կատվության հնարավորինս համարժեք և արտահայտիչ փոխանցման նպատակով:

Արտալեզվական երևույթների ազդեցության որոնումները տեքստաբանական ուսում-
նասիրություններում ակնհայտ են: Դրանք մեկնաբանում են լեզվի կարգավիճակն ու զար-
գացման ընթացքը: Նման որոնումներն են դառնում անցյալի ամենաազդեցիկ գրական
ստեղծագործություններին անդրադարձ կատարելու պատճառը, երբ անհրաժեշտություն է
առաջանում վերագնահատելու գնահատվածը, ձևավորված տեսակետները տեղափոխել
նոր դարաշրջան և նոր արժեքային համակարգ, ստանալ նոր հասկացություններով և ար-
ժեքներով գնահատելու արդյունքները: Երկխոսության ձևավորման ժամանակ արտալեզվա-
կան գործոնների ազդեցությունը կրկնապատկվում է, քանի որ այստեղ արդեն գործ ունենք
առնվազն երկու լեզվատաճական աշխարհների հետ, և երկու կենսահամակարգերի ու
մտածելակերպերի շփման հարցն է ինքնին բարձրացվում: Նման լեզվական երևույթների
ուսումնասիրության համար առավել հարմար են գեղարվեստական երկերը, որոնք մեկ
խոսող հեղինակի արտացոլմամբ տալիս են որոշակի իրականության լեզվական և մշակու-
թյային, սոցիալ-հոգեբանական և խոսքային պատկերը:

Երկխոսություն եզրույթը հաղորդակցվող երկու կողմերի միջև խոսակցություն է ար-
տահայտում: Այս հասկացությունը իբրև մարդկային հաղորդակցության հիմնական ձև,
բարձր զարգացման է հասել իմաստասիրական, տրամաբանական գրույցներից՝ հասնելով
մինչև բարձր տեխնոլոգիաների աշխատակարգի մակարդակը: Իսկական ուշադրության
պատճառ ենք համարում երկու կարևոր գործառույթ, որ երկխոսությունն իրականանում է
մարդու հաղորդակցության և ճանաչողության բնագավառում: Առաջին, հաղորդակցական
գործառույթը ենթադրում է երկու գիտակցությունների շփում, որի ակնկալված արդյունքը
հաղորդակցվող կողմերի փոխըմբռնումն ու համագործակցությունն է՝ հենված տեղեկատ-
վության արդյունավետ բաշխման վրա: Երկրորդ, առաջինից ածանցյալ գործառույթը ճանա-
չողությունն է, որին ուղղված էին անտիկ փիլիսոփայական երկխոսությունները: Երկխոսու-
թյամբ հաղորդակցվելը հնարավորություն է տալիս վերակառուցել և լրացնել աշխարհի և
մարդկանց մասին ունեցած պատկերացումները, ստանալ ոչ միայն անհրաժեշտ տեղեկատ-

վություն, այլև դրա համապատասխան գնահատականն ու արժևորման հնարավորությունը: Ինքնին հասկանալի է, որ այս երկու գործառնությունները փոխկապակցված և փոխլրացնող են: Ի վերջո, որպես խոսքի տեսակ՝ երկխոսությունն ունի նաև գեղագիտական գործառնությո՜ւն, որի իրականացումն առավել նպատակահարմար է դիտարկել գեղարվեստական ստեղծագործությունների մեջ: Գեղարվեստական գրականության մեջ երկխոսությունների առատորեն առկա լինելը ստիպում է ենթադրել, որ դրանք, բացի վերոբերյալը, ունեն առնվազն ևս մեկ գործառնությո՜ւն: Մենք փորձում ենք առաջ քաշել այն կանխավարկածը, որ այդ գործառնությո՜ւնը ծառայում է հեղինակային խոսքի որոշակի ոճական և արտահայտչական որակներ ապահովելուն, գործառնությո՜ւն, որ կարելի է անվանել դիսկուրսիվ կամ խոսությային գործառնությո՜ւն: Դրանք բացահայտումը, թերևս, հնարավոր է բանասիրական համալիր քննության միջոցով, որում մենք մասնավորապես ենթադրում ենք լեզվագործաբանական, հոգեկենդանական, կառուցվածքային և իմաստաբանական, որոշ մասով՝ գրականագիտական ուսումնասիրության բաղադրիչների առկայությունը: Թե ինչպիսի որակներ կարող է ապահովել գեղարվեստական երկխոսությունը, հնարավոր է պարզել միայն կոնկրետ ժանրի ստեղծագործությունների համալիր վերլուծության շնորհիվ՝ նկատի ունենալով երկխոսության մասին եղած բոլոր ավանդական պատկերացումները և նորագույն գործաբանական մոտեցումները, ինչպես նաև տվյալ հեղինակի ստեղծագործական ուղու առանձնահատկությունները: Մյուս հարթությունը, որում դիտարկվում է երկխոսությունը, միջմշակությային հաղորդակցությունն է, որում թարգմանությունը մշտապես կարելի է դիտարկել իբրև մշակույթների երկխոսության հաղորդակցում:

Երկխոսությունն իբրև հաղորդակցության տեսակ և, մասնավորապես, որպես ճանաչողության միջոց՝ մարդկային հասարակությանը զուգընթաց տևական պատմական զարգացում է անցել: Կարելի է ենթադրել, որ երկխոսության երկու գործառնությունները՝ տեղեկատվության հաղորդումն ու հուզազգացական արժեքների հաղորդումը, միասնաբար նպաստել են դրա իմաստասիրական գործառնությո՜ւնի ձևավորմանը: Պատմությանը հայտնի են փիլիսոփա Պլատոնի երկխոսությունները, որոնց մեջ առկա է որոշակիորեն պարզ կամ ներքինաստ մի անհամաձայնություն, և երկխոսող մասնակիցների նպատակն է ցրել այդ անհամաձայնությունը: Փիլիսոփա Սոկրատեսի համար հատկանշական է իր զրուցակցին փորձել հետագա համոզումների համար, ընդհուպ մինչև այն պահը, երբ իրենց մեջ եղած հակադրությունը կհասնի բանավիճային համոզմունքի կամ վարկածի:

Գրականագետները սովորաբար ենթադրում են, որ Պլատոնը երկխոսության կանոնավոր գործածումը ներկայացնում էր որպես անկախ գրական ժանր, որը ծագել է անտիկ թատերագիրներից: Պլատոնը հետագայում պարզեցրել է այդ ձևը՝ հասցնելով զուտ տրամաբանական խոսակցության, մինչդեռ կերպարաստեղծման գեղարվեստական տարրը անխաթար է թողել: Պլատոնյան երկխոսությունը, որպես հստակ մի ժանր, որ իբրև հռետոր բնորոշում էր Սոկրատեսին, ինչպես նաև որևէ փիլիսոփայական հարց քննարկող մեկ կամ ավելի զրուցակիցների, 20-րդ դարում յուրօրինակ վերածնունդ ապրեց: Այդ երկխոսությունը վերջերս գործածողների թվում էր Ջ.Սանտայանան իր հայտնի «Երկխոսություններ մոռացման մեջ» աշխատությամբ [9]: Այդ աշխատության մեջ ներկայացված են այնպիսի պատմական դեմքեր, ինչպիսիք են Ալսիբիադեսը, Ալիցեննան, Դեմոկրիտը, ինչպես նաև Ա.Մըրդոքը, ով իր «Ակաստոս» և «Երկու պլատոնյան երկխոսություններ» աշխատությունների մեջ որպես զրուցակից ներգրավել է ոչ միայն Սոկրատեսին և Ալսիբիադեսին, այլև բնորոշել է երիտասարդ Պլատոնին որպես անհատականություն [7]: Հայ արդի փիլիսոփայական գրականության մեջ հայտնի են Գ. Բրուտյանի «Իմաստասիրական երկխոսությունները», որոնք դասական փիլիսոփայության ավանդույթների ուսուցողական արժեքի հարատևության ապացույցն են [1]: Տեսաբան Մ. Բուբերը իր աշխատության մեջ երկխոսությանը առանձնակի տեղ է հատկացնում: Նա այն առավելապես դիտարկում է որպես շարունակա-

կան հաղորդակցության արդյունավետ միջոց, քան թե որոշակի եզրահանգման հասնելու կամ ինչ-որ տեսակետ արտահայտելու նպատակային փորձ [12]:

Չոգելեզվաբանության մեջ նշվում է, որ խոսքային գործունեությունը, ինչպես մարդու յուրաքանչյուր գործունեություն, որոշվում է նպատակային դիրքորոշմամբ [10, 15]: Հենց դրանից նպատակային կախվածությունն է, որ խոսողը օգտագործում և իրար է համակցում իմաստային և շարահյուսական միավորները՝ ստեղծելով իրական արտահայտում: Արտահայտում ասելով այս դեպքում հասկանում ենք խոսքային արտաբերում, որը բնորոշվում է խոսողի մտադրությամբ, կոնկրետ իրադրության այս կամ այն տարրերի առանձնացման ցանկությամբ, իրադրության մեջ լսողին իր միտքը հասկանալի դարձնելու ձգտմամբ: Հաղորդակցության գործընթացը երկկողմանի է, այսինքն՝ այն կապված է ոչ միայն խոսողի մտադրության, այլև լսողի կողմից խոսքի ընկալման հետ: Հենց այդ պատճառով էլ հաղորդակցական գործընթացի ուսումնասիրությունը պետք է կատարվի՝ հաշվի առնելով խոսողի մտադրությունը և գրուցակցի ռեակցիան: Հաղորդակցային գործընթացի այս երկու կողմերին առավել հստակ կարելի է հետևել՝ ուսումնասիրելով երկխոսությունը, որն անմիջականորեն արտացոլում է հաղորդակցային իրադրությունը:

Երկխոսության քննությանը զուգահեռ հարկ է անդրադառնալ դրա արդի տեսություններին: Երկխոսությունը իբրև դիսկուրսի (խոսույթի) տեսակ, թերևս, ամենացայտունն է, քանի որ այս երկու հասկացությունների բնութագրումներում մեծ ընդհանրություններ ենք գտնում: Դիսկուրսը իմաստաբանության մեջ գործածվող մի եզրույթ է, որն օգտագործվում է ոչ միայն կենդանի խոսքի վերլուծության մեջ, այլև վերաբերում է հասարակական հաղորդակցությանը: Վերջին մոտեցումը հաճախ կապվում է Մ. Ֆուկյուի և Յ. Հաբեթմասի «Հաղորդակցային ակտի տեսություն» աշխատության հետ., հեղինակներից յուրաքանչյուրը դիսկուրսի սեփական ըմբռնումն ունի [5, 6]: Յ. Հաբեթմասը փորձում է գտնել տրանսցենդենտալ օրենքներ, որոնցով խոսողները կարող են համաձայնության գալ առանցքային հարցերի շուրջ, մինչդեռ Մ. Ֆուկյուն զարգացնում է դիսկուրսի բուռն վիճաբանության տեսակը: Այս երկու բնութագրումներում ակնհայտ է դիսկուրսի երկխոսական դիմամիկայի բնույթը: Տեսաբան Դ. Շիֆրինը թվարկում է «դիսկուրս» հասկացության առնվազն երեք մոտեցում, որոնցից առաջինը «խոսույթ» է համարում «նախադասությունից վեր լեզվական մակարդակը» [9, 11], երկրորդը առաջինին ավելացնում է գործառական շերտը [9], մինչդեռ երրորդ մոտեցումը հակասում է նախորդ երկուսին և տարակուսելի իրավիճակ ստեղծում նաև հայերեն համարժեքության տեսակետից: Այս մոտեցումը ներառում է նաև այնպիսի կոնկրետ պարամետրեր, ինչպիսիք են ժամանակը և տարածությունը: Նման դեպքերում խոսույթային վերացարկումը բացառվում է:

Իմաստաբանության մեջ դիսկուրսը մի քանի նախադասությունից կազմված լեզվական միավոր է, այլ խոսքով՝ գրույց է, վեճ կամ էլույթ: Դիսկուրսի ուսումնասիրությունը կամ վերլուծությունը արվում է և՛ լեզվական, և՛ գործառական ձևով՝ ներառելով բանավոր և գրավոր տեքստերի ուսումնասիրությունը: Դա առարկայական բարդ ոլորտ է, որը ներառում է հանրակազմաբանությունը, մարդաբանությունը, սոցիոլոգիան և հոգեբանությունը:

Հասարակական գիտություններում դիսկուրսը համարվում է մտաբեղության առկայացման միջոց կամ, ինչպես Ջ. Բաթլերն է նշում, «ընդունելի խոսքի սահման», հնարավոր ճշմարտություն [4]: Այստեղ տեղին է վկայակոչել փիլիսոփայության հիմնահարցերից մեկն ու դրան տրված մի քանի հայտնի պատասխաններ. Ճանաչելի՝ է արդյոք իրականությունը, և ինչպե՞ս է հնարավոր ճանաչողությունը: Ճանաչողությունը, իրավամբ, հնարավոր է դառնում ես և դու երկխոսության պայմաններում: Առկայացած խոսքը նախատեսված է ազդելու շրջապատի վերաբերյալ մեր ունեցած տեսակետների վրա, այլ կերպ ասած՝ անհնար է խույս տալ դրանից, նաև տվյալ դիսկուրսը տրամադրում է հատուկ բառապաշար և հաղորդակցվելու համար կոնկրետ ոճ: Հստ Մ. Ֆուկյուի՝ դիսկուրսը չի կարող նվազել-դառնալ գաղափարական կշռադատում. դա կարելի է ինքնին ընդունել որպես ճակատամարտի դաշտ:

Նա ապացուցում է, որ ճշմարտությունը օբյեկտիվ պարզև չէ, և որ այն բացարձակ չէ [5]:

Խոսելով երկխոսության հաղորդակցային գործունեության մասին՝ հարկ է նշել նաև, որ այն իրականացվում է՝ կապված դեպքերի կամ այդ դեպքերին առնչվող հարաբերությունների փոխանցման հետ: Ե. Վոլֆը նշում է, որ տեքստային երկխոսությունների բնութագրական գծերից մեկը դեպքերի գնահատման հետ կապված վեճն է [13, 14]: Այստեղ անհրաժեշտ է կրկին խոսել երկխոսության հաղորդակցական-գործաբանական գործառույթների մասին: Ըստ Դ. Բոմի՝ երկխոսությունը իրապես նպատակ ունի մտնելու մարդու մտածողական ողջ գործընթացի մեջ և փոխելու այդ գործընթացի ձևը [3]: Ջ. Օլվուդը տարբերակում է երկխոսական գործողությունների կառավարման երկու տեսակ՝ «սեփական հաղորդակցության կառավարում և ինտերակտիվ հաղորդակցության կառավարում»։ առաջինը ծառայում է կառավարելու խոսողի սեփական հաղորդակցությունը՝ կապված դրա ընթացքի, ընտրության և փոփոխության հետ, մինչդեռ փոխազդեցության կառավարումը ծառայում է կառուցելու տեղեկատվության հոսքը՝ նկատի առնելով ունկնդրին, այսինքն՝ երկխոսության մեջ մյուս մասնակցին [2]:

Երկխոսությունը, այսպիսով, իրականացնում է տեղեկատվական, ճանաչողական, ներգործման, արտահայտման գործառույթներ, հնարավորություն է տալիս բացահայտել «բառերով չաավածը» և համատեքստի (սոցիալ-հոգեբանական) ներունակային շերտերը: Կարելի է հաստատել նաև, որ երկխոսությունը մասնավոր հաղորդակցային մի համակարգ է, որը բնորոշվում է արտաբերման այսրոպեականությամբ, արագությամբ և օբյեկտիվ իրականության երևույթների և իրադրությունների արտացոլման գործընթացի անմիջականությամբ, փաստերի նկատմամբ սեփական վերաբերմունքի արտահայտման հարցում մասնակիցների ակտիվությամբ, ինչպես նաև՝ հուզական ռեակցիաների առատությամբ:

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-28>

Գրականություն

1. Բրուսյան Գ. Ա., Իմաստասիրական երկխոսություններ, հ. 2, Երևան, «Հայաստան», 1986, 527 էջ:
2. Allwood J. Communication as Action and Cooperation. Gothenburg. Monographs in Linguistics 2. Dept. o Linguistics, University of Goteborg, 1976.
3. Bohm D. Dialogue, http://www.david-bohm.net/dialogue/dialogue_exploration.html
4. Butler J. Discourse of the Human Sciences, <http://www2.sjsu.edu/faculty/awilliams>
5. Foucault M. Questions of Method: An Interview with Michel Foucault. 1991/1981, <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/>
6. Habermas J. The Theory of Communicative Action, Boston, 1981.
7. Murdoch I. Acastos: Two Platonic Dialogues, Ldn, 1986.
8. Santayana G. Dialogue in Oblivion, <http://www.brainyquote.com/quotes/keywords>
9. Schifffrin D. Discourse Markers, Cambridge, Cambridge University Press. 1987.
10. Балли III. Общая лингвистика и вопросы французского языка, Москва, 2001.
11. Блинов А. Общение. Звуки. Смысл: Об одной проблеме аналитической философии языка, Москва, РФО, 1996.
12. Бубер М. Я и Ты, Москва, 1993.
13. Вольф Е. Ф. Грамматика и семантика прилагательного, Москва, 1978.
14. Исаева Л. А. Виды скрытых смыслов и способы их представления в художественном тексте, Краснодар, 1996.
15. Леонтьев А. А. Предисловие к книге Психолингвистика, Москва, «Смысл», 1976.

Размышления о коммуникативно-прагматической природе диалога

Джагинян Нина

Резюме

Ключевые слова: междисциплинарный, познание, информация, когнитивная функция, эстетическая функция, дискурс, философия, семантика

В статье представлены наблюдения за развитием диалога, который как вид дискурса занимает важное место благодаря множеству общих характеристик. Диалог, как форма коммуникации и средство познания, развивался параллельно с человеческим обществом. Основными функциями диалога считаются передача информации и эмоциональных ценностей, которые совместно формируют его семантическую функцию. Особое внимание уделено практическому значению коммуникативно-прагматических функций диалога, влияющих на процесс мышления человека и изменяющих его форму. Исследование рассматривает информационные, познавательные, ментальные и выразительные функции диалога, позволяя выявить скрытые слои текста и контекста. Дискурс анализируется параллельно с диалогом как семантическое явление, тесно связанное с социальной коммуникацией, выявляя скрытые смыслы, нормы взаимодействия и культурные особенности участников общения. Он позволяет понять, как языковые формы передают знания, эмоции и ценности, формируя когнитивные и социальные модели поведения. Представлен краткий исторический обзор диалога и дискурса, освещены взгляды ведущих теоретиков, направленные на содержание и операциональные аспекты темы, что позволяет комплексно понять коммуникативно-прагматическую природу диалога.

Reflections on the Communicative-Pragmatic Nature of Dialogue

Jaghinyan Nina

Summary

Key words: interdisciplinary, cognition, information, cognitive function, aesthetic function, discourse, philosophy, semantics

The article presents observations on the development of dialogue, which, as a type of discourse, occupies a central place due to many shared characteristics. Dialogue, as a form of communication and a means of cognition, has evolved alongside human society. Its main functions – information transmission and the communication of emotional values – have jointly shaped its semantic role. Special attention is given to the practical significance of dialogue's communicative-pragmatic functions, which influence human thinking and modify its form. The study examines informational, cognitive, mental, and expressive aspects of dialogue to reveal underlying layers of text and context. Discourse is analyzed alongside dialogue as a semantic phenomenon closely linked to social communication. The research also provides a brief historical overview of dialogue and discourse and presents the perspectives of leading theorists, addressing both substantive and operational aspects of the topic. This comprehensive approach highlights the centrality of dialogue in human interaction, cognition, and communication, emphasizing its evolving role in understanding language, thought, and social context.

Ներկայացվել է 26. 11. 2025 թ.

Գրախոսվել է 06. 02. 2026 թ.

Ընդունվել է տպագրության 27. 05. 2026 թ.

ԲԱՆԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ,
ԳՐԱԿԱՆԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ
ԼՐԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆ

ФОЛЬКЛОРИСТИКА,
ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ И
ЖУРНАЛИСТИКА

FOLKLORISTICS,
LITERARY STUDIES AND
JOURNALISTICS

Լեոն գրականության պատմաբան (կուլտուր-պատմական դպրոց)

Ալեքսանյան Արամ

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-35>

Հանգուցային բառեր. *Բոքլ, գիտական պատմագիտություն, Լեո, Հեգել, աշխարհագրական դետերմինիզմ, Մխիթարյան հայրեր, բնական ազդեցություններ*

Ներածություն

Լեոն թողել է արտակարգ հարուստ պատմագիտական և գրականագիտական ժառանգություն: Մշակույթի, մասնավորապես գրականության պատմությունները նրա քննական ժառանգության ինքնատիպ և հարուստ էջն են կազմում: Նրա պատմագիտական ժառանգության առանձնահատկությունը և հատկապես գիտական արժեքը պայմանավորվում է հայոց պատմությունը, ինչպես նաև մշակույթը, նոր՝ **գիտական** հետազոտական մեթոդով լուսաբանելու հանգամանքով:

19-րդ դարի երկրորդ կեսից հայ մշակութագիտության իմացաբանության ակունքներում տեղի են ունենում որակական տեղաշարժեր: Արմատապես փոխվում է հայ պատմագիտության իմացաբանությունը: Եվրոպական դրապաշտական ուսմունքների (pozitivizm) համատեքստում ձևավորվում է նոր պատմագիտական դպրոց, ինչպես նաև **գրական** պրոցեսի ընկալման նոր հայեցողություն:

Հաղթահարելով գրականության դերի իմացումի նախորդ տասնամյակների լուսավորական գաղափարների վերացականությունը՝ դրապաշտական գրականագիտությունը և քննադատությունը, ըստ էության, առաջադրում են գրականության զարգացման նոր հայեցակարգ, որի ձևավորմանը նպաստում են հատկապես եվրոպական իմաստասիրական նոր ստեղծված ուսմունքները:

Ի տարբերություն պատմության ընթացքի **նախախնամական** (Արարիչ) և **լուսավորական** (աշխարհը կառավարում են գաղափարները) պատկերացումների վերացականության՝ դրապաշտները պատմության առաջ շարժող գործոնները պատմության ընթացքը կանոնակարգող և որոշող պատճառակիրները (de'terminant) և օրենքները բացահայտում էին պատմության ընդերքում:

Ազգը, ժողովուրդը և պետությունը արդեն դիտվում են որպես հոգեբանական և մշակութային օրգանիզմ, որի քաղաքակրթվածության աստիճանը որոշում են Բոքլի պատմա-աշխարհագրական հայտնի նախադրյալները (կլիմա, սնունդ, հող, հարստության բաշխվածություն, բնակչության աճ, գիտելիքների մակարդակ և դրանց տարածվածության աստիճան և այլն):

Հայտնի է, որ **գիտական** պատմագիտությունը ավելի ուշ շրջանի երևույթ է: Վերջինիս որոշարկման համար անհրաժեշտ են գիտական մտքի զարգացման անհրաժեշտ և բավարար **գիտական** նախադրյալներ: Իմացության այդ մակարդակում պատմությունը աղեն ոչ թե **պատմվում է**, այլ նաև **բացատրվում** ու իմաստավորվում: Ավելին, այլ կերպ է ընկալվում նաև մշակույթի, մասնավորապես գրականության գործառույթը: Պատմության **դրապաշտական** պատկերացումներից են սերվում հիմնականում գրականությանը և մշակույթին ուղղված Լեոյի առաջադրումները:

Իրականում Լեոն **կուլտուր-պատմական դպրոցի** հետևորդ է: Նրա պատմագիտական, գեղագիտական, քննադատական հոդվածները, ըստ էության, շարադրված են **կուլտուր-պատմականության սկզբունքով**:

Իմացաբանական այդ համատեքստում է, որ Լեոն հատկապես կարևոր և անհրաժեշտ գործառույթ է վերագրում կրոնին, որպես ազգային հանրության միասնացման արմատական **մշակութային** գործոն: Մինչդեռ, ըստ պատմաբան Մ. Ներսիսյանի, «Լեոնի աշխատություններում խիստ գերազանցատված է «հոգևոր ֆակտորի դերը մարդկային հասարակության զարգացման գործում» [4, X]:

Լեոն, ըստ տեսաբանի, գերազանցատու է կրոնի դերը պատմության մեջ: «Կրոնները քաղաքակրթության ամենահզոր գործոններից մեկն են եղել» Լեոնի դրույթը դիտվում է որպես ծայրահեղություն: Մինչդեռ դրապաշտ պատմագիտության տեսանկյունից պետության բարեկարգությունը ձեռք է բերում կայունություն, եթե հիմքում ունի կրոնականությունը:

Ավելին, մարդու գործունեությունը, ըստ գերմանացի իմաստասեր Հեգելի, միայն կրոնով և հավատքով է ձեռք բերում բացարձակ հիմնավորում և միայն հավատքով է դրականորեն գործարկվում պատմության ընթացքի հյուսվածքում: Այդ պատճառով էլ պետությունը պետք է հիմնվի կրոնի վրա, քանի որ միայն նրանում են մարդկային մտածելակերպը և պետության, հայրենիքի հանդեպ ունեցած պարտքի կատարման պատրաստականությունը դառնում կատարյալ և բացարձակ: Կրոնից դուրս, ըստ Հեգելի, մարդու սուբյեկտիվ ես-ը մնացած բոլոր դեպքերում պարտքի թերակատարության վերաբերյալ բազմաթիվ պատճառներ և հիմնավորումներ կարող է բերել՝ անձնականորեն՝ սուբյեկտիվորեն, արդարանալով իր վերջավոր գոյության տրամաբանությամբ: «Միայն կրոնն է գորու վերացնել, ի չիք դարձնել այդ բոլոր սուբյեկտիվ դատողությունները և գնահատականները ու հաստատել անսահման, բացարձակ պարտքի զգացումը» [2, 283]:

19-րդ դարի վերջում Կարլ Լամպերխտի առաջադրած **կուլտուր-պատմական** տեսության հիմնադրույթներով, որոնք այլազան փոփոխակներով յուրացվեցին տարբեր մտածողների կողմից, հիմնավորվում էր, որ պատմությունը կայանում է ոչ թե արտաքին ներգործությամբ, այլ իր ներսում առկա որոշակի օրենքներով ու օրինաչափություններով և ունի ներքին միասնականություն, ամբողջականություն: Բնարկել, կուլտուր-պատմական տեսությունը ձևավորվում և համակարգ է դառնում Թովմաս Բոքլի պատմահայեցողության և հետագա գիտական ճանաչողության և դրական գիտելիքների զարգացման շտրիկով ազգի պատմությունը գիտակցվում ու ընկալվում է արդեն որպես բնակազմական ամբողջական, միասնական **մշակութային** հիշողություն, ինչպես նաև բարեշրջական զարգացում ունեցող իրողություն:

Եթե նախապես ժողովրդի պատմական, հասարակական և մշակութային կյանքի առանձին կողմերը միացվում էին մշակութային գուտ էկլեկտիկորեն, ապա ըստ կուլտուր-պատմականության տեսության, էթնոսի գոյաբանության տարբեր փուլերը և ոլորտները արդեն կարելի է համարել **մշակույթով** համադրված օրգանական համակարգ, ուր պատմական ողջ իրողությունները որոշարկվում և դրսևորվում են ժողովրդի բնապատմական ինքնաստեղծ կենսաձևի, փորձառության և պատմական գիտակցության համատեքստում:

Այդ ըմբռնման տեսանկյունից է, որ մշակույթը ընկալվում և գործառվում է նաև որպես ապագան նպատակաբանող անհրաժեշտ և առկա գոյաբանական նախադրյալ, միջոց: Դրապաշտները հիմնավորում էին, որ պատմության ընթացքը պատճառաբանվում և անհատականանում է առաջին հերթին էթնոսի հոգեկերտվածքով, որը դրսևորվում, առարկայանում է նաև մշակութային փոխաձևությամբ (transformation):

Էթնոսի հոգեկերտվածքն էլ, ըստ դրապաշտության, իր հերթին ձևավորվում, անհատականանում է **աշխարհագրական հիմնարար գործոնի** ներգործությամբ:

Նա պատմում է անդուլ, որ դարերի սկզբից հայ հայրենիքի **տեղագրական և բնագրական** հանգամանքները դարբնել են հայ ժողովրդի համար մի **ազգային հոգեբանություն**, որի

թանձրացած արտահայտությունն է հայը իբրև **ազգագրական-կուլտուրական տիպ** իր հայրենիքի գանազան մասերում» (ընդգծումները մերն են-Ա. Ա.) [5, 755]:

Բոքըլը, որի գաղափարներն էին որդեգրել հայ դրապաշտ պատմագիրները, այն կարծիքին էր, որ պատմագիրները «հիմնականում զբաղվել են անձերով, մինչդեռ օրենքը գտնելու համար հարկավոր է հետազոտել ոչ թե անձերը, այլ նաև գանգվածները» [3, X]:

Այդ հայեցողության որդեգրման շնորհիվ է, որ, Լեոյի շարադրանքներում **պատմությունը** և **մշակույթը** ներկայանում են արդեն որպես օրգանական, սերտ, փոխկապակցված համակեցություն (symbiosis): Պատահական չէ, որ մշակույթի, գրականության պատմության, գրականության, գրական գործիչների, գրականության տարբեր շրջանների վերաբերյալ Լեոյի աշխատասիրած հետազոտությունները առանձնանում են մի առանձնահատկությամբ: Նրանցում բնության, աշխարհագրական միջավայրի շարադրանքը, պատմագրությունը, պատմագիտությունը, գրականագիտությունը, ինչպես նաև իմաստասիրական խոսքերը սերտորեն միահյուսված են և ներկայանում են որպես **սինկրետիկ** շարադրանք:

Լեոն կրկին դրապաշտ պատմաբան է նաև այն դեպքերում, երբ անդրադառնում է գրական և մշակութային կյանքի բազմապիսի երևույթներին: Իրականում հայ գործիչների մասին դարասկզբին աշխատասիրած նրա գրքերը («Ստեփանոս Նազարյանց», Երկու հատոր (1902 թ.), «Գրիգոր Արծրունի», երեք հատոր (1902-1905), «Մեսրոպ Թադևադյան», «Ռուսահայոց գրականությունը» (սկզբից մինչև մեր օրերը), որը սույնգրվել է նախապես Վենետիկի «Գեղունի» տարեգրքում և «Բազմավեպ» հանդեսի համարներում, իսկ 1904 թ. առանձին գրքով), ծավալուն աշխատությունները, ըստ էության, գրված են պատմական և կենսագրական հարուստ նյութերի համապատկերում և կարելի է ընդունել որպես **գրական մշակույթի պատմություն**:

Պատմական միջավայր: Այսպես, «Ստեփանոս Նազարյանց» աշխատության շարադրանքում Լեոն չափազանց մանրակրկիտ կենսագրական և պատմական տեղեկություններով պատկերում է Ստ. Նազարյանցի կյանքը ու գործունեության պատմական, հասարակական, իմացաբանական և մշակութային միջավայրը: Նախ ներկայացվում է գերմանական իրականության իմացական միջավայրը, որում ձևավորվել են Ստեփանոս Նազարյանցի հայացքները¹: Ի դեպ, Լեոն Ստ. Նազարյանցին ներկայացնում է միայն պատմական **որոշակի** փուլի համատեքստում, նրա պատմական առաքելության սահմաններում, այսինքն՝ **պատմականության** (историзм) գործոնի հաշվառմամբ: Ըստ Լեոյի՝ Ստ. Նազարյանցի կոչվածությունը արդյունք էր **պատմական անհրաժեշտության**, թելադրված էր և կյանքի էր կոչվում զարգացող պատմական պրոցեսների ուժով. «Ուսուցիչ էր մեզ համար Նազարյանցը: ...նա իբրև լուսավորված մարդ, լայն, աշխարհաշեն գաղափարներով, ջերմ հավատացող երկրպագու, **հասկացավ ժամանակի խորհուրդը, դարձավ նրա մարգարեն** (ընդգծումն մերն է-Ա. Ա.) [5, 204]:

Իսկ ինչպիսի՞ն էր մինչ այդ հայ ավատական իրականությունը: Խաչատուր Աբովյանի

¹ «Գրական «Երիտասարդ Գերմանիա» ուղղության հիմնադիրներն էին «երկու տաղանդավոր հրեաներ՝ Լյուդվիգ Բյորնե և Չենրիխ Շայնե» [5, 36], որոնք քաղգում էին վերածնունդն և պայքարում էին ավատական կյանքի անշարժության, պահպանողականության դեմ: «Գրական թարմ հոսանքին միացավ և գերմանական փիլիսոփայությունը, որը կամաց-կամաց սկսեց հրաժարվել վերացական մետաֆիզիկայից ու մոտենալ իրական կյանքին, սկսեց հետաքրքրվել ոչ միայն բարձրադիրք դատողություններով, այլև օրվա քաղաքական հարցերով» [5, 38]: Լեոյի շարադրանքի յուրահատկությունը և ճանաչողական արժեքը այդ միջավայրի մանրակրկիտ ներկայացման մեջ է: Գերմանական գրական, քաղաքական, մշակութային միջավայրի տեղեկությունները նա քաղում է օտարալեզու գրքերից, մամուլից, հեղինակի հուշագրությունից և այլ աղբյուրներից: Այդ աշխատասիրության արժանիքներից է նաև **քննական** մոտեցումը:

և Դորպատի համալսարանի պրոֆեսոր Պարրոտի Արարատի գագաթը բարձրանալու առիթով Լեոն գրում է. «Հայոց հինավուրց հսկա սարն ինքը, հայրությունն էր. անշարժ ու մշուշապատ, անմատչելի, նախապաշարմունքների և առասպելների մեջ թաղված» [5, 25]:

«Եվ անա եվրոպական գիտությունը գալիս էր ոտնակոխ անելու այդ դարավոր առասպելներն ու ավանդությունները»,– գրում է Լեոն [5, 24]:

Եվ, իրոք, գիտությունների զարգացումը աստիճանաբար փոխում է ոչ միայն գրականության բովանդակությունը, տիպաբանությունը, այլև մարդկանց գիտակցության, բարոյական ըմբռնումների և հասարակական վարքի կերպը:

Ըստ Լեոնի, եվրոպական քաղաքակրթությամբ մակածված հայկական լուսավորական շարժումը՝ հանձինս Վիեննայում հրատարակվող Մխիթարյան հայրերի «Հանդես ամսօրյա» ամսագրում տպագրած գիտական նյութերի, Խաչատուր Աբովյանի լուսավորական գործունեության, «Հյուսիսափայլ» ամսագրի, կատարվում է դարակազմիկ բարեշրջական հեղաշրջում:

«Ժամանակը պահանջներ էր անում հայ հասարակությունից: Այդ պահանջները հասկացան հասարակության առաջավոր, երիտասարդ ուժերը, որոնք սկսեցին գործել: Առաջ եկավ «Հյուսիսափայլը». նա պետք է առաջ գար, էթե մեր հասարակության մեջ կար կենսունակություն: Ժամանակը ստեղծեց նրան, եվրոպական միտքը նրա միջոցով գալիս էր մեզանից տեղ ու հպատակություն պահանջելու» [5, 171]:

Այդ առումով Ստ. Նազարյանցը ռուսահայ իրականության մեջ այն առաջնեկն է, որը լուսավորական գաղափարախոսության դիրքերից պայքարեց ավատական մտայնության դեմ՝ հանուն նոր գիտական մտածողության (գիտական ճանաչողություն, նորովի դաստիարակություն, ֆեմինիստական հարցադրումների և այլն) մարմնավորման:

Ստեփանոս Նազարյանցի լուսավորական գործունեության գնահատման նման հայեցակետը ենթադրում է, որ Լեոն պատմությունը, ի տարբերություն Մխիթարյան հայրերի նախախնամական պատմահայեցության, դիտարկում է դրապաշտոնը, զարգացման առանցքի վրա:

Հասարակական հոսանքների պայքարում անգամ Ստ. Նազարյանցը իր հնամուլ հակառակորդին (Առաքել վարժապետ Արարատյանցին) հարվածում էր «Եվրոպական գիտության գեներով» [5, 76]:

Լեոն մանրամասնորեն գնահատում է նաև Ստ. Նազարյանցի ժառանգությունը, թարգմանական գործունեությունը:

Լեոն հպանցիկ արժևորում ու գնահատում է նաև «Հյուսիսափայլի» էջերում տպագրված գեղարվեստական և թարգմանական գրականությունը:

Ավատական միջնադարը աստիճանաբար զիջում էր դիրքերը, և «...նրա փոխարեն մեր գրականության մեջ էր մտնում տասնիններորդ դարը, բնագիտության, հետազոտության, դրական ուսումնասիրությունների դարը:Նազարյանցը առաջինն էր ոչ թե հայոց գրականության մեջ, այլ ռուսահայերի մեջ, որ այդ նոր ուղղության առաջնորդը հանդիսացավ» [5, 74]:

Բարձր գնահատելով սակայն լուսավորական շարժումը՝ Լեոն իրականում այն համարում է պատմական զարգացման հեթոթական մի փուլը: Այդ իսկ պատճառով, նա ոչ միայն ներկայացնում է երևույթը, այլև, ըստ էության, այն գնահատում է պատմական զարգացման դիրքերից, ինչը պատմական, գրական երևույթները հետազոտող նրա շարադրանքներին հաղորդում է **քննական, վերլուծական** բնույթ:

Ժամանակները նախապատրաստում էին **դրապաշտության** դերը: Ընդ որում, այդ նախապատրաստման գործում մեծ դեր խաղացին լուսավորիչները: «Հյուսիսափայլը» ներկայացնում են մեր մշակութային պատմության առաջին փուլը, Նազարյանցի ձևակերպմամբ՝

«առաջաբանը», որով և նախապատրաստվում է այդ պատմության դրապաշտական էտալը, որի առաջատար ներկայացուցիչն էր Գրիգոր Արծրունին: «Նա գալիս էր պատասխան տալու, գալիս էր առաջաբանը շարունակելու»,– գրում է Լեոն: Նազարյանցի **պատմական առաքելությունը** համահամարենք արժևորում է Շիրվանգաղեն. «Դու ասպարեզ եկար այն ժամանակ, երբ նոր միայն հայի խավար հորիզոնի վրա նշմարվում էր լուսո շողքը» [5, 253]:

Գրական գործչի գործունեության և ստեղծագործության հետազոտությունը առավել համարժեք դարձնելու նպատակով Լեոն կարևոր նախադրյալ է համարում նաև նրա **կյանքի և բնավորության** մանրամասների մեկտեղումը:

Անհատականացնող այդ գործուն նախադրյալը կարևորելով՝ Լեոն հետազոտության շարադրանքին հավելում է, համադրում է նաև գործչի կամ հեղինակի **մանկությունը, կենսագրությունը և բնավորության գծերը**:

Նման կարգի տեղեկությունների մեկտեղումը և կիրարկումը նրա հետազոտության մեթոդաբանությունը, ըստ էության, լրացնում, հարստացնում է ֆրանսիացի ակադավոր գրականագետ, գրականության տեսաբան Սենթ-Բյովի (1804-1869) **կենսագրական-հոգեբանական** հետազոտության մեթոդի հնարավորություններով: Այսպես, «Ստեփանոս Նազարյանց» աշխատության էջերում շարադրված է «Գծեր Նազարյանցի բնավորությունից» հատվածում [5, 197-202], ներկայացված է նաև Ստեփանոսի բնավորությունը, ծնողների բնավորությունը, նրանց ընտանեկան կենցաղավարությունը:

Իսկ Գրիգոր Արծրունու կենսագրության շարադրանքում շեշտվում է նրա հոր բնավորության մի կարևոր հատկանիշ: «Դա մի տոկուն մարդ էր, որ հետևում էր իր հաստատ կամքին և անպատճառ հասնում էր իր նպատակին» [5, 224]:

Լեոն ներկայացնում է անգամ եղբոր՝ Երեմիա Արծրունու բնավորության գծերը (կամային, նպատակասլաց, համառ, ազնիվ, ուղղամիտ, անաչառ և այլն): Լեոն պատմում է նաև Գրիգոր Արծրունու **հիվանդությունների** մասին:

Ըստ էության, Լեոյի հետազոտության մեջ գործչի գաղափարներին է զուգակցվում նախնիներից **Ժառանգած մտախառնվածքը**: Այս աշխատության առավելություններից է տեղեկությունների առատությունը և երևույթների մանրակրկիտ նկարագրությունը:

Լեոն ներկայացնում է Մոսկվայի և Պետերբուրգի այն միջավայրը, որտեղ ձևավորում են ուսանող Արծրունու հայացքները, այնուհետև Եվրոպայի՝ շեղյութերգի համալսարանի միջավայրը:

Լեոն շեշտադրում է, որ **կենսագրական** դիպվածները նույնպես էական դեր են խաղացել «Մշակի» խմբագրի գործունեության ճանապարհին, ինչպես նաև «Էվելինա» վեպի հղացման ժամանակ որպես հոգեբանական դրոշիչ: Վեպը առանձնանում է նրանով, որ ունի կենսագրական ենթատեքստ: Իրականում Արծրունին հափշտակված է եղել մի կնոջով, և նրա հետ ունեցած իրական ապրումները և կենսագրական դրվագները լրացրել են վեպի սյուժետային հենքը: Այդ մասին է վկայում նաև Ալ. Շիրվանգաղեն: Ֆրանսուսիու սերը փոխադարձ էր, սակայն հետագայում այդ աղջիկը հրապուրվում է մեկ ուրիշով, և մերժված սերը Արծրունուն հասցնում է ծայրահեղ հիասթափության:

Մի ժուս մտերիմ բարեկամ, սակայն, խորհուրդ է տալիս, որ կյանքը դեռևս չի կորցրել իր իմաստը, «որ նա կարող է մոռանալ իրեն հասցրած մահացու հարվածները, եթե լայն տեղ բաց անե իր մեջ մի ուրիշ, ավելի վսեմ, ոչ էսական զգացմունքի համար»՝ սեր դեպի տանջվող մարդկությունը: Այս բարձր գաղափարն էլ դառնում է մեր երիտասարդի համար փրկության խարիսխ, **նրա անձնական դժբախտությունը դառնում է մի պատվանդան, որի վրա բարձրանում է ընդհանուրի բախտավորության գաղափարը**: Եսականը, անհատականը տեղի է տալիս սքանչելի մարդասիրության: Ծառայել տանջվողներին...» (ընդգծումն մերն է-Ա. Ա.) [5, 249]: Դրանից հետո նրա մեջ կատարվում է հեղափոխություն, արմատական շրջադարձ:

Հանաչողության նման բազմանիստ քննությունը անհամեմատ մեծացնում է Լեոյի հետազոտությունների **գիտականության** գործակիցը:

Մական, «Վելեինա» վեպի ստեղծման հոգեբանական պատճառաբանող դրդիչները, ըստ էության, նմացել էին հետազոտողների տեսադաշտից դուրս: Այդ ազդակները, ըստ էության, Արծրունու **բնավորության ու արտաքին նկարագրի** մեջ էին և դիտարկելի են միայն կենսագրական-հոգեբանական գրականագիտության հետազոտական եղանակի հնարավորություններով: Այդ տեսանկյունից կարևոր տեղեկություն է հաղորդում Արծրունու **արտաքինի**, որպես որոշիչ գործոնի, մասին Շիրվանզադեն իր հուշագրության էջերում²:

Կենսագրական տեղեկություններին կարևորություն տրվում նաև Լեոյի մյուս երկերում («Մերոպ Թաղիաղյան», «Ղազարոս Աղայան»): Այդ հետազոտություններում նա կրկին քննում է ժամանակը, ապա մանրակրկիտ ներկայացնում է պատմական իրականությունը: Այնուհետև՝ հավելում է կենսագրական ակնարկ: Լեոն այնքան հետևողական է կենսագրական տեղեկությունների մեկտեղման ջանքերում, որ Մերոպ Թաղիաղյանի կենսագրությունը ամբողջացնելու նպատակով պեղել է անգամ Էջմիածնի հայրապետական դիվանը՝ այն լրացնելով հեղինակի ինքնակենսագրական փաստերով և մամուլում տպված հոդվածների տեղեկություններով:

² Արծրունին «փոքրամարմին էր, սապատող», սնափառ էր, փառասեր, «ինքնասեր հիվանդության չափ»,– վկայում է Շիրվանզադեն: «Այդ մարդու բնույթը հավասարակշռությունից զուրկ էր, և դա նրա դժբախտությունն էր: Նա ոչ միայն չափազանց ներվային էր, այլև մաղձոտ: Հոգեբանորեն դա ուներ իր բնական պատճառը: Մարմնավոր դրությունը մանկությունից ազդելով նրա պսիխիկայի վրա, տարիների ընթացքում ծայրաստիճան սրել էր նրա անձնասիրությունը: Այն կծու բողոքը բնության անիրավության դեմ, որ մարդ լողեր կրում էր իր մեջ, աստիճանաբար մաղձոտել էր նրան... երկու միջոց կար այդ հոգեկան ժանգը ոչնչացնելու համար – կամ բարձր փիլիսոփայական մտայնություն, որ հատուկ է շատ քչերին, կամ դիվային հեգնանք ու ծաղր բնության երեսին, որ հատուկ է դարձյալ շատ քչերին: Արծրունին չուներ ոչ մինը և ոչ մյուսը»: Նա, ըստ էության, տառապում էր: «Սիրելով կյանքն անհունորեն, Արծրունին զգում էր, որ կյանքը ոչ սիրով, այլ կարեկցությամբ է նայում իրան» [7, 172]:

Իր կենսագրության կենսական դրվագը՝ մերժված սիրո վիրավորանքը, դրա պատճառած տառապանքը, կյանքից մերժված լինելու հոգեկան ճնշվածությունը Արծրունին, ըստ էության, հաղթահարում է՝ ստեղծելով արդեն կատարված եղելության վիպական համարժեքը, ուր հերոսները մատուցվում են հեղինակին ցանկալի արժեքային նկարագրով, նրա համար ճանաչողության պաշտպանական նշանակություն ունեցող մի հայեցողության համատեքստում, որը կատարսիսի գործառույթ ունի առաջին հերթին հենց հեղինակի համար:

Վեպի հղացքը «հավասար բարոյական մակարդակի վրա մնալու» կենսական պահանջի արդյունք է, ուր առավել մեծ դեր ունի հեղինակի ենթագիտակցության ոլորտը, որը գեղարվեստականացման միջոցով, դրա թողի տակ կազմակերպում է կատարվածի վերաբժեքավորում, որի շնորհիվ էլ ձեռք է բերվում հոգեկան ատարաբխիա: Վեպում հեղինակը իրականությունը շրջում է իր օգտին, իր բարոյական հաղթանակը կազմակերպում է վիպական իրականության մեջ և նրա շնորհիվ: Նրա հռչակը, հանրօգուտ, ազգանվեր գործունեությունը վեհացնում են նրա բարոյական նկարագիրը:

Ավելին՝ նվազեցվում են զգայական սիրո նշանակությունը և խորհուրդը մարդու կյանքում և **բացարձակացվում** հանրությանը նվիրվելու առաքելությունը, որը նույնպես պաշտպանական խոհանություն է: Դա է պահանջում վեպի տրամաբանությունը, որի նպատակը հեղինակ-հերոսի բարոյական, հոգեբանական հաղթանակը կազմակերպելն է:

Իր վեպով հեղինակը անուղղակիորեն վրեժ է լուծում իրականությունից: Ըստ էության, նման կենսագրական ատաղձ ունեցող վեպը մշակութային դերառույթ ունի առաջին հերթին հեղինակի համար:

Եվ այսպես, գրականության պատմության քննությունը Լեոյի կողմից արվում է **պատմականության** հաշվառմամբ:

Յուրաքանչյուր պատմական ժամանակաշրջան, ըստ նրա, ունի հետազոտության ենթակա պատմա-քաղաքական, տնտեսական, մշակութային, հոգևոր նախադրյալների որոշակի համատեքստ: Այստեղից էլ նրա հետազոտությունը ձեռք է բերում առարկայական դիտարկում, որն էլ պայմանավորում է շարադրանքի անաչառությունը:

Ըստ էության, Լեոյի վերոհիշյալ աշխատությունները գուտ գրականագիտություն չի կարելի համարել, այլ տվյալ գործչի կենսագրության և գործունեության, հասարակական հոսանքների, պատմական ու մշակութային միջավայրի պատմություն:

Այդ իմաստով, Լեոյի այդ աշխատությունները կարելի է նաև համարել ներկայացվող ժամանակաշրջանի հասարակական մտքի պատմություն: Ավելին, Լեոյի շարադրանքը մասամբ կարելի է համարել ժամանակաշրջանի մամուլի պատմություն:

Ստ. Նազարյանցի և Գրիգոր Արծրունու և նրանց հրատարակած «Հյուսիսափայլի» և «Մշակի» բովանդակության մանրակրկիտ տեղեկատվությամբ Լեոն, ըստ էության, ամբողջացնում է մի քանի տասնամյակների հասարակական մտքի ամբողջական պատկերը իր զարգացման ընթացքի համապատկերում: Այստեղից գրականությունը արժևորվում է, երբ դառնում է **հասարակական իդեալների** արտահայտող: Նման աշխարհընկալման համաձայն, ապագան դրսևորվում է արդեն հայտնի նախադրյալների շնորհիվ, ընդ որում, բարեշրջական նպատակաբանվածությամբ (телеология):

Լուսավորական «Հյուսիսափայլը» և դրապաշտական «Մշակը», ըստ էության, արմատապես փոխեցին հայ հասարակական գիտակցությունը:

«Գռունկ», «Մեղու», «Արարատ», «Հայկական աշխարհ», «Մասյաց աղավնին», «Հաքաքաղ», «Գարուն» և այլ հանդեսների մթնոլորտում, ուր հիմնականում ազգայնական, կրոնական, եկեղեցական խնդիրներ էին արծարծվում, Ստ. Նազարյանցը և Գրիգոր Արծրունին սկսեցին իրենց վերանորոգչական, ազատամտական գաղափարների քարոզչությունը և, Լեոյի բնութագրմամբ, ստեղծեցին հրապարակախոսական լեզու:

Գրականության պատմաբանները պարբերացնում են այս փուլերը որպես **պահպանողական և ազատամտական** հոսանքների հակամարտություն:

Ազատամտականների գործունեության և գաղափարների իմացաբանությունը իրականում **դրապաշտությունն է** (pozitivizm), որի արմատական պահանջներից մեկը **օգտապաշտությունն էր**, որի տեսանկյունից էլ Լեոն գնահատում է Արծրունու գործունեությունը³:

Լեոն ըստ արժանվույն գնահատում է Արծրունու առաջադրած օգտապաշտությունը (utilitarizm): Այդ հայեցողությամբ, բոլոր կարգի երևույթները գնահատվում են իրենց **օգտակարության** տեսանկյունից: Գրական ստեղծագործությունները գրվում են այն նպատակով,

³ «Ահա ինչ գրականություն չկար հայերի մեջ: Գրքեր, իհարկե, կային, հեղինակներ, թարգմանիչներ եղել էին և կային: Բայց դրանք «իդեալիստներ էին»: Գալիս է ռեալիստ մարդը և ասում է՝ գրականություն չկա: Նրանք չեն հասկանում, չեն հասկանում, որ ռեալիստի համար այդ գրքերը, որքան էլ գեղեցիկ լինին, ոչինչ են, քանի որ **օգուտ** չեն բերում ժողովրդին, ոչինչ են, ինչպես նկարչի այն հիանալի պատկերը, որ ներկայացնում է բնությունը, բայց որից ոչինչ օգուտ քաղել չէ կարող ժողովուրդը: **Օգուտ, միայն օգուտ:** Ինչի՞ս է ձեր մաքուր արվեստը... Ինձ հարկավոր է օգուտ քաղել գիտությունից, քաղաքակրթությունից և ինձ համար այն ամենը, ինչ իմ անմիջական, իրական օգուտից դուրս է, գոյության իրավունք չպիտի ունենա. Ես ժողովուրդ եմ, իսկ դուք ի՞նչ եք տալիս ինձ, ազգասիրական ճառե՞ր, խրատե՞ր, վարդի ու սոխակի պատմություն՞... Ժողովուրդը, նրա կյանքը, նրա օգուտը, հողը, արդյունաբերությունը և գիտություն, դրական գիտություն՝ ահա ինչ դորոշակով է մեզանում հրապարակ գալիս մեզանում այդ նոր մարդը» (ընդգծումը մերն է-Ս. Ս.) [5, 311]:

որ սովորեցնեն հասարակությանը մտածել և իր կյանքը քննել, ուրեմն և ձգտել դեպի լավը, դեպի առաջադիմությունը [5, 300]:

Նա առաջադրում էր ընտանիքի բարենորոգման, կնոջ ազատության, հասարական կյանքի, կրթության, դաստիարակության, տնտեսավարման ձևերի խնդիրներ և դրանց լուծման եղանակներ:

Արծրունին ջանում էր ավանդական մտածելակերպը, մտախառնվածքը, աշխարհի, կյանքի, բարոյականության դրական իմացությամբ վերակազմակերպել քննական, գիտական, բարոյական գիտակցության: «Ձարգացած խելքը անբարոյականության թշնամին է. զարգացրեք խելքը, և բարոյականությունը, որ մեծ կապակցություն ունի նրա հետ, ինքնըստիքյան կգա»,– գրում էր Արծրունին [5, 291]:

Նրան մտահոգում էր նաև, որ թույլ է հայի ազգային ինքնաճանաչությունը, և նա իր գործերով ջանում էր սերմանել այդ գիտակցությունը:

Գրապատմական և գիտական արժեք ներկայացնող աշխատություններից է Լեոյի «Ռուսահայոց գրականությունը (սկզբից մինչև մեր օրերը)», որը տպագրվել է նախապես Վենետիկի «Գեղունի» տարեգրքում և «Բազմավեպ» հանդեսի համարներում, իսկ 1904 թ. հրատարակվել է առանձին գրքով: Այդ աշխատությունը նույնպես պետք համարել գրականության պատմություն:

Գրականության գնահատման Լեոյի տեսական ելակետերը ուսումնաստված են 19-րդ դարի ռուս անվանի իմաստասերներ և գրաքննադատներ Ն. Չեռնիշևսկու, Վ. Բելինսկու, Դ. Պիսարևի աշխատություններից: Ի դեպ, Լեոն հաճախակի է ծավալուն մեջբերումներով վկայակոչում նրանց տեսակետները:

Կյանքի, մարդու հոգեբանության ռոմանտիկական գեղարվեստականացման կերպը Լեոն պատմականորեն համարում է այլևս ժամանկավրեպ. «...մի թե վեպի կոչումն է միշտ երկնայինը նկարագրել: Վեպը առանց իրական ճշմարտության ոչինչ է, երևակայության զառանցանք է: Վեպի նյութը, նպատակ, ամբողջ գոյության խնդիրը կյանքն է, այն էլ երկրի, աշխարհի կյանքը, որ այնքան քիչ առնչություն ունի երկնքի և երկնային կյանքի հետ» [6, 21]:

«Գեղարվեստը անմիջապես կապված է կյանքի հետ, նույնիսկ բնության գեղեցկությունները գրավում են մեզ, նայած մեր ներքին աշխարհի տրամադրության, մեր հասկացողություններին»: Դրապաշտ գեղագետի հայացքով Լեոն բացատրում է, որ «իդեալը չի ստեղծվում առանց կյանքի և առանց մարդու բնությունը ուսումնասիրելու...» [6, 510]:

Ըստ նրա՝ ժամանակավրեպ է այլևս սիրահար գոյգերի և հնապաշտ ծնողների բարոյական հակոտնյա ըմբռնումները պատկերող լուսավորականության ժամանակաշրջանում առաջադրված թեմատիկան:

Լեոյի պատկերացմամբ գրականությունը մեծ դերառույթ ունի հասարակության և պատմական խնդիրների կազմակերպման պրոցեսում: Գրողը և կյանքը փոխազդեցական բազմապլան կապերի մեջ են: Նրա ձեռքը պետք է լինի «հասարակական զարկերակի վրա»: Գրողը պետք է մարմնավորի, «մարմին և արյուն հաղորդի» կյանքի այն իրողություններին որոնք կան «բայց աննկատելի են, լավ ձևակերպված, լավ ըմբռնված չեն»:

«Մարդկային բոլոր գործերը պետք է ծառայեն մարդու օգտին, եթե չեն կամենում լինել դատարկ և անբովանդակ պարապմունք: ...Ասում են, թե զուտ արվեստը արդեն այն օգուտն է տալիս մարդուն, որ մեղմացնում է նրա սիրտը, բարձրացնում է հոգին: Այո՛ դա ճիշտ է: ...Գեղարվեստը ավելի բարձր ու բարդ, հիմնավոր նշանակություն պիտի ունենա մարդու համար» (6, 510):

Լեոն գրական երևույթները դիտում առաջադիմության տեսանկյունից, իսկ դրան կարող է նպաստել կյանքը խորությամբ ընկալող և գիտական հայացքի ենթարկող և առավել ևս **զարգացման իդեալներ** առաջադրող գեղագետը: «...Տեղեկեցիա բառը դադարեց արհամար-

հանք ներշնչող մի հասկացողություն լինելուց: Իսկապես ի՞նչ է այդ տենդենցիան: Հեղինակը գիտակցական դիտավորություն է ունենում ընթերցողի մեջ մի հայտնի միտք զարթեցնել, մի հայտնի զգացմունք շարժել և դրանով հասնել մի հայտնի նպատակի: ...Տենդենցիան ծագում է այն տեսակ հեղինակների մեջ, որոնք անտալթեր հանդիսատեսներ չեն, որոնք մարտնչողներ են հասարակական բարիքի համար, որոնք ծառայում են իրանց ազգին և չեն կարող չնվիրել իրանց սիրտը, իրանց ուժեղ ստեղծագործական շնորհքը այն գաղափարին, որը պաշտում են իրանց կյանքում:Իսկական, սրբազան ոգևորությունը երևան է գալիս և տենդենցիոզ գրողի մեջ» [6, 510]:

«Ահա ինչ տեսակ գրական դաստիարակություն էին ստանում ռուսահայ գրողները: Եվ այդ դաստիարակության վրա հիմք դրեց մեր ամբողջ գրականությունը, նա դարձավ մեզ դեկավարող սկզբունք, նա անմիջապես կապվեց մեր կյանքի հետ, և **եթե մեր գրականությունը ունեցել է փայլուն շրջաններ, այդ միայն և միայն շնորհիվ այն հանգամանքի, որ մեզանում այդպես է հասկացվել գեղարվեստի կոչումը:** Գրականություն և կյանք-ահա մեծ, անչափ կարևոր սկզբունքը» [6, 511]:

Որքան որ դարասկզբին մշակված տեսությունները քննադատական բնույթ ունեին և խորտակում էին արգելքները նոր հասարակարգի ստեղծման համար, նույնչափ նոր ժամանակները, դրապաշտների կարծիքով, պետք է դառնան ստեղծագործական՝ գիտության հիմքի վրա արդյունաբերական հասարակություն կազմակերպելու համար, որի նշանաբանն է՝ «Մերն՝ իբրև սկզբունք, Կարգը՝ իբրև հիմք, Առաջադիմությունը՝ իբրև նպատակ: Նրա բարոյական բանաձևն է՝ ապրել ուրիշի համար» [1, 5]:

Լեոյի տեսադաշտում են եղել ոչ միայն հայ, այլև ռուս և համաշխարհային գրականության դեմքերը և գրական իրադարձությունները:

DOI://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-35

Գրականություն

1. Բոմբարդ, Պոգիտիվիզմը, Թիֆլիս, 1913:
2. Гегель, «Философия религии» в двух томах, т.1, Москва, 1976.
3. История цивилизации Англии Бокля Санкт-Петербург, 1906.
4. Լեո, Երկերի ժողովածու, առաջին հատոր, Երևան, «Հայաստան», 1966:
5. Լեո, Երկերի ժողովածու, վեցերորդ հատոր, Երևան, «Հայաստան», 1987:
6. Լեո, Երկերի ժողովածու, իններորդ հատոր, Երևան, «Ճորիքդային գրող», 1989:
7. Շիրվանզադե, Երկերի ժողովածու, հ. 9, Երևան, 1961:

Лео как историк литературы (культурно-историческая школа)

Александян Арам

Резюме

Ключевые слова: Бокль, научная историография, Лео, Гегель, географический детерминизм, Мхитаристы, природные влияния

В статье рассматривается историческая реальность перехода армянского литературоведения от просветительской традиции к позитивистской критике в контексте развития научного знания. Критически обосновывая позитивный характер исторической перспективы армянской литературы, Лео одновременно подчёркивает преемственность армянских литературоведческих школ. В отличие от своих предшественников, он выступает как последователь позитивистской школы критики и литературоведения.

Опираясь на опыт предыдущих исследователей, Лео в значительной степени способствовал переходу армянской литературы и ее исторического осмысления от провиденциалистских интерпретаций к научному объяснению культурных процессов. Как критик, он требовал, чтобы литература выражала определённую идейную тенденцию и оценивалась с позиций утилитаризма и исторического прогресса. По его мнению, литература должна содержать позитивное познание жизни и человеческой природы, а также выражать идеалы, направленные на общественный прогресс.

Литературное произведение, согласно Лео, должно воплощать тенденцию и идеал в самой структуре художественной реальности, а не лишь в образах героев-идеалистов. Подобная литература призвана служить благу нации, общества и человечества. Созданное на этих основаниях художественное творчество можно определить как форму утилитаристского реализма, эпистемологически связанного с утилитаристской философской традицией.

Leo as a Literary Historian (Cultural-Historical School)

Aleksanyan Aram

Summary

Key words: Buckle, scientific historiography, Leo, Hegel, geographical determinism, Mekhitarists, natural influences

The article examines the historical transition of Armenian literary criticism from the Enlightenment tradition to positivist criticism in connection with the development of modern science. Substantiating the positivist character of the historical interpretation of Armenian literature, Leo also emphasizes the continuity of Armenian literary schools.

Unlike many of his predecessors, Leo can be regarded as a representative of the positivist school of literary criticism. Building on the work of earlier scholars, he contributed to the shift in Armenian literary and historical studies from providential interpretations toward scientific explanations of cultural processes.

Leo argued that literature should contain a clear ideological tendency and be evaluated from a utilitarian perspective. Literary works, in his view, must express ideals of historical and social progress and provide a positive understanding of life and human nature. Such literature, aimed at the welfare of the nation, society, and humanity, may be described as a form of utilitarian realism grounded in utilitarian philosophical thought.

Ներկայացվել է	11. 12. 2025 թ.
Գրախոսվել է	01. 02. 2026 թ.
Ընդունվել է տպագրության	27. 05. 2026 թ.

**Պատմողի կերպարը Լ. Խեչոյանի «Խնկի ծառեր» վիպակում և
«Սև գիրք, ծանր բզեզ» վեպում**

Այվազյան Թինա

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-45>

Հանգուցային բառեր. պատում, տեսանկյուն, առասպելաստեղծում, պատմողական եղանակ, ժամանակային հեռավորվածություն, կառուցվածք

Նախաբան

Սույն հոդվածի ուսումնասիրման **առարկան** պատմողի կերպարի քննությունն է Լ. Խեչոյանի «Խնկի ծառեր» վիպակում և «Սև գիրք, ծանր բզեզ» վեպում: **Նպատակն է** պարզել պատմողի տիպական առանձնահատկությունները, որով պայմանավորված է հոդվածի **արդիականությունը**: Իրագործման համար առաջադրել ենք հետևյալ **խնդիրները**՝ քննել պատմողի կերպարի փոփոխման հիմնական ձևերը, ուշադրություն դարձնել պատմողի տեսանկյանը: Հոդվածում կիրառել ենք **պատումի կառուցվածքաբանության** մասնագիտական մեթոդը: **Գիտական նորությունը** պատմողի կերպարի տիպաբանական բնութագրի վերհանումն է Լ. Խեչոյանի վերոնշյալ ստեղծագործություններում:

Բովանդակություն

Պատումի կառուցման գործում առանձնահատուկ դեր ունի պատմողը, քանի որ իրադարձությունների ամբողջությունից պատմություն է ձևավորվում նրա տեսանկյամբ: Ռ. Բարսի բնորոշմամբ՝ պատմողը «թղթե էակ» է, և նրան չի կարելի շփոթել ստեղծագործության հեղինակի հետ [28, 411]: Ստեղծվելով հեղինակային մտահղցմամբ՝ պատկերվող իրականության մեջ նա վերամարմնավորում է հեղինակին՝ հանդես գալով վերջինիս փոխարեն:

Լ. Խեչոյանի պատումի արվեստին հատուկ է պատմողական տարբեր եղանակների, նորանոր հնարների օգտագործումը: Պատումի կառուցվածքային հարափոխությամբ պայմանավորված՝ նրա երկերում անընդհատ փոփոխվում է նաև պատմողի կերպարը: Այս տեսանկյունից առանձնակի դիտարկման են արժանի «Խնկի ծառեր» վիպակը և «Սև գիրք, ծանր բզեզ» վեպը: Վերոնշյալ ստեղծագործություններին նվիրված ուսումնասիրություններում գրականագետները (Ս. Աբրահամյան [1, 45], Ժ. Քալանթարյան [26, 135]), Ս. Մարգարյան [18, 156], Ք. Հովհաննիսյան [16, 186], Վ. Եփրեմյան [10, 68], Ա. Բեքմեզյան [5, 84], Վ. Դանիելյան [8, 216], Կ. Գաբրիելյան [6, 209, 272], Գ. Աքելյան [3], Ռ. Ոսկանյան [22], Վ. Փիլոյան [25, 111, 157], Ս. Ավետիսյան [2], Ք. Բազարյան [4], Վ. Գրիգորյան [7, 86, 240], Թ. Ղազարյան [17], Ա. Մովսիսյան [19], Բ. Պաստուխ [23], Ի. Ույաբչի [24], Յ. Կովալ [13], Ա. Դրոզդա [9], Ժ. Կուլավա [15], Ի. Կոտիկ [14], Ն. Յացենկո [20]) քիչ են խոսում պատմողի կերպարի մասին, ուստի կարևոր ենք համարում վերջինիս քննությունը՝ տիպաբանական բնութագրի վերհանմամբ և տեսանկյան փոփոխության բացահայտմամբ:

Պատմողի կերպարը «Խնկի ծառեր» վիպակում

«Խնկի ծառեր» վիպակի պատմողը պատմությունը շարադրում է առաջին դեմքի հոգնակի թվով (մենք)՝ ձգտելով ցույց տալ իր անմիջական առնչությունը պատկերված դեպք ու դիպվածին: Այս կերպ՝ պատմողի անձը կարևոր նշանակություն է ստանում, քանի որ վերջինս հանդես է գալիս որպես տոհմի անդամ: Վիպական գործողություններին **մասնակիցականապես** լինելը **վառահեղի** է դարձնում նրան, իսկ պատմության համակողմանի իմացությունը վկայում է **ամենագետ** լինելու մասին: Սա երևում է հատկապես տոհմի ծագման մա-

սին խոսելիս: Տեղյակ է, թե ինչ է տեղի ունեցել իր ծնունդից առաջ և պատումը կառուցում է արարչագործության մի փուլից մյուսին անցնելու առասպելին հատուկ օրինաչափության կիրառմամբ՝ պատմությունը սկսելով Շուշան նախատատի և նրա որդու՝ Խեչո նախապապի «սրբազան» արարքներով, որոնք կատարվել են «բացարձակ անցյալում» [27, 459]: Վիպակի այդ հատվածները պատմվում են այնպես, առես բոլոր այդ կարևոր իրողությունները տեղի են ունեցել մի առասպելական նախաժամանակում, և այն սահմանազատված է հետագա ժամանակներից: Սահմանազատումն ընդգծելու համար օգտագործվում է էպոսի կառուցվածքային օրինաչափությունը՝ «էպիկական հեռավորվածությունը» [27, 460] և պատմելիս պատմողը փոխում է իր ժամանակային տեսանկյունը (այդ հատվածները շարադրում է վաղակատար անցյալ ժամանակաձով՝ ի տարբերություն մնացած մասերի, որոնք պատմում է սահմանական ներկա և անցյալ ժամանակաձևերով)՝ մեծացնելով ժամանակային հեռավորությունը: Ժամանակային հայեցակետի փոփոխմամբ պատմելու ձևը առասպելական երանգ է ստանում՝ փոխելով պատումի բնույթը, այն դարձնելով առասպելական-էպոսային. «*Խեչոն՝ իր հողատարածություններից շատ հեռու հոսող գետից ծայր ու դաշտեր փորելով, վտակ է բերել, անցկացրել իր հանդերձի միջով, տների ներքև փորփորել, հետագոտումներ է կատարել, սինչն որ ջրաղացի համար ամուր, քարե սալիկներով ծածկված տեղ է ընտրել*» [11, 98]: Կերպարները պատկերվում են արտահայեցմամբ: Նրանց ներաշխարհը փակ է ընթերցողից: Սա ևս բնորոշ է էպոսին, որտեղ տեսանելի են միայն հերոսների գործողությունները: Առասպելի, էպոսի պատմողական առանձնահատկությունների կիրառմամբ պատումը դառնում է համադրական: Նկատենք, որ վիպակը առասպելից ժառանգած կառուցվածքային ու բովանդակային այլ առանձնահատկություններ էլ ունի: Օրինակ՝ առասպելի «ամենասիրելի» թեմաներից էր քաղաքների հիմնադրումն ու նախահոր կամ հիմնադրի կերպարի պատկերումը (սրանք հետագայում անցան էպոսին), որոնք ևս տեղ են գտել «Խնկի ծառեր» վիպակում: Հիշենք վիպակի սկիզբը. «*Հակառակ բոլոր տոհմերի, մեր ազգությունն այս անգամ սկսվում է նախատատով*» [11, 98]: Պատահական չէ, որ «Խնկի ծառերն» ուսումնասիրած գրականագետներից շատերը (Վ. Եփրեմյան, Ա. Մեմփրջյան, Վ. Փիլոյան, Վ. Գրիգորյան) իրավացիորեն ընդգծել են «Սասնա ծռեր» էպոսի հետ ունեցած ընդհանրությունները: Բացի դա՝ վիպակի կերպարների գործելու ազատությունը թվացյալ է, նրանց ողբերգական ճակատագիրը կանխորոշված է, քանի որ տոհմը հավերժական նգովքի է դատապարտված: Պատմողի ամենիմացության մասին են խոսում նաև կերպարների կենսագրական փաստերից քաջատեղյակ լինելն ու իրադեպերի ժամանակային հաջորդականության պարբերական խախտումները: Նա հաճախ հետահայաց պարզաբանում է այս կամ այն իրողությունը. «*Բսկ մայրորի աղջկա հետ այսպես է ծանոթացել: Մի օր Գիգրլը գյուղացիների հետ ցորեն է տարել Նովոռոսիյսկ ծախելու ու ծանոթացել է մի ռուս աղջկա հետ...*» [11, 136], «*Տիրան հորեղբայրս փոքր ժամանակ եզներ է արածացրել: Մի անգամ, երբ շատ է շոգել, հանել է բրդից գործած շավարն ու մնացել տատիս կարմիր քիշվորյա գլխաշորից կարած թումբանով...*» [11, 117], երբեմն էլ պատմողական անհամբերությունով պատմում է գործողությունների հետագա զարգացումը. «*Հետո մի օր, երբ նա պատերազմ էր մեկնում, խճճեց մագերս՝ աչքերիս չնայելով: Եվ ամբողջ կյանքում իմ մեջ փակ աչքերով ապրում էր իմ ու Օհաննայի Զաքարը*» [11, 127], «*Տարիներ անց, երբ ինՖարկտից ամբողջ շաբաթ մահանում էր հայրս և ինքնամոռաց՝ Գևորգին էր կանչում, մեր խելառ Օսանը հինգերորդ հեռագիրն էր ուղարկել Տաշքենդ...*» [11, 162], «*Նա տանը թաց սալիկների վրա գրանցած պահում էր ամբողջ գյուղի ոտնահետքերի նմուշ-պատճենները: Այդ սալիկները Մանուկի մահից հետո Սանդրոյի համար հոգս էին դարձել: Նա մի անգամ գրել էր շրջիկներուն, որտեղ պետության շահերից դուրս գալով՝ շեշտում էր Մանուկի արխիվի եզակիության մասին*» [11, 146], «*Տարիներ հետո պապս նրա փայտյա ինքնաթիռի*

կմախքը պատահական գտել է մեր ցորենի հորերից մեկում...» [11, 104]: Ժամանակային հեռավորությամբ պայմանավորված՝ պատմողի տարածական հայեցակերպը տոհմի ծագման պատմությունը շարադրելիս չեզոք է, քանի որ նա լսել է այդ պատմությունը պապից, և ինքն անձամբ ականատես չի եղել: Սրա հետ մեկտեղ նրա ներկայությունը նկատելի է դառնում այն իրողությունների մասին խոսելիս, որոնց ինքը մասնակցել է: Այս դեպքում նա մշտապես կերպարների հետ նույն տարածության մեջ է: Պատմում է սովորաբար այն տարածքից, որտեղ կերպարներն են. «**Հավաքվում էին նրանց բակում...**» [11, 103], «**Մի օր կարծես ինքնաթիռը պատրաստ էր թռիչքի, ինչ-որ տեղից ձի ճարեց, լծեց ինքնաթիռին, Ջեքային ծեծելով ու լացացնելով նստեցրեց ձիուն, ինքն ինքնաթիռի դեկին նստեց ու մեզ բոլորիս ձեռքի թափահարումով մնաք բարով արեց**» [11, 104]: Տարածական տեսանկյունը փոխվում է հազվադեպ: Օրինակ՝ Սուրբ Հովհաննեսին նվիրված տոնակատարությունը պատկերվում է միևնույն տեսարանում հաջորդական դիտմամբ: Մանրամասն պատմվում է, թե գյուղացիներն ինչպես էին նշում սրբի տոնը. «**Այստեղ, մարգագետնի կենտրոնում, հաստ, քարե պարիսպով շրջափակված էր մի մեծ խաչքար՝ մեր գյուղի «Սուրբ Օվանեսը»: Նրա շուրջը ամեն մի տոհմ իր մշտական նստելու տեղն ուներ: Կանայք ձոխ սեղան էին պատրաստում: Տոհմերի ծերունիները շուրջ-բոլորակի շարում էին փոխանորդներ բերած ապրանքները... Իսկ երաշտահավերք կանչում էին մոտերքում...**» [11, 111]: Մտացածին իրականության մեջ հանդես գալով որպես կերպար՝ պատմողը նույնիսկ այն իրադեպերին, որոնց մասնակցել է, նայում է ժամանակային հեռավորությունից, քանի որ դեպքերը շարադրում է հետահայաց: Նրա նախկին (իրադարձությունների մասնակից) «ես»-ի և ներկա (պատմող) «ես»-ի միջև կատարված հոգեֆիզիոլոգիական փոփոխություններն իրենց հետքն են թողնում պատմվի հյուսվածքում՝ տեսանելի դարձնելով դեպքերի նկատմամբ հին ու նոր հայեցակերպերի տարբերությունը: Ժամանակային հեռավորությունը թույլ է տալիս «սառը աչքով» նայել, նորովի գնահատել ու վերաիմաստավորել, հետևապես պատմողը կատարվածի մասին խոսում է իբրև մասնակից ու ականատես, բայց գնահատում է ժամանակային որոշակի հեռավորությունից, ինչի շնորհիվ այլ գնահատողական վերաբերմունքով է նայում իր ծանոթ՝ ու սիրելի աշխարհին և կարողանում է նաև ինքն իրեն դիտել մյուս կերպարների հետ միասին: Պատմողի զգացմունքային վերաբերմունքի բնորոշ գծերից են հուսմունքն ու հեգնանքը: Վիպակը հազեցած է երգծական բնույթի գնահատականներով: Որոշ իրողություններ, որոնք նախկինում վախ էին առաջացնում, արդեն զավեշտալի են թվում նրան: Օրինակ՝ Մարդագայլի մասին վաղ տարիքում լսածն ու իմացածը պատմում է հումորով. «**Ու այդ ձմեռ ամայի գյուղի փլատակ-լռությունից դուրս եկավ մարդագելը՝ սահմեկած գյուղացիների ձմռան երկար գիշերների հորինած պատմություններով: Գյուղացիների վախեցած երևակայությունը նրան էր վերագրում աշխահի բոլոր առեղծվածային չքացումները: Իբրև նա մարդուն մերկացնում է, հետո հոշոտում: Իբրև մարդու չափ խորամանկ է, մարդու չափ խելացի: Թաքնվում է ծխնելույզների տակ և սպասում ոտաց ձանապարհ գնացողներին, թաքնվում է կտուրներին, խոտերի դեզերի տակ ու սպասում լուսամուխին անասունների համար կեր իջեցնողներին, թաքնվում է շվաքներում՝ սպասում հարսներին: Թաքնվում է գետի ափին՝ սառույցների տակ, սպասում կովերը օրի տանող անասնատիրոջը...**» [11, 116]: Եթե տարածական, ժամանակային ու գնահատողական հայեցակերպերը պատմողին են, ապա լեզվական հայեցակերպում նկատելի է **բազմասե-սանկյունություն**: Պատմվի զարգացման ընթացքում պատմողն անհրաժեշտ է համարում պարբերաբար օգտագործել կերպարների խոսքը՝ ընդգծելով, որ այս կամ այն բառը, արտահայտությունը իրենը չէ. «**Տարիներ հետո պապս նրա փայտյա ինքնաթիռի կմախքը պատահական գտել է մեր հորերից մեկում ու քթի տակ զակուտ**» ասել» [11, 104], «**Երբ Տարիներ բացատրում էր, թե իր «գրական-կուլտուրական» անունը Հունան է, պապս ավելի շատ**

գարմանում է Տարիելի բառապաշարի՝ **«գրական-կուլտուրական»** բառի վրա, քան իր նոր անվան» [11, 106], «Երբ տատս սուրբ Արարատի առաջ մեղրամու էր վառում և աղոթք շնչում, որ ես փրկվեմ **«չար կնոջ»** ճանկերից» [11, 131], «Տեր Նեսոն **«չարաշխանքե հալածանեն»** կրկնապատկեց, քառապատկեց, հասցրեց մինչև յոթ հարյուրի ու աղոթքը ձգեց մինչև գիշերվա կեսը» [11, 132], «Պապս էլ չի նայել իր **«մեծության ու ծանրությանը»** անձամբ գնացել է Գիգոյենց տուն...» [11, 142], «Բայց երբ հերոսը հերոսուհուն **«բոզ»** է անվանել, ռադիոն պապիս բռնեցքի մի հարվածից շաղ է եկել» [11, 143], «Ամբողջ գյուղը եկել էր մեղալներով զարդարված **«տաշքենդների տեր, Օնանենց մինիստր տղային»** տեսնելու» [11, 162], «Գյուղացիք պնդում էին, թե նրա ոսկեգոծ մեղալները **«Հաստատ ոսկի են»**» [11, 162], «Հետո, որպես ավագ, որպես **«խոսքի նրբություններին տիրապետող, ինտելիգենտ մարդ»** խոսակցությունն իր վրա վերցրեց Տիրան հորեղբայր» [11, 162] և այլն: Վերոնշյալից ակնհայտ է դառնում, որ օգտագործվում է կերպարների լեզվական տեսանկյունը՝ լսելի դարձնելու համար նրանց ձայնը: Պատմողի մտածողությունը, ժամանակային հեռավորությամբ պայմանավորված, փոխվել է: Նա այլևս ժողովրդական պարզունակ աշխարհընկալման կրող չէ, ավելի խելամիտ է դարձել ու առաջադեմ: Լեզվական տարբեր հայեցակերպերի համակցումը թույլ է տալիս կերպարներին իրենց իսկ խոսքով բացահայտել և նրանց անհատականության մասին ընթերցողին որոշակի պատկերացում տալ: Բացի այդ՝ կիրառելով կերպարների լեզվական տեսանկյունը և գնահատելով նրանց ասածներն իր գաղափարական տեսանկյամբ՝ պատմողը լեզվական և գնահատողական-գաղափարական տեսանկյունների անհամապատասխանություն է ստեղծում, իր և կերպարների աշխարհընկալումները բխվում են, որի շնորհիվ պատումը երգիծական երանգ է ստանում: Լեզվական բազմատեսանկյունության դրսևորման հիմնական ձևերից է նաև կերպարի անվան փոփոխությունը: Պատմողը կերպարներին նայում է համագյուղացիների աչքերով՝ անվանելով այնպես, ինչպես նրանք են կոչել՝ սատանա Վաղո, Պրաշա Գիգո, ծախունենց աղջիկ, Խելառ Օնան, բոռ Աբգար (նալոկ Աբգար): Կիրառում է համագյուղացիների լեզվական տեսանկյունը: Զուգահեռաբար պատմվում է այդ անվանումների առաջացման պատմությունը: Օրինակ՝ Վաղոյին գյուղացիները սատանա էին անվանում՝ հիշելով նրա՝ իբրև թե սատանա տեսնելու պատմությունը. *«Մի անգամ Վաղոն գյուղի նախիրն արածացնելիս, երեկոյան «բոռ կամրջի» մոտ եղեգների մեջ մերկ ջրահարս է տեսել...»* [11, 132]: Պապը տատին անվանում էր «ծախունենց աղջիկ», քանի որ վերջինս սատանա Վաղոյի աղջիկն էր, իսկ «նրանց ցեղը հոգին ծախել էր սատանային» [11, 131]: Գիգոյին կոչում էին «սապոժնիկ Պրաշա»՝ պատմելով հետևյալ պատմությունը. *«Մի օր Գիգոյը գյուղացիների հետ ցորեն է տարել Նովոռոսիյսկ ծախելու ու ծանոթացել է մի ռուս աղջկա հետ: Գյուղ վերադառնալու ժամանակ, աղջիկը եկել է կայարան ճանապարհելու: Նա աղջկան համբուրել է արմանք-զարմանք կտրած գյուղացիների աչքի առաջ ու գնացքի փակվող դռան արանքից գոռացել է. «Պրաշա», իսկ վագոնի ուղեկցորդուհի խարսոյաշ ռուսն ուղղել է. «Պրոշա» Գիգոյը նրան ասել է, թե. «Քեզ ինչ, ու ուրիշ բան էի ասում»: Ու ամբողջ մի տարի գյուղում խոսում էին նրա ու ռուս աղջկա մասին»* [11, 136]: Կերպարն այլ անվանում է ստանում այն դեպքում, երբ համագյուղացիների վերաբերմունքը փոխվում է նրա նկատմամբ: Այսպես՝ պատերազմի չմասնակցած և մշտապես գյուղացիների ու զինվորների ծաղրին արժանացող փոստատար բոռ Աբգարի հանդեպ ծաղրական վերաբերմունքը փոխվեց, երբ վերջինս Օհաննայի հետ ամուսնանալուց երեք օր անց իր առնականությունն ապացուցելու համար վայրի կատու խաչեց տան ճակատին և նոր պաշտոն ստացավ. *«Գյուղացիք նրան այլևս բոռ Աբգար չէին ասում, այլ նոր պաշտոնի անունով, նալոկ Աբգար»* [11, 130]:

Պատմողն օգտագործում է տարբեր կերպարների լեզվական տեսանկյունը Խելառ Օնանին անվանելու համար, ում համագյուղացիները տարբեր անուններով են կոչում.

«Օրեստիի աղջիկ Նագին նոր ծնված տղայի անունը **Հունան** էր դրել... Գյուղացիք նրան էլ **Օնան** կանչեցին [11, 134]: *Իսկ մենք չէինք ընդունում, երբ մեր կողմերն էր գալիս, ես ու Սերոբը ծեծում էինք: «Շուտ տված» էինք ասում [11, 135], «...Մի անգամ էր միայն հաղթանակ տարել նրա շներինց մեկը, այն էլ տարիներ առաջ, ու ավագ հովիվը նրան մի ոչխար ու մի գույզ խրոմ սապոզ էր նվիրել: Գյուղացիները սկսեցին նրան «**խեղառ Օնան**» կոչել»» [11, 137], «**Դուրգար Օնան**, մինչև նրանք գան, բեր փայտերդ վառենք» [11, 164]:*

Անվանումների բազմազանությամբ ընդգծվում է ապօրինածին Օնանի՝ թե հայրական, թե մայրական կողմի հարազատներից մերժված լինելը. «Գյուղացիք չգիտեին, թե Հունանին ումոնցից կոչեն: Օնանը մերժված էր ու օտարված. «Մի մասը նրան «Օնանի թոռ» էր կոչում, մյուս մասն էլ՝ «Օրեստիի թոռ»: Ու նա մոլորվել էր մեր երկուսի միջև՝ ոչ նրանք էին վերջնական իրենցը հաշվում, ո՛չ՝ մենք» [11, 136]: Խելատ Օնանի մասին խոսելիս պատմողն օգտագործում է նրա բոլոր անվանումները, բայց հիմնականում անվանում է համագյուղացիների պես՝ Օնան, Խելատ Օնան և միայն վիպակի վերջում է Օնանին կոչում իսկական անվամբ՝ Հունան՝ ազատվելով գյուղացիների գնահատողական հայեցակերպից և ինքնուրույն գնահատելով վերջինիս. «*Պապիս մահից հետո Հունանը լրակյաց դարձավ...*» [11, 168], իսկ համագյուղացիները սկսում են անվանել Դուրգար Օնան՝ վերջինիս նոր զբաղմունքին ու նախասիրությանը համապատասխան: Փոխվել էր Օնանի նկատմամբ թե՛ պատմողի, թե՛ համագյուղացիների նախկին վերաբերմունքը: Օնանը դարձել էր յուրային ու բարեկամ:

«Խնկի ծառեր» վիպակում լեզվական բազմատեսանկյունությունը կերպարակերտման հիմնական առանձնահատկությունն է, որի միջոցով ընթերցողի համար բացահայտվում է կերպարների աշխարհընկալումն ու բնավորության էական գծերը: Պատմողն ուշադիր է կերպարների խոսքի նկատմամբ և նրանց անհատականությունն ընդգծելու համար կիրառում է նույնիսկ հայերեն գրված վրացերեն բառեր ու արատահայտություններ՝ ընթերցողին հնարավորություն տալով պատկերացում կազմել վիրահայ գյուղացու կենցաղի ու կենսակերպի մասին. «*Էցքիրե է, ամ մամա ձաղլս (Նայի էշ չան որդուն)*» [11, 99], «*Տուտուցո գադի գարեթ, շենի (Հիմար, դուրս եկ, ես քո...)*» [11, 107] և այլն: Կերպարների լեզվամտածողությամբ Լ. Խեչոյանը բացահայտում է ազգային մտածողության ու ապրելակերպի առանձնահատկությունները՝ տոհմի պատմությունը միջոց դարձնելով ազգային ոգու ու ճակատագրի պատկերման համար: Կերպարների արարքների, վարքուբարքի շեշտադրման նպատակը նախ՝ ազգային էության վերհանումն է բոլոր թերություններով ու առավելություններով, ապա նաև՝ հայ տեսակի աշխարհընկալման ու հոգեբանության պատկերումը, ինչի համար լավագույնս օգտագործվում են պատումի հնարավորությունները:

Պատմողի կերպարը «Սև գիրք, ծանր բզեզ» վեպում

«Սև գիրք, ծանր բզեզ» վեպում պատմողի շարադրանքին զուգահեռ պատմությունն առաջ է տարվում նաև օրագրության ու նամակի ձևով, որի արդյունքում պատումը տրոհվում է առանձին հատվածների, և վեպը կառուցվում է զուգահեռ զարգացող պատմությունների հնարանքով, որոնք միասնական են գլխավոր կերպարով (1. երիտասարդ մտավորական Օնան Կարայանի գյուղական կյանքի, հրատարակած վիպակի պատմությունը և քաղաքային կյանքը պատերազմից առաջ ու հետո, 2. պատերազմական տարիների օրագրությունը, 3. Ելենի նամակը): Պատումի զարգացման ընթացքում փոխվում է պատմողի կերպարը՝ պայմանավորված պատումի եղանակի փոփոխմամբ: Պատմելու գործառնություն իրականացնում են համապատումային (հոմոլոգիզացիոն) պատմողը՝ գլխավոր կերպար Օնանը, հարապատումային (հետերոլոգիզացիոն) անդեն պատմողը և կերպար պատմողը՝ Ելենը, որոնք պատմությունը շարադրելիս փոխարինում են միմյանց: **Առաջնային պատմողը** գլխավոր կերպար Օնանն է: Նա պատկերված իրադարձությունների մասնակից է, և պատումի

մեծ մասը **բացահայտ** պատմում է իր տեսանկյունից՝ առաջին դեմքի եզակի և հոգնակի ձևերի կիրառմամբ՝ արտահայտելով իր մտքերն ու զգացմունքները: **Հնուտ է**, ներկայանում է որպես գրող-մտավորական: Պատերազմական տարիների օրագրային գրառումները պատմում է առաջին դեմքի հոգնակի թվով (մենք)՝ միաժամանակ բոլոր զինորների տեսանկյունից: Այս հնարանքի կիրառումը թելադրված է վեպի գաղափարական առանցքի պահանջով: Նպատակը մենկ է՝ ցույց տալ պատերազմի դառնությունը ճաշակած մարդկանց՝ զինվորների տառապանքի, ապրածի ու զգացածի ընդհանրությունը. «*Գարեգինի դիակն ամբողջ օրը մեզ հետ ենք պատեցնում: Ֆորմալին էլ չենք ճարել, գիշերը թաղում ենք անտառում, առավոտյան հանում, բերում թոփքների հրապարակ, խոստացված ուղղաթիռը դարձյալ չի գալիս: Արդեն չորրորդ անգամն է՝ թաղում, հողից հանում ենք*» [12, 55]: Ինչպես նկատում է գրականագետ Վ. Գրիգորյանը. «Դա ո՛չ մեկ հերոսի և ո՛չ էլ միայն հրազդանցի զինվորների մասին պատմություն է: Դա պատերազմն է ներսից դիտված» [7, 293]:

Վեպի վերջին «Նամակ» վերնագրով հատվածում համապատումային, բացահայտ պատմողին փոխարինում է **հարապատումային փակ** պատմողը՝ պատմելով երրորդ դեմքից իբրև ամենատես դիտորդ: Նա **անդեն է**, և, **երկրորդային պատմողի՝** Ելենի հետ նույն տարածական հարթության մեջ լինելով, պատկերում է նրան թե՛ **արտահայեցմամբ, թե՛ ներհայեցմամբ**. «*Ելենի մատների արանքում մոռացված ծխախոտը, գիշերվա ժամը, թուղթը, մոխրի ընկնելը, մտքերի շարադրանքը*» [12, 229], «*Ցանկանում էր, բայց երկար ժամանակ չէր կարողանում հաջորդ էջը սկսել. արդյոք մտքի մեջ եղածը հենց այդ նախադասությամբ շարունակի, ինչը իրեն շատ գեղեցիկ էր թվում...*» [12, 230]: Ըստ էության՝ վեպի վերջում համապատումային պատմողի կարճատև փոխարինումը հարապատումային պատմողով պայմանավորված է մի դեպքում՝ գլխավոր կերպար-պատմողի մահով (համենայն դեպս Ելենի նամակից կարելի է կոսահել, որ գլխավոր կերպարը՝ Օնանը, մահացել է), մյուս դեպքում՝ նամակը գրելու պահին Ելենի հույզերն ու ապրումներն այլ ընկալողական տեսանկյունից ընթերցողի առջև բացելու հեղինակային մտահղացմամբ: Հարապատումային պատմողը որոշակի պատկերացում է տալիս նաև գործողության կատարման ժամանակի ու տեղանքի մասին. «*Մյախուտ է վառել: Փողոցից մի անցորդի մենախոսությունը, հետո հեծկտոցը, հեռացավ: Քամուց բացվող-փակվող լուսամուտի փեղկը՝ կապույտ, ջրիկոցը՝ ծանր... Հողմակոծ թիթեղի՝ թիթեղին զարկվելը...*» [12, 230]: Պատումի գարգացման ամբողջ ընթացքում առաջնային պատմողը պատմում է իր տեսանկյունից, նա հակված չէ ներհայեցման, կերպարներին պատկերում է արտահայեցմամբ՝ փակ պահելով նրանց ներաշխարհը, մինչդեռ իր բոլոր ապրումներն ու մտորումները մանրամասն հաղորդում է: Սրան զուգահեռ վեպում կիրառվում է անձի երկատման գեղարվեստական հնարը. «*Հասկացա՝ լքվել, ինձ թողնելուց հետո կանգնել եմ քիչ հեռու, ինչպես կողքի կանգնած մարդը, հետևում եմ իմ ամեն մի շարժմանը: Բռնացրեցի, ես ինձ բռնացրեցի հաշվարկ անելիս, որ հաշվում եմ իմ վերից վար շարժումները: Հուսալքվում եմ, փորձում եմ մտածել խաղաղ օվկիանոսի մասին, դրանից ամեն ինչ ավելի վատթարացավ, քանի գնում, ավելի վատ ու վատ է դառնում*» [12, 28], «*Օրվա երկրորդ կեսին ավտոմատ էի մաքրում, վերջացրի, պատահական երեք գնդակ արձակեցի իմ բարձի, տեղաշորի, մեխից կախված բամբակափղոր շավարի վրա: Ես էլ եմ զարմացել, թվաց՝ կրակողը ես չեմ, այլ ուրիշը, այսինքն՝ ես եմ, ես տեսնում եմ ինձ: Տարօրինակ զգացողություն է*» [12, 114]: Պատերազմը մարդուն ոչնչացնում է ոչ միայն ֆիզիկապես, այլ նաև հոգեպես, ուստի երկատման հնարով հեղինակը տեսանելի է դարձնում պատերազմի հետևանքով մարդկային ներաշխարհում տեղի ունեցած խեղաթյուրումը, խորտակված ճակատագրերը, ողբերգական ապրումները և նմանակների ստեղծմամբ պատկերում է Օնանի պես մտավորականների ծանր դրությունն ու հասարակությունից օտարումը: Սեփական ինքնության եռատումից ստեղծված թվացյալ երկու մտավորական ընկերների՝

Համոյի, Սոյոպի հետ տպագրված պատմվածքի կամ կայծողիկոսի կորած կատվին գտնելու դեպքում խոստացված չնչին գումարի համար անվերջանալի թափառումների պատկերումը բացահայտում է արվեստագետի ծանր դրությունը հետպատերազմական իրականության մեջ: Երկրորդային պատմողը՝ Ելենը, վեպի էպիգոնիկ կերպարներից է, ում մասին միայն մի կարճ հիշատակություն կա. «...*Ելենը՝ այդ շնացող լիբրե, բոզը, բժշկի կարիքավոր, հիվանդ կրքերով անասունը, երբեք չէմ մոռանալու՝ այդ քաճը գիշերներն անապատով անցնող իմ քարավաններն էր կտում, իսկ ցերեկը գողացածները վերադարձնելով՝ երջանկացնում էր ինձ*» [12, 67]: Ի հակադրություն առաջնային պատմողի, որ գիտի ու պատմում է տեղի ունեցածն ամբողջապես, երկրորդային պատմողը **սահմանափակ իմացություն** ունի, ավելի քիչ է պատմում: Հիմնականում խոսում է Օնան մտավորականի ու նրա գեղագիտական հայացքների մասին: Ելենի նամակի ստեղծման հեղինակային մտադրությոն, ըստ էության, գլխավոր կերպարին իբրև մտավորական-գրող բացահայտելն է, նրա ստեղծագործության գեղագիտական առանձնահատկությունները վերհանելով: Ինչպես նկատում է գրականագետ Ժ. Քալանթարյանը. «*Թեև հեղինակը տարբեր առիթներով խոսում է սեփական գրական դավանանքի մասին, բայց ամեն ինչից երևում է, որ նա չհասկացվելու լուրջ մտահոգություն ունի: Մի առիթով Լեոն Բաֆֆու մասին նկատում է, թե վերջինս չի հավատում ընթերցողի ըմբռնելու կարողությանը և նրա ականջից բռնած՝ անընդհատ հուշում է, նախ՝ նկարագրում է, ապա՝ սկսում է բացատրել: Ըստ երևույթին, Խեչոյանը ևս չի հավատում ընթերցողի ընկալունակությանը, այլապես չէր հորինի Ելենի նամակը: Գրողն ինքն էլ գիտե, որ կասկածելի քայլի է դիմում և ընդդիմախոսներ է ունենալու, ուստի նախօրոք պատասխանում է ենթադրվող ընդդիմախոսներին...*» [26, 141]: Ելենն ավելի շուտ փոխանցում է Օնանի մտքերը, քան պատմում է իր զգացածի ու տեսածի մասին: Այս կերպ՝ տրոհված պատումի երկու պատմողների պատմության առանցքում գլխավոր կերպարի՝ Օնանի կյանքն ու գործն է: Վիպական իրադարձությունները պատկերվում են պատմողի տարածական, ժամանակային, գնահատողական, լեզվական հայեցակերպերով: Պատմողը հազվադեպ է օգտագործում այս կամ այն կերպարի լեզվական տեսանկյունը: Նմանատիպ օրինակները քիչ են. «*Նրա խոսելու, դեմքի, աչքերի, բառերի, տաք ձեռքերի հատու և ծանր շարժումների արտահայտություններից թվում էր, ահա, ուր որ է, ժողովրդի ձեռքին հանկարծ կհայտնվի մի մահակ, մի սուր, մի քար, մի բան՝ արյուն հանող (հոր խոսքերն են)...*» [12, 76], «*Երկրորդ՝ «Ճերմակ սատանա» կոչելով հասկացվում էր հորս՝ այդ տեսակի հազարամյակների ընթացքում ստեղծվելը, որը դարերով քայլել է մարդու կողքով, որ նա ինչ մեղք էլ էր գործի, ինքն իր շալակը վերցնի*» [12, 213]: Առաջնային և երկրորդային պատմողների առկայությունը **ընկալողական բազմատեսանկյունություն** է ստեղծում: Երկու տարբեր ընկալողական տեսանկյունների համադրման պատմողական սկզբունքը թույլ է տալիս Օնանին ու նրա կյանքը պատկերել համակողմանիորեն: Սա լրացուցիչ անկեղծություն է հաղորդում պատմածին: Ընթերցողը հնարավորություն է ունենում գլխավոր կերպարին դիտել, գնահատել ու ըմբռնել նրա ստեղծագործությունը նաև մեկ ուրիշի ընկալմամբ: Ընկալողական տարբեր հայեցակերպերի առկայությունը որևէ կերպ չի հանգեցնում լեզվական տեսանկյան փոփոխման: Առաջնային ու երկրորդային պատմողների լեզվական տեսանկյունների միջև տարբերություններ չկան: Առաջնային պատմողին բնորոշ է իրադարձությունները տարբեր ժամանակային հայեցակերպերով պատմելը: Օրագրային գրառումներն, օրինակ, պատկերվում են այնպես, ինչպես տվյալ պահին տեղի են ունեցել կամ զգացվել ու ընկալվել են. «...*Լուսացավ, արդեն տհաճ է կանգնած օդը: Մոծակների պարտերը պտտվում են: Շտաբից երեկ բերած գերուն ուզում ենք փոխանակել Միերի դիակի հետ: Չի ստացվում*» [12, 89]: Սա պայմանավորված է պատումի կառուցման օրագրային եղանակով: Մինչդեռ գյուղական կյանքի մասին իմանալով ամեն ինչ՝ պատմողն իրադարձությունները շարադրում է ժամանակային

խառը հաջորդականությամբ՝ կարևորելով դրանց պատճառահետևանքային հարաբերությունները: Նախ՝ պատկերում է կատարվածը և միայն դրանից հետո ընթերցողի համար բացահայտում է, թե ինչպես է այն տեղի ունեցել, այսինքն՝ ընթերցողին ցույց է տրվում արդյունքը, հետո պատմվում է այն գործողությունների մասին, որոնք հանգեցրել են այդ արդյունքին. «...Նա այդ օրերին միայն Աբգարի հրացանի՝ մեջքիս դրած սառը փողից փրկվելս գիտեր: Դեռ վրացի Աբեգարան ինձ մահապատժի ենթարկելու փորձ չէր արել, իսկ իրեն՝ «Աղ դարձած աղջկա» ձերմակ քարկիտուկի մոտ չէր փորձել բռնաբարել: Դրա համար էլ հորս, մյուսների նման, ինքն էլ էր ծաղրում» [12, 206]: Առաջնային պատմողն ունի ուժեղ դրսևորվածություն: Նա արտահայտում է իր գնահատականն ու մեկնաբանում այս կամ այն իրողությունը, և, ըստ տեղեկացվածության, **ամենագետ է**, քանի որ գիտի պատկերվող իրադարձություններին նախորդող և հաջորդող մանրամասներ:

Եզրակացություն

Կարելի է եզրակացնել, որ Լ. Խեչոյանի վերոնշյալ երկու ստեղծագործություններում պատմողն ունի հետևյալ առանձնահատկությունները.

ա) «Խնկի ծառեր» վիպակի պատմողը համապատումային է, պատմում է առաջին դեմքի եզակի և հոգնակի թվով (ես, մենք): Տոնի պատմությունը առասպելականացնելու նպատակով պատմելու ընթացքում պարբերաբար փոխում է ժամանակային տեսանկյունը՝ մեծացնելով հեռավորվածությունը: Նրան հատուկ է կերպարների լեզվական տեսանկյան օգտագործումը, ինչի շնորհիվ *բազմատեսանկյունություն* է դրսևորվում լեզվական հայեցակերպում:

բ) «Սև գիրք, ծանր բզեզ» վեպն ունի երեք պատմող, որոնցից երկուսը համապատումային են և պատմում են առաջին դեմքից (Օնան, Ելեն), մեկն անոն, հարապատումային է: Առաջնային և երկրորդային պատմողների առկայությունը *բազմատեսանկյունություն* է ստեղծում ընկալողական հայեցակերպում:

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-45>

Գրականություն

1. Աբրահամյան Ս., Կենսապատումը «անտեսանելի ներկայության» առեղծվածի համակարգում, Գարուն, 2000, հ. 5, 95 էջ:
2. Ավետիսյան Ս., Լևոն Խեչոյանի արձակի թաքնագիտական շերտերը, <https://granish.org/levon-khechyoyani-ardzaky/> (հասանելի է 07. 08. 2025):
3. Աքելյան Գ., Մարդագայլերի ժամանակը, <https://granish.org/werewolf-time/>, (հասանելի է 01. 08. 2025):
4. Բագրատյան Ք., Կոմպոզիցիոն առանձնահատկությունները Լևոն Խեչոյանի «Սև գիրք, ծանր բզեզ վեպում» <https://granish.org/kerpakertman-arandznahtkutunnery> (հասանելի է 01. 08. 2025):
5. Բեքմեզյան Ա., Միֆակիրառության բնույթը արդի հայ արձակում, Երևան, 2007, 152 էջ:
6. Գաբրիելյան Կ., Սև-կապույտ-մշուշագույն լեռներ, Ստեփանակերտ, 2014, 207 էջ:
7. Գրիգորյան Վ., Լևոն Խեչոյանի ստեղծագործությունը, Երևան, 2019, 432 էջ:
8. Դանիելյան Վ., Չստացվող վեպի ձեռագիրը, Գրականագիտական հանդես, Երևան, 2009, 371 էջ:
9. Դրոզդա Ա., Անցում անդունդի վրայով, <https://hetq.am/hy/article/27272>, (հասանելի է 20.08.2025):
10. Եփրեմյան Վ., Տեքստից ներս, տեքստից դուրս, Գարուն, 2004, հ. 6, 95 էջ:

11. Խեչոյան Լ., Խնկի ծառեր, Երևան, 1991, 168 էջ:
12. Խեչոյան Լ., Սև գիրք, ծանր բզեզ, Երևան, 2017, 240 էջ:
13. Կովալ Յ., Խեչոյանական արձակի հզոր ուժը,
<https://www.aravot.am/2013/03/14/214642/>, (հասանելի է 27. 08. 2025):
14. Կոտիկ Ի., Ի դեպ, երբ բացերը փակվում են, փակերը՝ բացվում,
<https://www.grakantert.am/archives/3304> (հասանելի է 26. 08. 2025):
15. Կույակա ժ., Ցավի մասին, որ հատիկի նման ծլել է մաշկի տակ,
<https://hetq.am/hy/article/27272>, (հասանելի է 25. 08. 2025):
16. Հովհաննիսյան Ք., Տան փոխաբերությունը արդի արձակում, Գրականագիտական հանդես, հ.Ա, Երևան, 2004, 320 էջ:
17. Ղազարյան Թ., Գրողի կերպարն ու գրականության հարցերը Լ. Խեչոյանի «Սև գիրք, ծանր բզեզ» վեպում <https://granish.org/groghi-kerparn-u-harcery/> (հասանելի է 25.08.2025)
18. Մարգարյան Ս., Գրողի փակ աշխարհը, Լրաբեր հասարակական գիտությունների, հ.2 (2), Երևան, 2001, 242 էջ:
19. Սովսիսյան Ա., Խնոցիներ հեծած յոթ վիուկները, <https://granish.org/khnociner-hetsats-yot-vhuuknery/> (հասանելի է 04. 09. 2025)
20. Յացենկո Ն., Չմոռանալ, այլ հնարավորություն տալ, որ կյանքը խոսի ստեղծագործության օգնությամբ, <https://hetq.am/hy/article/27272> (հասանելի է 03. 09. 2025):
21. Նիկողոսյան Ա., Լևոն Խեչոյանի ֆենոմենը, Անդին, Երևան, 2014, 132 էջ:
22. Ոսկանյան Ռ., Աղամը՝ որպես միայնության և անմեղության արքետիպ, Գրականագիտական հանդես (ԺԵ), Երևան, 2017, 360 էջ:
23. Պաստուխ Բ., Տաք լույսը և «Խելացի տառապանքը», <https://granish.org/bogdan-pastux-article> (հասանելի է 03. 09. 2025):
24. Ոյաբչի Ի., Տոտեմի փորձություն, <https://granish.org/ivan-ryabchi/>, (հասանելի է 02. 09. 2025):
25. Փիլոյան Վ., Ակնարկներ արդի հայ գրականության, Երևան, 2018, 407 էջ:
26. Քալանթարյան ժ., Ժանրի թարմացման ուղիով (2000 թ.), Անդրադարձներ, Երևան, 2003, 232 էջ:
27. Бахтин М. Вопросы литературы и эстетики, Москва, 1975, 504 с.
28. Зарубежная эстетика и теория литературы 19-20 вв., Трактаты, статьи, эссе, Москва, 1987, 507 стр.
29. Шмид В. Нарратология, Москва, 2003, 312 с.

Образ нарратора в повести Левона Хечояна «Ладанные деревья» и в романе «Черная книга, тяжелый жук»

Айвазян Тина

Резюме

Ключевые слова: нарратив, точка зрения, мифотворчество, нарративный приём, временная дистанция, структура

В статье исследуется образ нарратора в повести «Ладанные деревья» и в романе «Черная книга, тяжелый жук» Л. Хечояна. Искусству нарратива Хечояна характерна переменчивость нарративных приёмов, что отражается на образе нарратора, который постоянно меняется. В этих произведениях особое внимание уделяется типологической характеристике нарратора и изменениям его точки зрения.

Для анализа использовался нарратологический метод. Научная новизна исследования заключается в выявлении типа нарратора в обоих произведениях. В повести «Ладанные деревья» нарратор является гомодиегетическим и одновременно выступает персонажем в вымышленном мире. Для мифологизации истории династии он периодически меняет временную точку зрения, увеличивая временную дистанцию между событием и нарративом.

В романе «Черная книга, тяжелый жук» присутствуют три нарратора: два гомодиегетических, повествующих от первого лица, и один безличный гетеродиегетический. Сочетание первичных и вторичных рассказчиков создаёт мультиперспективность и разнообразие точек зрения на события.

The Character of the Narrator in L. Khechoyan's Novella Trees of Incense and the Novel Black Book, Heavy Beetle

Ayvazyan Tina

Summary

Key words: narrative, point of view, myth-making, narrative technique, temporal distance, structure

This article examines the character of the narrator in L. Khechoyan's novella "Trees of Incense" and the novel "Black Book, Heavy Beetle". Khechoyan's narrative art is characterized by the variability of narrative techniques, which results in a constantly evolving narrator. The study focuses on the typological features of the narrator and the changes in their point of view across the works.

A narratological method was applied to analyze the texts. The scientific novelty lies in identifying the narrator types in both works. In "Trees of Incense", the narrator is homodiegetic and also functions as a character within the fictional world. To mythologize the history of the depicted dynasty, the narrator periodically shifts the temporal point of view, increasing the temporal distance between the story and the narrative.

In "Black Book, Heavy Beetle", three narrators are present: two homodiegetic narrators telling the story in the first person, and one impersonal heterodiegetic narrator. The combination of primary and secondary narrators creates multiperspectivity, enriching the perception of the narrative's point of view and enhancing the complexity of storytelling.

Ներկայացվել է 14. 09. 2025 թ.

Գրախոսվել է 08. 10. 2025 թ.

Ընդունվել է տպագրության 27. 05. 2026 թ.

**Հովհաննես Թումանյանի «Արտավազդ» անավարտ դրաման.
գրության շարժառիթները և գործողությունների հնարավոր ընթացքը**

Բոյաջյան Աստղիկ

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-55>

Հանգուցային բառեր. *Մովսես Խորենացի, գրականագիտական մեկնություններ, Կերնատուն, բանահյուսական քննություն*

Նախաբան

Հովհաննես Թումանյանի ստեղծագործական ուղին հարուստ է տարբեր ժանրային փորձարկումներով: Ամենայն հայոց բանաստեղծը տարբեր միջոտ առանձնահատուկ համակրանք է ունեցել դրամայի նկատմամբ և ասվածի ապացույցը կարելի «Արտավազդ» դրաման:

19-րդ դարը հայ գրականության պատմության մեջ նշանավորվում է խորքային վերափոխումներով, որոնք պայմանավորված էին ազգային-հասարակական կյանքի զարթոնքով, լուսավորական գաղափարների տարածմամբ և ազգային ինքնագիտակցության ձևավորմամբ: Այս ժամանակաշրջանում գրականությունը աստիճանաբար դուրս է գալիս միջնադարյան ավանդույթի սահմաններից և ձեռք բերում աշխարհիկ բնույթ՝ դառնալով հասարակական կյանքի արտացոլման և ազգային խնդիրների բարձրաձայնման կարևոր հարթակ: Գրական լեզվի ժողովրդականացումը, խոսակցական տարրերի ներթափանցումը և գրական արևելահայերենի կայացումը նպաստում են ընթերցող լայն շրջանակների ձևավորմանը և գրականության սոցիալական դերակատարման ընդլայնմանը:

Դարաշրջանի երկրորդ կեսին հայ գրականության մեջ առավել ընդգծվում են իրապաշտական (ռեալիստական) միտումները, որոնք նպատակ ունեն պատկերելու ժողովրդի առօրյա կյանքը, սոցիալական հակասությունները, բարոյական խնդիրները և ազգային ճակատագրի հիմնախնդիրները: Հայ գրականության շրջանակներում ձևավորված գաղափարական, գեղագիտական և լեզվաճանկան սկզբունքները նախադրյալ հանդիսացան 20-րդ դարասկզբի գրական գործընթացների խորացման համար: Գործողները սկսում են անդրադառնալ անհատի և հասարակության փոխհարաբերությանը, մարդու ներաշխարհին, ինչպես նաև ազգային գոյության պահպանման ուղիներին: Այս շրջանում գրականությունը դառնում է ոչ միայն գեղարվեստական ինքնարտահայտման միջոց, այլև ազգային-դաստիարակչական ու գաղափարական պայքարի կարևոր գործիք, ինչի հողի վրա էլ ձևավորվում են այն գրական սկզբունքներն ու արժեքները, որոնք հետագայում իրենց ամբողջական արտահայտությունն են գտնում Հովհաննես Թումանյանի ստեղծագործություններում:

Հովհաննես Թումանյանը հանդես է գալիս որպես գրական անցումային շրջանի առանցքային ներկայացուցիչ, որի երկերում միահյուսվում են նախորդ դարաշրջանի ռեալիստական ավանդույթներն ու նոր ժամանակի փիլիսոփայական և գաղափարական որոնումները:

Հովհաննես Թումանյանի ստեղծագործական ուղին հարուստ է տարբեր ժանրային փորձարկումներով: Ամենայն հայոց բանաստեղծը միջոտ առանձնահատուկ համակրանք է ունեցել դրամայի նկատմամբ և ասվածի ապացույցը կարելի է համարել «Արտավազդ» դրաման: Դրաման այդպես էլ մնաց անավարտ, բայց դրա շուրջ հեղինակի կատարած հետազոտական աշխատանքն ու մեզ հասած փոքրիկ հատվածներն արժանի են առանձին քննության:

Հոդվածի նպատակն է ներկայացնել Հովհաննես Թումանյանի «Արտավազը» անավարտ դրաման, գրության շարժառիթները, դրա շուրջ եղած տարակարծությունները և գրականագիտական կարծիքները, ինչպես նաև դիտարկել դրամայի գործողությունների հնարավոր ընթացքը և ավարտը:

Նպատակին հասնելու համար մեր առջև դրել ենք հետևյալ խնդիրը՝ ժամանակակիցների հիշողությունների, գրականագիտական կարծիքների և բնագրային նյութի հիման վրա ուսումնասիրել Հովհաննես Թումանյանի «Արտավազը» դրաման:

Թեման արդիական է, քանի որ դրամայում արծարծված գաղափարները հետագայում արտացոլվել են ժամանակաշրջանի այլ գրողների ստեղծագործություններում և դարձել են կարևոր դիտակետ Արտավազդի կերպարի նորովի քննության համար:

Հիմնադրամաս

Գաղտնիք չէ, որ Հովհաննես Թումանյանը նորարար էր և սիրում էր «փորձարկումներ» անել տարբեր ժանրերում, առանձնահատուկ վերաբերմունք ուներ դրամայի ժանրի նկատմամբ, սակայն այն հանգամանքը, որ Թումանյանը բազմաթիվ նախափորձեր է արել դրամաներ գրելու, քչերին է հայտնի: Արամ Ինճիկյանը, անդրադառնալով Թումանյանի անավարտ գործերին, առանձին հատված է տրամադրում դրամաներին: Նա նշում է, որ դեռ դպրոցական տարիքից Թումանյանը հետաքրքրված էր այդ ժանրով, կարդում էր Շիլլեից թարգմանված գործերը, իսկ ավելի ուշ կարդաց նաև Շեքսպիրի դրամատիկական գործերը:

Դերենիկ Դեմիրճյանը Վերնատան տարիները հիշելիս խոսում է նաև Թումանյանի գրական հետաքրքրությունների մասին. «Մենք սկսեցինք մեր հավաքություններից դուրս նաև պարապել: Տանը պատրաստվում էինք և ամեն շաբաթ հավաքվում էինք «Վերնատանը», քննադատում էաքիլեսի, Սոֆոկլեսի, Եվրիպիդեսի, Շեքսպիրի, Բայրոնի և այլ կլասիկների: Թումանյանը Շեքսպիրի մի քանի տրագեդիաներին լավ էր ծանոթ: Ուսումնասիրում էր առանձնապես «Հավետը», համեմատում էր ռուսերեն և հայերեն թարգմանությունները, նայում անգլերեն-ռուսերեն բառարանները, դրանց միջոցով ճշտում զանազան ֆրազներ: Այնուհետև Թումանյանը շատ էր ծրագրում ողբերգություններ գրել Արտաշես Բ-ի և նրա որդի Արտավազդի մասին: Ես ուշի ուշով հետևում էի նրա մտքերի ընթացքին» [1, 25]:

Հարազատների և ընկերների հետ ունեցած մտերմական զրույցների ժամանակ, հաճախակի անդրադառնալով գրականության մեջ իր ամենասիրելի տեսակին՝ դրամատուրգիային և դրամատուրգի իր կոչմանը, Թումանյանը խոստովանել է նաև դրամաներ գրած լինելու փաստը. «Դու դեռ չգիտես, որ ես դրամաներ էլ ունեմ գրած, որ ես դրամատուրգ եմ...», ասել է նա իր դուստր Նվարդին, երբ սա Հովհանյան դպրոցի 6-րդ թե 7-րդ դասարանում էր: Հետագայում Մարիամ Թումանյանին ևս խոստովանել է, որ իրեն դրամատուրգ է գգում և մտածում է, որ իր իրական կոչումը դրամաներ գրելն է. «Դրամա գրելը բանաստեղծություն հորինել հո չէ, որ կարողանամ այդպես շատ գրել: Տարիներ պիտի աշխատեմ, որ մի բան դուրս գա: Ես հո չեմ կարող դրանց պես տարին 2-3 դրամա գրել» [7, 529-530]:

Հետագա ուսումնասիրությունները թույլ են տալիս ենթադրել, որ Թումանյանը հաճախ անավարտ է թողել գրված դրամաները՝ այրելով դրանք: Այս մասին իմանում ենք Նվարդ Թումանյանի հուշերից, որտեղ պատմում է Ռոմանոս Մելիքյանի հետ Թումանյանի ունեցած զրույցներից մեկի մասին. «Ես ինձ դրամատուրգ եմ համարում: Գրած էլ ունեի՝ «Արտավազը», «Հովհաննես թագավորը» և ուրիշները, ու ոչնչացրի» [6, 206]:

Սա է պատճառը, որ դրանց մասին կամ առհասարակ չի հիշատակվում, կամ պահպանվում են միայն պատառիկներ: 1893-ին Հովհաննես Թումանյանը սկսում է առաջին նախափորձերը արձակ ժանրում: Շեքսպիրի դրամաների բացահայտ ազդեցությամբ հեղի-

նակը նախընտրում է գրել պատմական թեմայով և սկսում է ուսումնասիրել ժամանակաշրջանն ու դրա մասին եղած հիշատակումները. «1893 թվականին մտածեցի մի բան հյուսել մեր աշխարհաշեն Արտաշեսի մեծ վշտերից և նրա մեծ որդու՝ նախանձուտ Արտավազդ Երկրորդի կրքերից: Այդ նպատակով սկսեցի ուսումնասիրել Արտաշեսի ընտանեկան կյանքի առասպելախառն և փոթորկալի պատմությունը» [3, 18]:

Նամակներից մեկում, որը հասցեագրված էր Անուշավան Աբովյանին, հեղինակը նշում է, որ սկսել է ուսումնասիրել առասպելի նյութը. «Այսպիսի հանգամանքների մեջ ես չեմ կարողանում պարապել, մանավանդ սիրտս էլ չի տալիս: Սակայն այս անվերջ անքուն գիշերները ինձ ա՛յնքան ժամանների, բանաստեղծության նյութ են տալիս, որ թե ծովերը թանաք դառնան, անտառները՝ գրիչ, չեն վերջացնիլ: Մի քանի մեծ բաներ եմ սկսել: Մեկով («Արտավազդ Բ») շատ հետաքրքրվեցին մեր պատմագետ լիտերատուրները և առիաստարակ գրականական շրջանը. շատ հավանեցին հիմնադրության ձևն ու եղանակը և խոստացան իրանց աջակցությունը, խորհուրդները, գրադարանները բաց անել իմ առջև» [5, 136]:

Նույն շրջանում գրված այլ նամակներում ևս Թումանյանը խոսում է իր նախաձեռնության մասին: Այսպես՝ Արսեն Դոժնյանին ուղղված նամակում գրում է. «Իմ «Արտավազդի» բանը լավ է երևում: Դու այժմ մի երկրում ես, որտեղ շատ բան կլինի մնացած հին ժամանակներից: Քո գիտեցած և լսած ժողովրդական երգերը կգրես ու կուղարկես ինձ... Անհասկանալի բառերը բացատրիր, մեկ էլ գրիր ինձ, թե այդտեղ մեկին մյուսի վրա սիրահարեցնելու համար ինչ միջոց են գործ դնում կամ ինչ ծաղիկ և ինչպես. հետո ատել տալու համար» [5, 135]:

Նամակներից զգալի է, որ Թումանյանը սկսում է առանձնահատուկ ոգևորությամբ, սակայն այդպես էլ ավարտին չի հասցնում: Անավարտ դրաման ունենում է երկու հրատարակություն: Առաջինը՝ 1994 թվականին, Թումանյանի երկերի ժողովածուում, իսկ երկրորդը՝ 2022 թվականին ավելի լրամշակված տարբերակով, իսկ 1894-ին Թումանյանը գրել է իր «Խորենացու «Տենչայր Սաթենիկ հատվածի առթիվ»» հոդվածը: Թեման Թումանյանին հետաքրքրել է ավելի վաղ շրջանից, մասնավորապես Էպոսի ուսումնասիրության շրջանակներում: Թումանյանը հաճախ է անդրադառնում առասպելաբանությանը և դրա չլերձանված էջերին. մասնավորապես նրա երկերի ուսումնասիրություններ բաժնում հանդիպում ենք բազմաթիվ էջերի՝ նվիրված Էպոսին և առասպելներին:

Հատվածի մասին մանրամասն տեղեկություններ ստանալու համար Թումանյանը սկսում է ուսումնասիրել բանագետների՝ հարցի շուրջ եղած բոլոր թեր և դեմ մեկնությունները, բայց չգտավ այն պատասխանը, որը փնտրում էր. «Այդ հատվածում ես որոնում էի մի ավելի սիրուն և խորհրդավոր տեսչանք, որ կարող էին տալ սիրահարված թագուհուն «առասպելեալ ասող» գողթան երգիչները՝ մտածելով, որ, անկասկած, դրա բանալին ժամանակն ու ժողովուրդը մեզ պետք է լինեին հասցրած» [7, 528]:

Թումանյանը առաջնորդվում է հետաքրքիր տրամաբանությամբ: Ըստ նրա՝ եթե ասացողները պատմել են, որ վիշապագուները գողացել են Արտավազդին և նրա փոխարեն դև են դրել, և մարդկանց մեջ մնացել է այդ հավատը չար ուժերի նկատմամբ, եթե հարսի և փեսայի գլխին մինչ օրս ոսկի-արծաթ են շաղ տալիս, եթե դարբինները դեռ հարվածում են սալին, որ ամրանան Արտավազդի կապերը, ապա ժողովրդի մեջ պետք է որ պահպանված լինեն նաև Սաթենիկի հետ կապված պատմություններ: Ուսումնասիրելով թեման՝ Թումանյանը նշում է, որ ինչպես առասպելի յուրաքանչյուր հատված, այդ հատվածը ևս ժողովրդի հյուսածն է, և ժողովուրդը կարող է հաճախ հերոսին վերագրել իրողություններ, որոնք իրականության հետ կապ չունեն:

Անդրադառնալով Արտավազդին՝ Թումանյանը նշում է. «Կրակը – հունարեն Հիֆիոսը, լատիներեն վուլկան, գոթերեն վերա, գերմաներեն վիլունդը – դարբին-կաղ. թևով – բայց

ընկնում է և բռնում են ազդրերը: Կաղ երկու ոտով, որովհետև կրակի բոցը ծոմովում է. թևով է – թողնում է, բայց ընկնում է, միշտ ներքևում է «անոտ» և «անգլուխ»:

Տարբերությունը հեքիաթների մեջ զբաղվում են գետնի տակ սարերի ոգիները-կարվիկները ու գաճաճները և հսկաները՝ անձավներում:

Վիլունդր – Արտավազդ» [4, 339]:

Դարբին-Արտավազդ կապը կարծես թե ակնհայտ է:

Թումանյանը ընդգծում է Արտավազդի կրակային էությունը և մեկնաբանության մեջ նշում է նաև ընկալման առասպելական, դիվային կերպը: Հեղինակը շատ լավ ծանոթ էր նաև համաշխարհային բանահյուսական գործերին և Արտավազդի կերպարի մեկնությունը տանում է հենց այդ ուղղությամբ:

Ինչպես արդեն նշեցինք, Թումանյանը հողվածը գրելու շրջանում ուսումնասիրել էր թեմայի վերաբերյալ բոլոր բանահավաքների կարծիքները, տեղյակ էր Արտավազդի կերպարի շուրջ եղած բոլոր կարծիքներին, սակայն նախընտրությունը տալիս է Խորենացու տեսակետին: Այս մասին է վկայում այն հանգամանքը, որ վերնագրային «Արտավազդ» գրության ներքևում՝ փակագծերի մեջ, հանդիպում ենք նախանձ բառը: Հետաքրքիր է, որ Մաթենիկի մասին խոսելիս Թումանյանը նշում է, որ առասպելի պարագայում որոշ փաստեր կարող են ծողովրդի կողմից հորինված կամ չափազանցված լինել, սակայն Արտավազդի պարագայում Խորենացու մեջբերած հատվածը դիտարկվում է որպես բացարձակ ճշմարտություն: Փորձենք վերլուծել այն հատվածները, որոնք հասել են մեզ:

Չովհաննես Թումանյանը, ըստ երևույթին, դրաման պետք է բաժաներ մի քանի գլուխների, որից առաջինը պետք է նվիրված լիներ Արտաշես թագավորին, և դրամայի մեզ հասած հատվածն սկսվում է հենց նրա նկարագրությամբ. «Նա վարձատրեց Արգամին ու Սմբատին – Սմբատի խորհրդով ամուսնացավ Մաթենիկի հետ – սկսեց շինել քաղաքներ, ճանապարհներ – երկրագործությունը ծաղկեց, սահմանները որոշել – գյուղերի ու կավածների – նավագնացություն, ձկնորսություն» [2, 588]:

Քանի որ դրաման կիսատ է և գործողությունների ընթացքն ու հաջորդականությունը հաճախ խեղաթյուրված են, սյուժետային զարգացման մեջ նկատելի են հատվածներ, որտեղ հեղինակը մեկ կամ երկու նախադասությամբ նկարագրում է որևէ կերպարի, այնուհետև շարունակում խոսքը այլ կերպարի մասին:

Իրադարձությունների հետագա ընթացքը թույլ է տալիս ենթադրել, որ Թումանյանը պետք է ծավալուն նկարագիր տար Արտաշեսի մասին, սակայն այդ հատվածը մնացել է կիսատ, և գործողությունների մեջ երևան է գալիս Արտավազդը, ով ներկայանում է դրամայի կառուցվածքային բոլոր մասերում, և հեղինակը փորձ է անում ցույց տալ Արտավազդի էությունը այլ հերոսների հետ ունեցած առնչությունների համատեքստում: Մեզ հասած հաջորդ հատվածը նվիրված է Մաթենիկին:

Եթե հողվածում Թումանյանը «զգուշանում է» կոնկրետ բնութագրումներ տալ Մաթենիկի կերպարին, ապա այստեղ հստակ նշում է Մաթենիկի դավաճանության մասին՝ ընդգծելով, որ այդ իրավիճակից օգտվում էր Արտավազդը. «Մաթենիկ թագուհի (տիկնանց տիկին)- դուստր ավանանց արքայի – 20 տ. [Ար.] որդու մայր. սաստիկ տենչանքով վառվում էր սա դեպի Մարաց [գերիների] նահապետ Արգավանը, որին Արտաշես այնքան պատիվներով մեծարել էր:

Այս սիրով տանջվում էր տիկին Մաթենիկը, որով և առիթ տվեց Արգավանի մահվան, և սրանից օգուտ քաղեց փառասեր Արտավազդը, որը նախանձում էր Արգամին» [2, 591]:

Հետաքրքիր է նաև այն փաստը, որ Թումանյանը Արտավազդի զայրույթը և Արգավանին ամբաստանելը կապում է ոչ թե Մաթենիկի դավաճանության փաստի իմացության հետ, այլ շարունակում է պնդել, որ հարցը Արտավազդի դիվային էության մեջ է, որ նա չար էր

բնավորությամբ և փառասեր ու մոլի, որ երգում էին, թե վիշապագունք գողացան մանուկ Արտավազդին և դև դրին տեղը: Սաթենիկին նվիրված հատվածը ընդմիջվում է Արգավանի և Սմբատի կերպարների նկարագրությամբ:

Սմբատի մասին Թումանյանը խոսում է ակնածանքով, մանրամասն ներկայացնում այն ծառայությունները, որոնք նա մատուցել է Արտաշես թագավորին և կարևորում է նաև թագավորի վերաբերմունքը նրա հանդեպ: Սմբատի մասին հատվածը ավարտվում է այն բանով, որ Արտավազդը նախանձում է Սմբատին և ցանկանում է սպանել նրան, սակայն Սմբատը ինքնակամ հեռանում է Ասորեստան՝ թողնելով զորքերի իշխանությունը Արտավազդին և մահանում է Արտաշեսից առաջ:

Արգավանի մասին կարծիքն ու նկարագրությունը շատ ընդհանրական է: Թումանյանը բավարարվում է միայն չոր փաստերի արձանագրմամբ՝ չտալով որևէ գնահատական: Արդա ը է Թումանյանի այն տեսակետը, որ դարձյալ մեղավոր է Արտավազդը, կարծում ենք՝ ոչ: Դիտարկենք այս հատվածը. «Արտավազդը նախանձելով սրան, հորը բարկացրեց սրա վրա, թե սա կամենում է թագավորել. սրանից խլեց երկրորդությունը:

Սաթենիկի տենչանքը դեպի սրան եղավ սրա դժբախտությունը, դորա համար ընկավ արքայի աչքից, գրկվեց երկրորդական պատվից, ճաշի ժամանակ ամբաստանվեց և մահվան դատավճռի ենթարկվեց բոլոր ցեղով» [2, 594]:

Այսինքն՝ ըստ Թումանյանի, Արգավանի մահվան դատավճռի պատճառը չէ թե կապն էր Սաթենիկի հետ, այլ Արտավազդի ամբաստանությունը, ինչը շատ կասկածելի տեսակետ է:

Անավարտ դրամայի վերջին հատվածը նվիրված է Արտավազդին: Թումանյանը պատկերավոր ներկայացնում է հոր և որդու վերջին խոսակցությունը. «Սյունագարդ պալատում գիշերում, մինչ անքուն տանջվում էր Արտավազդը, հոր ուրվականը երևաց սրան և վշտացած հարցրեց, թե ինչու է նախանձում յուր մահին:

– Մինչ դու գնացիր, ամենը տարար...

– Յորժամ յորս հեծնես...

Տեսարանից ու արքայի անեծքից խելագարված Արտավազդը գիշերը զարթոցնում է հրամայում առավոտը վաղ որսի երթալ: Ապարանքի լուսամուտներից նայում են՝ ինչպես է ձին քշում խելագար արքան» [2, 596]:

Թե ինչպիսի ավարտ կունենար դրաման, դժվար է կանխագուշակել, սակայն գրականագետներ Արամ Ինճիկյանը և Եվա Մնացականյանը ներկայացնում են դրամայի գործողությունների ընթացքի և ավարտի իրենց տեսլականը: Դերենիկ Դեմիրճյանը ևս ներկայացնում է դիտարկումներ դրամայի ընթացքի մասին: Նախ անդրադառնանք նրա տեսակետին:

Դերենիկ Դեմիրճյանը Հովհաննես Թումանյանի մտերիմն էր, և նրանց զրույցները գրականության մասին հաճախ ձգվում էին մինչև առավոտ: Դեմիրճյանին շատ էր հետաքրքրում, թե ինչ ընթացք է ստանալու դրաման. «Ես չէի հասկանում մի բան, թե ինչու էր Թումանյանը մշակում այդ նյութը, ուր նրա համար այդպիսի մի վեհ թագավոր-հոր պիտի հակադրեր նման մի չարախոս որդի: Իմ տարակուսանքները, սակայն, հետագայում ցրվեցին: Թումանյանին հետաքրքրում էր ոչ իր անձնական հակառակությունը իր հոր դեմ, այլ մի ուրիշ բան: Նա շատ էր պատմում իր համագյուղացիների մասին, որոնք խլել էին իրենց հողամասերը՝ ոտնատակ տալով այն բոլոր լավությունները, որ արել էր նրանց իր հայրը...» [1, 26]:

Մի կողմից Թումանյանի մտապատկերում Արտաշես-հոր իդեալական կերպարն էր, իսկ մյուս կողմից՝ համաշխարհային գրականության դրամաներից իր համար առանցքային կերպարներ դարձած Համլետը և Դոն Բիխոտը: Թումանյանը ներքին կռիվ էր մղում այս կերպարների զուգակցման համար: Իր կերտած Արտավազդը հակապատկերն էր Համլետի,

որովհետև ժողովրդական բանահյուսությունն ասում էր, որ Արտավազը դև է, նախանձ, իսկ Թումանյանն անվերապահորեն հավատում էր:

Գրականագետ Արամ Ինճիկյանը նշում է, որ Թումանյանը մանրամասն ուսումնասիրում է Սաթենիկի վերաբերյալ Խորենացու մեջբերած հատվածը, փորձում է գտնել մեկնության տարբերակներ, սակայն դրամայի պլոտեի հիմքում նա չէր դնելու դավաճանված արքայի ողբերգությունը, այլ հայր և որդի հակասությունը. «Ոչ նվազ հավանական է, որ «Արտավազը Բ»-ում Թումանյանին զբաղեցրել է հոր և նախանձոտ, երախտամոռ որդու դրաման, որով բանաստեղծի այդ ողբերգությունն առնչակցվում է Շեքսպիրի «Արքա Լիր»-ին: Թումանյանի արխիվում պահպանված «Արտավազը Բ-ի սևագրության այն պատառիկը, որ բերում ենք ամբողջությամբ, հիմք է տալիս նման մեկնության. «Արտավազը (նախանձ)».

«Նախանձնեց հոր թաղման փառավորությանը: Առաջ վրդովեցնող երազներ է տեսնում, կանչում երազահան մոգալետին: Տանջվում է:

Սյունազարդ պալատում գիշերով, մինչ անքուն տանջվում էր Արտավազը, հոր ուրվականը երևաց նրան և վշտացած հարցրեց, թե ինչ⁶ է նախանձում յուր մահվան:

– Մինչ դու գնացիր, ամենը...

– Յորժամ յորս հեծցես...

Տեսարանից ու արքայի անձեքից խելագարված Արտավազը (գիշերը) զարթոցնում է և հրամայում առավոտը վաղ որսի երթալ [Ապարանքի լուսամուտներից նայում են՝ ինչպե՛ս է ձին քշում խելագար արքան]» [7, 529–530]:

Ինճիկյանը նշում է, որ սյուժետային այս գիծը ավելի հավանական է դառնում, երբ համադրում ես Դեմիրճյանի տեսակետն ու Թումանյանից մեզ հասած հատվածը:

Եվա Մնացակայանը մեկ ամբողջական հոդված է նվիրել Թումանյանի «Արտավազ» դրամային, որտեղ անդրադարձել է դրամայի գրության շարժառիթներին, նախապատմությանը և կատարել է հոգեբանական հնարավոր զարգացումների քննության փորձ: Գրականագետը նախ նշում է, որ Թումանյանի դրաման չավարտելու պատճառներից է այն հանգամանքը, որ հեղինակին չի հաջողվել ամբողջությամբ վերծանել ժամանակաշրջանի որոշ իրողություններ, ինչը «խանգարել է» ավարտին հասցնել դրաման: Մանրամասն քննելով դրամայի գաղափարական բոլոր կողմերը՝ նա նշում է. «Կարող ենք ընդհանրացնել՝ Թումանյանի դրամայի կենտրոնական հերոսը լինելու էր պատմական Արտավազը, որի զգայական հայեցումների աշխարհը պարզունակ չէ: Թեև կերպարի բնութագրիչ հատկանիշը նախանձն է, սակայն նրա ներաշխարհային զարգացումները հաճախ են անակնկալի բերում իշխանատենչության, դաժանության ու մարդատյացության անըմբռնելի շրջապտույտով: Թե՛ օտարների, թե՛ հարազատների նկատմամբ չարության ու նենգության դրսևորումները հիմք են դառնում հոր՝ Արտաշեսի ներքին ողբերգության ծավալմանը: Թումանյանին մտահոգում է այդ տառապանքի ծանրությունը, որը հանգեցնում է որդեկործան անձեքի: Հայր-որդի կերպարային հակասությունն ամփոփում է մարդկային համարժեք տեսակներին հատուկ հոգեբանությունն ու աշխարհայեցությունը, կրքերն ու մտապատրանքները» [8, 107–108]:

Մեր կարծիքով Թումանյանը դրաման գրելիս քաջատեղյակ էր նաև Արտավազի կերպարի մեկնության մյուս տարբերակին և նպատակ ուներ ներկայացնել անձի ողբերգությունը՝ ցույց տալով այդ ողբերգության պատճառական կապը ընտանիքի և հասարակության հետ: Դժվար է ասել, թե ինչու հեղինակը չցանկացավ ավարտել դրաման, սակայն միգրուցե Վերնատանն անցկացրած քննարկումները դարձան պատճառ, որ մի քանի տարի անց Լևոն Շանթը «Շղթայվածը» դրամայում անդրադառնա Արտավազի կերպարին: Միգրուցե...

Եզրակացություն

Ամփոփելով՝ Հովհաննես Թումանյանի «Արտավազը» անավարտ դրաման ոչ միայն առասպելաբանական սյուժեի գեղարվեստական վերամշակում է, այլև խորապես ազգային և փիլիսոփայական մտահոգությունների արտահայտություն: Արտավազի կերպարի միջոցով հեղինակը փորձում է բացահայտել իշխանության, ճակատագրի և ազատության բարդ հարաբերությունները՝ դրանք դիտարկելով ոչ միայն որպես անհատի ողբերգություն, այլև որպես ժողովրդի ճակատագրի խորհրդանիշ:

«Արտավազը»-ը նախատեսված էր որպես մեծածավալ ազգային ողբերգություն: Թումանյանը ձգտում էր դիցաբանական նյութը վերափոխել փիլիսոփայական դրամայի, ինչը պահանջում էր խոր մտածում և կառուցվածքային հստակություն: Հնարավոր է՝ նա դեռ փնտրում էր կերպարների վերջնական գաղափարական լուծումը և չէր գոհանում արդեն գրված տարբերակներից:

Այսպիսով, «Արտավազը»-ը իր անավարտ լինելու պայմաններում նույնիսկ մնում է հայ գրականության արժեքավոր ստեղծագործական նախաձեռնություններից մեկը՝ վկայելով Թումանյանի լայն մտահորիզոնի, ազգային մտածողության խորության և դիցաբանական նյութի նորարար մեկնաբանման մասին:

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-55>

Գրականություն

1. Թումանյանը ժամանակակիցների հուշերում, Երևան, 2009, էջ 25:
2. Թումանյան Հ., Երկերի լիակատար ժողովածու, հատոր 5, էջ 588, Երևան, 2022:
3. Թումանյան Հ., Երկերի լիակատար ժողովածու, հատոր 6, էջ 18, Երևան, 1994:
4. Թումանյան Հ., Երկերի լիակատար ժողովածու, հատոր 8, էջ 339, Երևան, 1995:
5. Թումանյան Հ., Երկերի լիակատար ժողովածու, հատոր 9, էջ 136, Երևան, 1997:
6. Թումանյան Ն., Հուշեր և զրույցներ, Երևան, 2009, էջ 206:
7. Ինճիկյան Ա., Հովհաննես Թումանյան, կյանքը և ստեղծագործության պատմությունը, Երևան, 1969, էջ 529-530:
8. Մնացականյան Ե., Դիտարկումներ Հովհ. Թումանյանի «Արտավազը» անավարտ դրամայի շուրջ, // «Պատմաբանասիրական հանդես», Երևան, 2023, № 1, էջ 107-108:

Незавершенная драма Ованнеса Туманяна «Артавазд»: мотивы написания и возможный ход событий

Бояджян Астхик

Резюме

Ключевые слова: *Мовсес Хоренаци, литературные интерпретации, Вернатун, фольклорный анализ*

Незавершённая драма Ованнеса Туманяна «Артавазд» была создана на основе древних армянских мифов и задумывалась как великая национальная трагедия. В произведении Туманян стремился показать царя Артавазда как сильную, но противоречивую личность, чья судьба определяется гордостью, стремлением к власти и предначертанием.

Через мифологический сюжет автор хотел выразить более глубокие идеи: конфликт человека с судьбой, борьбу народа за свободу и значение национального самосознания. Драма отражает попытку соединить исторический, фольклорный и философский аспекты в художественной форме, опираясь на литературные источники, включая Мовсеса Хоренаци и другие ранние тексты.

Несмотря на незавершенность, «Артавазд» занимает важное место в армянской литературе, показывая стремление Туманяна создать драматическое произведение с глубоким идеологическим и национальным значением. Работа также открывает пространство для литературных интерпретаций и анализа возможного развития событий, позволяя исследователям реконструировать мотивы героев и ход драматического действия на основе фольклорных и исторических материалов.

Hovhannes Tumanyan's Unfinished Drama "Artavazd": Motives for Writing and Possible Course of Events

Boyajyan Astghik

Summary

Key words: *Movses Khorenatsi, literary interpretations, Vernatun, folklore analysis*

Hovhannes Tumanyan's unfinished drama "Artavazd" was created on the basis of ancient Armenian myths and intended as a major national tragedy. In the work, Tumanyan sought to portray King Artavazd as a strong yet conflicted figure, whose destiny is shaped by pride, the pursuit of power, and historical fate.

Through this mythological narrative, the author aimed to explore deeper themes, including the struggle of individuals against destiny, the quest of people for freedom, and the cultivation of national consciousness. The drama combines historical, folkloric, and philosophical elements, drawing on literary sources such as Movses Khorenatsi and other early Armenian texts.

Although the drama remains incomplete due to complex historical circumstances, Tumanyan's creative explorations, and his untimely death, Artavazd holds a significant place in Armenian literature. It illustrates the author's effort to craft a dramatic work of profound ideological and national importance. Moreover, the text provides a foundation for literary interpretations and reconstructions of potential plot developments, allowing scholars to analyze character motives and the possible course of events based on folklore and historical traditions.

Ներկայացվել է 05. 12. 2025 թ.
Գրախոսվել է 18. 12. 2025 թ.
Ընդունվել է տպագրության 27. 05. 2026 թ.

**Жена Ноя в армянской народной традиции и межкультурном контексте:
мать демонов и праведница**

Тадевосян Тадевос

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-63>

Ключевые слова: *Асмодей, Астхик, Каббала, ковчег, Лилит, Ноэма, сыновья Ноя, Титея*

Введение

Образ жены Ноя – одной из центральных, но малоработанных фигур в библейском повествовании о Потопе – приобретает в армянской и других народных традициях уникальную интерпретацию. Здесь она предстает не просто как спутница патриарха, но и как персонаж с амбивалентной природой, сочетающий черты праведности и демонического начала. Это отражает процессы глубинной трансформации библейских образов в рамках локального культурного и религиозного мифотворчества.

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью осмысления того, как в армянской традиции, сохранившей значительный дохристианский пласт, происходит переосмысление женского начала на стыке христианского вероучения и народной мифологии. Существенное значение для исследования имеет также обращение к иудейской, исламской и гностической традициям. Особое внимание уделяется двойственному образу жены Ноя: как праведницы и как матери демонических существ.

Цель исследования – проанализировать особенности образа жены Ноя в армянской и других народных традициях, выявить его истоки и символическое значение.

Задачи исследования: определить роль и функции образа жены Ноя в контексте культурных и религиозных трансформаций.

Объект исследования – мифологические и фольклорные представления о жене Ноя в армянской традиции и сопредельных культурных контекстах.

Предмет исследования – характерные черты образа, отражающие его двойственную природу и эволюцию под влиянием различных культурных, религиозных и мифологических пластов.

Методология включает сравнительно-исторический анализ, элементы религиоведческого и литературоведческого подходов, а также культурологическое прочтение текстов в контексте их символических функций.

Каббалистические и апокрифические традиции

В библейской Книге Бытия Ной представлен как праведник и последний из допотопных патриархов, происходящий по прямой линии от Адама через Сифа. Благодаря своему благочестию он был избран Богом для спасения человечества от Всемирного Потопа. По Божьему повелению Ной построил ковчег, в который вошли его семья и по паре животных каждого вида. После того, как вода пошла на убыль, ковчег остановился на горах Араратских; Ной принес Богу жертву, после чего Творец заключил с ним Завет, благословив его и возложив на него ответственность за восстановление человеческого рода.

Древние месопотамские мифы, в частности Эпос о Гильгамеше, содержат рассказ о потопах, в котором роль спасителя выполняет Утнапиштим. Подобно Ною, он, по указанию божеств, строит судно, спасает семью и животных, а после завершения катастрофы приносит жертву богам. За свое благочестие Утнапиштим вместе с женой получает дар бессмертия и переселяется в обитель за пределами мира людей, в священное пространство в междуречье Тигра и Евфрата [19, 52]. В этом повествовании супружеская пара выступает символом

обновления и восстановления мира после разрушения. В архаическом мировосприятии их союз интерпретируется как источник не только физического, но и духовного возрождения человечества.

Таким образом, в архаическом сознании образ праведника, пережившего потоп, оказывается неотделимым от образа его супруги. Их союз наделяется символикой источника новой жизни, являясь необходимым условием для продолжения рода и восстановления космического порядка [11, 266-279].

В канонической библейской традиции жена Ноя упоминается лишь как безымянная спутница мужа. В Книге Бытия (Быт. 7: 7; 8: 16, 18) ее роль сводится к сопровождению Ноя и его сыновей во время потопа, при этом отсутствует любая индивидуализация: не указаны ни имя, ни происхождение, ни черты характера. Возможно, это связано с мотивом наказания за грех: супруга Ноя, став свидетельницей того, как после Потопа Хам нарушил запрет отца и увидел его обнаженным, не выразила осуждения произошедшему, за что подверглась проклятию. Это создает семантический вакуум, который позднее начинает заполняться апокрифическими, экзегетическими и народными интерпретациями. В этих источниках образ жены Ноя приобретает самостоятельное мифопоэтическое значение.

Аналогично, жены сыновей Ноя также остаются в Библии безымянными и лишены персональных характеристик. Такое обобщенное изображение формирует особое мифологическое пространство, в котором женские фигуры выполняют архетипическую функцию: они воплощают женское начало как условие возрождения жизни после разрушения.

В более поздних преданиях, апокрифических текстах и богословских сочинениях жена Ноя получает имя, а иногда и родословную. Наиболее распространенными вариантами ее имени являются: Ноэма – дочь Ламеха из рода Каина и Циллы, сестра Тувалкаина; Наама (или Нама) – дочь Еноха и сестра Метушелаха; Емзараг – дочь Ракиела и сестры Ноя; а также Гаикала, Бартека, Нория, Норайта, Титея, Титлея, Вагела, Ноэмзар и другие. По подсчетам английского исследователя Ф.Л. Атли, в различных письменных и устных источниках встречаются 103 имени, приписываемых жене Ноя [33, 426-452].

Согласно ряду древних хроник и традиций, остатки ковчега Ноя якобы сохранились до наших дней. В некоторых культурах фрагменты ковчега почитались как священные реликвии, обладающие целебной силой. Согласно преданиям, ассирийский царь Санхерив одно из сохранившихся бревен ковчега сделал объектом культа. В персидской традиции упоминается, что столб длиной около 25 метров, якобы происходящий из Армении и связанный с ковчегом, был предназначен для казни мудреца Мордехая, но в итоге на нем был повешен Аман – потомок царя амалекитян Агаша, решивший уничтожить всех евреев (Есф. 3:10; 8:1; 9:10). Вавилонский историк Берос также упоминает, что остатки ковчега находились на горе Арарат, на территории исторической Армении. Он утверждает, что люди, живущие вблизи горы, носили на шнурках в качестве амулетов осколки затвердевшей смолы, взятой из ковчега [13].

Сообщения о видимых следах ковчега на Арарате продолжают поступать и в новое время: их отмечали как паломники, так и пилоты, пролетавшие над этим районом. Эти свидетельства, вне зависимости от их достоверности, укрепляют мифологическую и символическую значимость горы Арарат как места спасения и начала новой жизни.

Историко-географический контекст также играет значительную роль в формировании образа жены Ноя. Согласно апокрифическим и народным преданиям, после потопа семья Ноя якобы вернулась в земли, ассоциируемые с древними месопотамскими городами – Эриду, Ур, Урук и Лагаш. Не возвратилась на родину только жена Ноя. Существует локальная армянская традиция, согласно которой супруга Ноя была похоронена недалеко от Нахичевана – города на берегу реки Аракс. Название «Нахичеван» в некоторых интерпретациях переводится как «место высадки Ноя», что придает этой территории особую сакральную значимость [8, 157].

Таким образом, фигура жены Ноя предстает не просто как спутница праведника, но и как символ продолжения рода и духовного обновления. Образ ковчега и связанная с ним история сохраняются в коллективной памяти человечества как знамение катастрофического перелома и надежды на новое начало.

В различных религиозных, апокрифических и мифологических традициях образ жены Ноя приобретает сложную и нередко амбивалентную трактовку. С одной стороны, она выступает как праведная спутница, разделившая с мужем испытание Потопа; с другой – в ряде легенд и фольклорных сюжетов – она предстает как носительница греха, инструмент разрушения и ассоциируется с демоническими силами.

В некоторых апокрифах жена Ноя становится проводником тьмы, через которую Сатана пытается проникнуть в ковчег, вызывая ревность, разлад и недоверие среди спасенных. Такая архетипическая двойственность – сочетание праведности и искушения – отражается в народных и эзотерических интерпретациях, где она может фигурировать как посредница между мирами, орудие божественной воли или демоническая сущность.

Особенно ярко этот мотив проявляется в каббалистической традиции. Согласно ряду преданий, от Ноэмы – жены Ноя или одного из его сыновей – происходят духи и демоны постпотопного мира. В Каббале Ноэма (Нешама) фигурирует как одна из двух «цариц злых духов» наряду с Лилит. Оба персонажа воплощают женские демонические архетипы: Лилит – мать чудовищ и демонов, а Ноэма – роковая обольстительница, обладающая эфемерной красотой [15, 361-362].

В каббалистических учениях Ноэма наделяется способностью разрушать духовные и семейные узы. Она соблазняет мужчин, отвернувшихся от предначертанной им небесной супруги, ввергая их в греховные связи. Фактически она выступает в роли суккуба и прародительницы духов зла. Ее демоническая природа выражается также в символических признаках: согласно преданиям, в день свадьбы она теряет волосы – знак женской скромности, – что служит ее разоблачением. После этого она исчезает, оставляя на лбу супруга «адскую метку». Ее потомство, по поверьям, передается на воспитание Лилит и предназначается для разрушения мира [15, 362].

Таким образом, образ жены Ноя в ряде традиций выходит за рамки библейской нормативности и обретает черты сакральной женской амбивалентности – как матери возрождения, так и носительницы разрушения.

В Книге Еноха Ноэма ассоциируется с соблазнительницей «сынов Божьих», в частности Семиазы и Азазеля (Енох 6, 3; 10, 10), что делает ее фигурой, напрямую связанной с темой ангельского падения и появления полиморфных существ.

В рамках этой традиции демоны, рожденные от подобных союзов, считаются смертными, в отличие от их прародителей – таких как Самаэль, Лилит и Ноэма – которые обладают бессмертием и продолжают действовать в мире как воплощения зла и соблазна [21, 236].

Центральными фигурами демонического пантеона Каббалы выступают Лилит, которая часто отождествляется с Ноэмой, и Самаэль. Лилит, рассматриваемая как первая жена Адама, символизирует архетип женского мятежа, сексуальной независимости и разрушительного начала. Самаэль – ангел смерти и архидемон, противник архангела Михаила, нередко ассоциируется со змеем-искусителем из Эдемского сада. Согласно эзотерическим источникам, от их союза рождается Левиафан – морское чудовище и символ вселенского хаоса. Иногда Левиафан осмысливается как инфернальный андрогин: его мужское начало представлено Самаэлем, выступающим в образе коварного змея, тогда как женское начало воплощается в фигуре Лилит либо иной супруги Самаэля – Ноэмы (Нахемы), изображаемой в облике изворотливого ужа. Согласно эсхатологическим представлениям, оба эти чудовищных воплощения подлежат уничтожению в конце времен [10, 226].

В некоторых вариантах преданий Ноэма описывается как супруга демона Асмодея, дочь демонов Митбаэль и Кафцефони, которых каббалисты вызывали, чтобы узнать будущее, а также младшая сестра Лилит (иногда – ее ипостась) или, в альтернативных версиях, супруга самого Самаэля. Ее зооморфный и огненный образ подчеркивает двойственность: в иконографии Ноэма может изображаться как огненная женщина или обнаженная фигура с крыльями летучей мыши, воплощающая архетип разрушительной женственности [20]. Такой внешний вид символизирует опасную, но притягательную природу ночного женского демонизма.

Лилит была первой женщиной до Евы, а позже стала невестой Сатаны и демоницей разврата. Она отождествляется с большим количеством женских демонов и является матерью многих демонов. В некоторых традициях Ноэма (Нахема) – демоница нечистоты и мать царя демонов Асмодея, отцом которого был ездиский архангел Ашамдон [31, 70].

В еврейском фольклоре именно дети Ноэмы – ночные демоны – служат причиной детских болезней и психических расстройств. Эти сюжеты отражают амбивалентное отношение к демоническим сущностям: они одновременно вызывают страх и сакральное уважение, будучи частью космического порядка.

Демонизация женского начала на примере жены Ноя отражает более широкий мифологический мотив, связанный с фигурами Лилит и ее демонических двойников. Апокрифические образы, такие как Ноэма и Лилит, сближаются в своих характеристиках: непокорность, соблазнительность, доступ к запретным знаниям. В средневековых еврейских текстах, особенно в книге «Зогар», мистико-аллегорическом комментарии к Пятикнижию Моисея, Лилит предстает в двух ипостасях – Старшей (супруге Самаэля и матери демонов) и Младшей (спутнице Асмодея). Обе версии образа синтезируются с «ангелом проституции» Ноэмой, сестрой Тувалкаина, которая в некоторых преданиях называется матерью «духа ночи» Асмодея – одного из главных демонов каббалистического пантеона [21, 236].

В «Зогаре» Ноэма описывается как соблазнительница ангелов, спутница Асмодея, мать демонов-шедим, которых Ной взял на борт ковчега, и распространительница болезней и лихорадок. В некоторых каббалистических интерпретациях она включается в число десяти клипот – теневой, «обратной» стороны святости.

По всей вероятности, за именем и образом Ноэмы (Наамы) скрывается искаженная версия хтонической Великой Богини-матери древнейшей, условно матриархальной эпохи, а также связанного с ней жреческого образа. Наама, согласно традиции, отличалась исключительной красотой: она была столь прекрасна, что даже ангелы не могли устоять перед ее очарованием. Ей приписывается создание музыки, песен и причитаний, которыми она украшала ритуалы идолопоклоннического культа. Музыкальное творчество использовалось ею как средство восхваления темных божеств, тогда как причитания служили формой почитания Смерти. Именно из траурных плачей и погребальных песнопений, по данным мифологической традиции, впоследствии сформировалось искусство вызывания демонов [17, 240-270].

Таким образом, образ жены Ноя в апокрифических, каббалистических и народных традициях трансформируется из безымянной спутницы праведника в многозначный архетип. Эта фигура, особенно в контексте ассоциации с Лилит, воплощает фундаментальную дуальность: она одновременно символизирует продолжение жизни и разрушение, спасение и падение, порядок и хаос. В ее образе концентрируются базовые оппозиции мифологического мышления, отражающие сложное отношение культуры к женскому началу – как к источнику и света, и тьмы.

Согласно апокрифическим преданиям, после изгнания из Эдема отношения между Самаэлем и Евой продолжались, и от их союза появились нечистые духи. В некоторых эзотерических источниках утверждается, что после смерти Авеля Адам отделился от Евы и стал

объектом соблазнения со стороны Лилит и Ноэмы. Эти демонические фигуры, вступив с ним в связь, породили множество злых духов, наполнивших землю [21, 242].

Особый интерес представляет талмудическая легенда о том, как Асмодей помогает Ноеу выращивать виноград. Согласно этому преданию, демон приносит в жертву овцу, льва и свинью, наделяя вино их свойствами: мягкостью, яростью и нечистоплотностью. Тот, кто пьет это вино, поочередно проявляет повадки этих животных [26, 415-416]. Таким образом, пьянство Ноя становится не просто индивидуальным проступком, но частью демонического замысла, ведущего к новому падению человечества.

Параллельно в демонологической традиции развивается мотив Асмодея – одного из наиболее значимых демонов в иудейской, христианской и исламской традициях. В ряде преданий он соблазняет жену Ноя (или, в других версиях, жену Соломона), предлагая ей вино, власть и знания, разрушая тем самым сакральный порядок [26, 264]. Его присутствие рядом с женой Ноя символизирует не просто проникновение зла в мир, но и подрыв восстановленного после Потопа миропорядка и повторное искушение человечества.

Этот мотив насыщен сложной символикой: вино как средство откровения и забвения, женское тело как объект соблазна, демоническое знание как противоположность божественной мудрости – все это сливается в новую мифологию «вторичного грехопадения», происходящего уже не в Эдемском саду, а на «посткатастрофической» Земле.

Армянская мифопоэтическая традиция: синкретизм и дохристианские архетипы

Армянская народная традиция существенно расширяет образ Ноя и его семьи, насыщая их религиозной и мифопоэтической символикой. Эти предания представляют собой синтез библейских сюжетов и дохристианских верований, демонстрируя многоуровневость религиозной памяти и устойчивость архаических образов в народном воображении.

В частности, в армянских хрониках появляется фигура Астхик – дочери Ноя, рожденной после Потопа. Этот мотив, отсутствующий в канонических текстах, засвидетельствован у Вардана Великого во «Всеобщей истории», где сообщается, что после выхода из ковчега Ной родил сына Манитона и дочь Астхик. Ной разделил всю землю между своими детьми сначала на три части по числу трех сыновей, но затем часть западных земель уступил Манитону, которому дал также часть костей (голени) Адама, которые хранились в ковчеге. Дочери Астхик Ной вручил во владение землю, «рождающую ароматы» и названную «Счастливой Аравией». Именно оттуда в свое время пришла царица Савская, и с тех пор там царствовали исключительно женщины [7, 12-13]. Именно с этими представлениями связаны легенды о том, что жена Ноя была мудрой йеменской царицей, которая обладала волшебной силой предвидения и особым даром общения с животными. Она предупредила Ноя о грядущем Потопе и помогла ему в строительстве ковчега.

Мхитар Айриванеци сообщает, что Ной и его жена Ноэмзара родили Сима, Хама и Иафета в 500 лет, а рожденный после Потопа другой сын Манитон впоследствии стал основоположником птицегадания и прародителем британцев [22, 369]. Такая генеалогическая конструкция служит этиологической функцией, легитимируя дохристианские архетипы в рамках христианского мировоззрения.

В других источниках Астхик выступает посредницей в спорах между братьями Титаном, Хабегом и Зрваном, а также именует строительницей крепости Астхикаберд. Эти сюжеты восходят к дохристианской мифологии, где Астхик – богиня любви, воды и плодородия – была позднее христианизирована и стала рассматриваться как дочь Ноя. Таким образом, ее образ в фольклоре – синкретический, сочетающий христианскую родословную с функциями древней богини [4].

В армянской мифопоэтической традиции часто происходит слияние фольклорных и

религиозных компонентов. Например, праздник Вардавар, связанный с обрядом окропления водой, ранее был приурочен к богине Деркетю, а затем – к Астхик, выступающей как «армянская Афродита». После христианизации обряд приобрел новое значение, ассоциируясь с воспоминанием о Потопе [1, 159].

В сирийском апокрифическом сочинении «Пещера сокровищ» (VII век) сообщается, что Ной взял в ковчег останки первого человека – Адама, с тем, чтобы спасти их от гибели в водах Потопа. В этом же тексте содержатся развернутые сведения о внутреннем устройстве ковчега, которое приобретает отчетливо символический характер. Особое внимание уделяется строгому пространственному разделению полов. Ной и его сыновья располагались в восточной части ковчега, тогда как его супруга и жены его сыновей – в западной. Между мужской и женской частями ковчега было помещено тело Адама, выполнявшее функцию сакрального барьера. Согласно повествованию, вход в ковчег состоялся накануне субботы, в пятницу, в семнадцатый день благословенного месяца айяр (май). Ной и его сыновья вошли в ковчег с восточной стороны верхнего яруса, тогда как его жена и жены его сыновей – с западной стороны. После входа в ковчег все находившиеся в нем окончательно разделились на две группы: Ной и его сыновья – в одной, его супруга и жены его сыновей – в другой. До выхода из ковчега мужчины не имели общения с женщинами [32, 111]. Это еще раз свидетельствует о праведности Ноя и его жены, которые во время пребывания в ковчеге вели аскетичный образ жизни, воздерживались от супружеских отношений и сохраняли моногамию, несмотря на распространившееся к тому времени, по примеру семьи Ламеха, потомка Каина, многоженство [24, 106].

Наряду с сакральными образами в армянской традиции присутствуют мотивы, связанные с происхождением демонических существ. В одном из преданий один из сыновей Ноя нарушает запрет на супружескую близость в ковчеге, в результате чего рождается девочка. Пытаясь скрыть ее существование, он после выхода из ковчега оставляет девочку внутри. Когда Бог спрашивает, остался ли кто внутри, Ной отвечает отрицательно. Тогда Бог говорит: «Если остались – пусть станут невидимыми». Так рождаются пери – невидимые существа, вступающие в связь с мужчинами и порождающие род духов [16, 57].

Аналогичный мотив встречается в предании о Хаме: он нарушает запрет, и в ковчеге у него рождается сын, который после Потопа остается незамеченным. Сын Хама с каждым днем обретал силу, а впоследствии женился на «дочерях человеческих». У него было большое потомство, потому что они рождались, расселялись по всему свету, но не умирали. Так появились швоты – невидимые духи, существующие за пределами человеческого восприятия [2, 210].

Сходные сюжеты отражают происхождение гурий (райских дев), которые также считаются потомками Ноя, наделенными сакральной природой. В них прослеживается общая идея: нарушение божественного запрета и сокрытие истины приводит к возникновению потусторонних, часто демонических существ, выступающих как цена за обман.

В другом мифе Потоп связывается с женщиной, нарушившей обет молчания. Увидев воду, сочащуюся из тонура, она просит Ноя взять ее на ковчег. Он отказывает, сославшись на то, что берет только молодых. Тогда из трещины хлынула вода, вызвав Потоп [8, 333-334]. Согласно другому армянскому преданию, жена Ноя спросила своих невесток, почему они не затопили печь. Одна из них ответила, что из печи течет вода. Бог был очень недоволен тем, что невестка осмелилась заговорить со своей свекровью, поэтому он приказал воде подняться и вызвать Потоп [14, 169]. Здесь женское слово и непослушание становятся космическим триггером катастрофы, что вновь подчеркивает амбивалентную мифологизацию женского начала.

Судьба самого ковчега также переосмыслена. Согласно преданию, при проходе мимо

горы Одзасар (букв.: «Змеиная гора») ковчег ударился о скалу, и гора раскололась. Ной проклял ее, и с тех пор там обитают змеи и драконы [8, 11]. Хтонический характер этого мотива – раскол горы, проклятие и появление змееподобных существ – символически сближает пространство, связанное с ковчегом, с теми мифологическими функциями, которые в народном сознании нередко приписываются и жене Ноя как фигуре, находящейся на границе сакрального и демонического. Неслучайно, Ной и его ковчег часто встречаются в армянских заговорах, например, против змей и скорпионов. В этих заговорах ковчег выступает не только как средство спасения, но и как инструмент усмирения хтонических сил, с которыми, согласно фольклорным представлениям, связана и жена патриарха:

Ковчег спустился на дом,
Змеи и скорпионы вместе пришли,
Просветитель нагринул:
– [Явившиеся] через дверь в стене, что вы тут делаете?
Вас свяжу своим большим пальцем,
Сладким молоком [Бого]матери Мариам,
Конским волосом коня Святого Саргиса,
Утром рано
Праведный отрок проснется,
Овцы поднимутся в горы,
Свяжу и вы оцепенеете [5, 152].
(Перевод заговора выполнен автором статьи – Т.В.)

Особого внимания заслуживает миф о благодарности змеи. В нем мышь прогрызает дно ковчега, а змея спасает всех, закрыв отверстие своим телом. В благодарность Ной предлагает исполнить любое ее желание. Змея просит человеческой крови, но ласточка прокусывает ей язык. В отместку змея кусает ласточку за хвост. Из раны выпадают две капли крови: одна превращается во вшей, другая – в блох [8, 335]. В этом контексте змея может рассматриваться как символическое отражение жены Ноя, которая в ряде фольклорных версий наделяется двойственной природой: с одной стороны, она участвует в спасении человеческого рода, с другой – ассоциируется с демоническими и болезнетворными силами.

Схожую легенду приводит и М.Д. Конвей: когда дьявол пробрался в Ноев ковчег, он попытался утопить его, просверлив дыру; однако этот план провалился, и человеческая раса была спасена, поскольку еж залез в дыру [25, 123]. Замещение змеи другим хтоническим животным не снимает основного мифологического смысла, а лишь подчеркивает универсальность образа пограничного защитника, чьи функции в народном воображении нередко переносятся на женскую фигуру, сопровождающую Ноя в ковчеге.

Другой фольклорный мотив объясняет происхождение джиннов: Ной нанимает трех плотников, пообещав выдать за них своих дочерей, хотя у него была лишь одна дочь. Тогда ослица и собака превращаются в женщин, которых Ной выдает за своих дочерей, и от их браков с плотниками происходят демоны-джинны [8, 334]. Это предание сочетает мотивы зооморфной метаморфозы и демонического происхождения из союзов с нечеловеческими существами.

Происхождение праздника Вардавар, в ряде источников, также связывается с Ноем: якобы он сам установил обычай поливать друг друга водой в память о Потопе [8, 333]. Таким образом, древний культ плодородия, связанный с богиней Астхик, был переосмыслен в христианском ключе.

Наконец, локальные предания, такие как история о Ноемзаре, похороненной в области Маранд (Васпуракан), придают мифу о Ное особое территориальное измерение. Католикос

Казар I Джаккеци (ум. в 1751 г.) сообщает, что Ной построил вокруг города Нахичеван крепостную стену и вместе с женой Ноэмзарой поселился там. После смерти Ноя похоронили в Нахичеване, а его жену – в Маранде [12, 540]. Вардан Вардапет также подтверждает, что Ной захоронен в Нахичеване, а его жена Ноэмзара (Немзара, Ноэмзар, Ноезара, Нээмзара) – в Маранде [9, 16; 33]. Упоминается также и гробница сестры Ноя, расположенная на высоком холме при въезде в город Нахичеван [18, 112]. Согласно армянской традиции, в Маранде поселились ближайшие потомки Ноя. На месте, где, по преданию, была погребена супруга Ноя, была возведена часовня с необработанными, лишенными убранства стенами. Однако после завершения строительства точное место захоронения намеренно не было обозначено. Разрешение сомнений было связано с чудесным событием: во время землетрясения, произошедшего во второй половине XVIII века, земля развздрлась, и двое мусульманских священнослужителей (муллы) стали свидетелями внезапного появления массивного каменного саркофага, который вскоре исчез в образовавшемся провале. С этого времени среди верующих утвердилось убеждение, что супруга Ноя была погребена именно в этом месте [27, 145-146]. Согласно другим армянским преданиям, в Маранде в глубокой древности находилось место захоронения самого Ноя. Со временем местное население утратило память об этой традиции. Вместе с тем в преданиях сохранялось представление о том, что именно здесь патриарх насадил виноградник, а также что в данной местности располагалась могила его супруги по имени Марианна, в связи с чем это место получило наименование Маранда [30, 218].

Таким образом, в армянской традиции образ жены Ноя предстает не второстепенным персонажем библейского повествования, а ключевой мифологической фигурой, через которую осуществляется сакрализация пространства. Ее захоронение, окруженное преданиями и территориальной локализацией, превращает женское начало в медиатор между библейским мифом, народным воображением и конкретным культурным ландшафтом.

Жена Ноя как инструмент искушения: европейские и исламские фольклорные параллели

В ряде славянских фольклорных источников жена Ноя изображается не только как символ искушения, но и как активная носительница разрушительной магии. В некоторых русских апокрифах она подает ему квас с травяным отваром, после чего Ной нарушает божественный запрет и раскрывает сакральную тайну, что влечет за собой гибель ковчега. Этот сюжет, в котором женская фигура через напиток и слово нарушает священный порядок, восходит к архетипу ведьмы или колдуньи и отсылает к библейским образам Евы и жены Лота. Так формируется образ женской двойственности – одновременно хранительницы и разрушительницы сакрального [6, 453].

По мнению М.Д. Конвея, в этой славянской версии присутствуют отдельные мотивы, создающие впечатление, что она восходит к армянской павликианской или иной полугности-ческой доктрине, согласно которой искушение жены Ноя и ее отчуждение от мужа были направлены на предотвращение повторного заселения Земли [26, 414].

В раннем Средневековье получила распространение аллегорическая интерпретация, согласно которой Ной осмысливался как прообраз Христа, а его жена – как Дева Мария. Подобное прочтение отражало стремление христианских авторов усматривать в ветхозаветных повествованиях предвещание евангельского откровения. Как отмечает английская исследовательница Анна Джин Милл: «Для раннего Средневековья была популярна идея о том, что Ной – это воплощение Христа, а его жена – благословенная Мария» [28, 615].

В «Историческом трактате о путешествиях Ноя в Европу» итальянского писателя Джованни Нанни (1432-1502) жена Ноя, именуемая Титеей Великой, предстает не только как супруга патриарха, но и как религиозный реформатор. Ей приписывается учреждение ордена монахинь, возведение храмовых светильников и установление вестальских обрядов –

символов девственности и духовной чистоты. Эти церемонии сохраняли высокий культовый статус вплоть до эпохи Римской империи [29, 77].

Кульτ Титеи в более широком религиозно-мифологическом контексте связывает ее с фигурами богинь плодородия и целомудрия – Вестой, Террой, Великой Кибелой, Богиней-Матерью. Ее именовали Царицей Священных Таинств, Принцессой Весталок, Аббатисой [29, 79]. Таким образом, образ Титеи иллюстрирует сложный синтез христианских, греко-римских и восточных религиозных мотивов, в которых женская фигура воплощает не только святость, но и сакральную власть.

Особое почитание Ноя и Титеи отмечалось, по мнению Дж. Нанни, у скифов и армян, которые приписывали им полубожественную природу и сакральное знание. У этих народов Ной фигурирует под именем Олибама («Небо»), а Титея – под именем Арса («Солнце»). Считалось, что в их честь были основаны древнейшие города, что подчеркивает значимость этих персонажей в культурной мифологии региона [29, 74].

Таким образом, в раннесредневековой традиции жена Ноя выступает как символ святости, целомудрия и религиозного авторитета, что резко контрастирует с более поздними, амбивалентными образами, связанными с искушением, магией и демоническими мотивами.

Особенно ярко мотив проникновения зла через жену Ноя проявляется в гностических и исламских преданиях. Согласно одной из легенд, сатана проникает на ковчег, спрятавшись под ее одеждой – воспользовавшись женским любопытством, ревностью или сомнением. В этом сюжете жена Ноя становится посредницей демонического начала в обновленном мире [26, 411-412].

В английской средневековой народной пьесе «Ноев ковчег, или погребальная песнь корабельщика» представлен яркий эпизод, в котором дьявол соблазняет жену Ноя лестью и вином, обещая исполнение всех ее желаний. В одном из диалогов он говорит:

Вот, что я скажу тебе:

Клянусь моим кривым рылом,

Все, что делает твой муж, –

Мало пользы тебе приносит.

Но я скажу тебе, как поступить.

Слушай – и исполни все, что я пожелаю.

Сделай, как я сейчас скажу –

И все будет так, как нужно.

Выпей до дна этот напиток –

Он изготовлен из крепкого вина.

Тот, кто его испьет,

Уже не станет прежним.

Поверь, поверь, моя милая дама,

Я не могу ждать дольше.

Скажешь – и я буду рядом,

И готов подняться с тобой на корабль [26, 414].

Этот фрагмент воспроизводит древнюю парадигму искушения, напоминающую сцену с Древом познания добра и зла в Эдеме. Жена Ноя здесь выступает как «вторая Ева», повторяя первородный грех уже не в контексте начала мира, а в момент его возможного спасения. Алкоголь, слово, обещание и обольщение становятся инструментами деструкции, а женская фигура – носителем губительной воли, способной подорвать священный миропорядок.

Тем самым образ жены Ноя в народной традиции приобретает амбивалентный характер: с одной стороны – спутница праведника, с другой – медиатор между миром людей и злом. Ее женская роль становится ареной борьбы между телесным и духовным, между искушением и верностью. В этой интерпретации жена Ноя также оказывается втянутой в демоническую интригу. Ее образ, лишенный устойчивой идентичности в библейском каноне, наполняется новыми смыслами: в легендах она предстает как соблазненная, ревнивая женщина или даже посредница зла. В исламской традиции присутствуют близкие сюжеты: по одному из хадисов, шайтан задерживает вход в ковчег, схватив осла за хвост, и лишь по слову Ноя («Проклятый, войди!») получает доступ внутрь [23].

С. Алескеров приводит еще одно мусульманское предание: жена Ноя, которую звали Наама, во время строительства ковчега взяла на себя грех и по велению сатаны напоила мужа вином, чтобы узнать, чем он занимался в горах. Наама передала сатане то, что смогла узнать, а тот поднялся на гору и поломал ковчег. После этого Ной стал строить новый ковчег, однако теперь его сторожили львы, выставленные по периметру [3, 37].

В Коране жена пророка Нуха (Ноя) описывается как пример неверующей женщины, живущей рядом с пророком, но отвергающей его миссию. В суре Ат-Тахрим сказано: «Аллах привел в пример тех, кто не уверовал: жену Нуха и жену Лута. «Обе они были под двух праведников из Наших рабов, но изменили им. Они не избавились от [гнева] Аллаха, и было сказано: «Войдите в Ад вместе с другими входящими»» (Сура 66 «Ат-Тахрим = Запрещение», аят 10).

В исламском предании она не только не следует за мужем, но активно насмехается над его пророчеством, предает его и отказывается войти в ковчег. Ее гибель трактуется как результат личного неверия, а не просто принадлежности к женскому полу. Таким образом, фигура жены Ноя в исламской традиции становится предостережением: близость к святому не гарантирует спасения без личной веры.

Это резко контрастирует с христианским прочтением, где жена Ноя – праведница, спасенная вместе с мужем, а иногда и духовная фигура, подобная Богородице. Такое разнообразие трактовок подчеркивает не только разные богословские позиции, но и то, как глубоко архетип женской фигуры встроен в коллективное воображение как символ верности или соблазна, мудрости или предательства.

Заключение

Образ жены Ноя в армянской народной традиции и в сопредельных культурных контекстах предстает как многослойный символический конструкт, в котором переплетаются архаические архетипы, мифологические мотивы и религиозные трансформации. Особенно ясно прослеживается его связь с культом Великой Богини – праматери из доисторических матриархальных культур, где женское начало ассоциировалось с плодородием, смертью и возрождением. С приходом патриархальных монотеистических религий (иудаизма, христианства, ислама) этот образ подвергся переосмыслению и нередко – демонизации, что находит отражение в амбивалентной трактовке жены Ноя как носительницы и святости, и древнего хаоса.

Особое место в армянской традиции занимает легенда, по которой жена Ноя, а также жены его сыновей, стали прародительницами не только человечества, но и демонических существ – швотов, пери, джиннов, гурий – символизирующих границу между видимым и невидимым мирами. Через эти мотивы подчеркивается ее связь с хтоническими и магическими силами, а также с древним представлением о сакральной природе женского начала. Ее ассоциация с линией Каина и роль как матери демонических существ углубляют образ как воплощение двойственной природы – творческой и разрушительной, светлой и темной.

Демонизация этого женского образа, его сопряжение с эротизмом и магией, а также следы его почитания в локальных культовых практиках свидетельствуют о конфликте между древними языческими верованиями и догматами монотеизма. Сходство с Лилит – первой женой Адама в апокрифах, символом непокорности и ночной магии – дополнительно подчеркивает архетипическую глубину и универсальность этого образа. Упоминания о дочери Ноя, а также сюжет о собаке и ослице, превращенных в девушек и ставших его дочерьми, указывают на древний мотив превращения животных в антропоморфных существ.

Таким образом, армянская версия фигуры жены Ноя представляет собой важный культурно-религиозный маркер. Она отражает как сохранение глубинной памяти о доавраамических верованиях, так и процессы адаптации и переосмысления этих пластов в рамках христианского мировоззрения. Ее образ оказывается ключом к пониманию более широкой динамики мифологических, символических и гендерных трансформаций на перекрестке Востока и Запада, в регионе, где сакральное и фольклорное, догматическое и мифологическое сливаются в единую, многозначную мозаику культурной памяти.

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-63>

Литература

1. Абебян М. Труды. Ереван: Издательство АН Армянской ССР, т. 7, 1975. - 604 с. (на арм. яз.).
2. Айкуни С. Швот и Долват // Арарат, 1895, № 6, с. 210-213. (на арм. яз.).
3. Алескеров С. Великий парадокс, или Два почерка в Коране. Москва: Квазар, 2005, 125 с.
4. Алишан Г. Древняя вера, или языческая религия армян [Электронный ресурс] // <https://digilib.aua.am/book/4650/?lang=en>
5. Арутюнян С. Армянские заговоры и народные молитвы. Ереван: Издательство Ереванского университета, 2006, - 504 с. (на арм. яз.).
6. Беседа отца с сыном о женской злобе. Библиотека литературы Древней Руси, т. 15. XVII век. Санкт-Петербург, «Наука», 2006, с. 447-457.
7. Всеобщая история Вардана Великого. Москва: Типография Лазаревского института восточных языков, 1861, 218 с.
8. Ганалаян А. Армянские предания. Ереван: Издательство АН Армянской ССР, 1969, - 530 с. (на арм. яз.).
9. География Вардана Вардапета. Париж: Типография «Аракс», 1960, - 78 с. (на арм. яз.).
10. Гуайта де С. Очерки о проклятых науках. У порога тайны. Храм Сатаны. Москва: Ланселот, 2004, - 544 с.
11. Емельянов В. В. Женщина праведника, пережившего потоп. Петербургское Востоковедение. Вып. 9. Санкт-Петербург: Центр «Петербургское Востоковедение», 1997, с. 266-279.
12. Казар Дж. Книга богословская, именуемая Рай Желанный. Константинополь: В типографии Махтеси Аствацатура, 1735, - 704 с. (на арм. яз.).
13. Кац А. Ноах бен Лемех Иудаизм и евреи.
URL: https://toldot.com/rabbanim/rabbanim_19867.html?ysclid=mcpum926jk685523570
(дата обращения: 09. 09. 2025).
14. Лалаян Е. Варанда: Материалы для дальнейшего изучения. Нароковедение Арцах. Этнография. Т. 1. Степанакерт: Арцахский государственный университет, 2019. - с. 50-237. (на арм. яз.).
15. Леви Э. История магии. Ногинск: Остеон-фонд, 2011, - 437 с.

16. Мовсисян С. (Бенсе). Харк (Мшо Буланых) Армянская этнография и фольклор: Материалы и исследования. Т. 3. Ереван: Издательство АН Армянской ССР, 1972. - 186 с. (на арм. яз.).
17. Книга Чуждого Служения Другой Стороне. Т. 1. Москва: Издательство «Велигор», 2023, – 552 с.
18. Никитин К.А. Город Нахичевань и Нахичеванский уезд. Сборник материалов для описания местностей и племен Кавказа. Вып. 2. Отдел I. Тифлис: Типограф. Главн. Управл. Главноначальствующего гражд. частью на Кавказе, 1882, с. - 109-142.
19. Осоян Н. Мифы воды. От кракена и «Летучего голландца» до реки Стикс и Атлантиды. Москва: МИФ, 2024, - 296 с.
20. Рыбалка А. Энциклопедия еврейской демонологии [Электронный ресурс] // https://royallib.com/book/ribalka_aleksandr/entsiklopediya_evreyskoj_demonologii.html (дата обращения: 12. 09. 2025).
21. Уэйт А.Э. Каббала. Москва: Центрполиграф, 2011, - 980 с.
22. Хронографическая история, составленная отцом Мхитаром, вардапетом Айриванским. Санкт-Петербург: Типография Императорской Академии Наук, 1869, - 417 с.
23. Шейх Саид-афанди аль-Чиркави. Сказание о пророке Нухе (Ное)
URL: <https://islam.ru/content/history/31038> (дата обращения: 14. 09. 2025).
24. Щедровицкий Д. В. Введение в Ветхий Завет. Книга Бытия. Москва, 2012, – 336 с.
25. Conway M. D. Demonology and devil-lore. Vol. I. New York: Henry Holt and Company, 1879, - 428 pp.
26. Conway M. D. Demonology and devil-lore. Vol. II. New York: Henry Holt and Company, 1879, - 472 pp.
27. Kotzebue von M. Narrative of a Journey into Persia, in the Suite of the Imperial Russian Embassy, in the Year 1817. London: Printed by Straban and Spottiswoode, 1819, - 328 pp.
28. Mill A. J. Noah's Wife Again. PMLA. Vol. 56, № 3, 1941, - p. 613-626.
29. Nanni G. Historical Treatise of the Travels of Noah into Europe: Containing the First Inhabitation and Peopling Thereof. London: Printed by Adam Islip, 1601, - 112 pp.
30. Porter Ker R. Travels in Georgia, Persia, Armenia, Ancient Babylonia. Vol. I. London: Printed for Longman, Hurst, Rees, Orme and Brows, 1821, - 720 pp.
31. Savedow S. Goetic Evocation. Chicago: Eschaton book, 1996, - 203 pp.
32. The Book of the Cave of Treasures. London: The Religious Tract Society, 1927, - 319 pp.
33. Utley F. L. The One Hundred and Three Names of Noah's Wife. Speculum. Vol. 16, № 4, 1941, p. 426-452.

Նոյի կինը հայ ժողովրդական ավանդույթում և միջնադարյան համատեքստում. դերի մայր և բարեպաշտ կին

Թադևոսյան Թադևոս

Ամփոփում

Հանգուցային բառեր. Ասմոդեոս, Աստղիկ, Կաբալա, տապան, Լիլիթ, Նոյեն, Նոյի որդիներ, Տիտես

Այս հոդվածը ուսումնասիրում է Նոյի կնոջ կերպարը հայ ժողովրդական ավանդույթում և դրա միջնադարյան գոգահեռները: Հեղինակը ուսումնասիրում է բարդ խորհրդանշական կառուցվածք, որը միահյուսում է աստվածաշնչյան, պարականոն և ժողովրդական մոտիվներ, ինչպես նաև նախաքրիստոնեական կանացի նախատիպեր: Հայկական ավանդույթում Նոյի կինը հանդես է գալիս ոչ միայն որպես արդարակյաց կին, որը փրկվել է իր

ամուսնու հետ միասին, այլև որպես միջնորդ մարդկային աշխարհի և դիվային ուժերի միջև: Հատուկ ուշադրություն է դարձվում առասպելի տեղայնացմանը Հայաստանում՝ Մարանդում և Նախիջևանում, որտեղ, ըստ ավանդության, թաղված են Նոյի կինը, Նոյը և նրանց որդիները: Համեմատական վերլուծությունը բացահայտում է կերպարի երկիմաստությունը. եվրոպական ժողովրդական պիեսներում և պարականոն գրվածքներում Նոյի կինը ներկայացվում է որպես կործանարար կախարդանքի և գայթակղության կրող, մինչդեռ իսլամական ավանդությունն ա պատկերվում է որպես անհավատ, որը մերժում է իր ամուսնու մարգարեությունը: Հայկական ավանդույթները պահպանում են կանացի էության հնագույն գործառույթները՝ այն կապելով պտղաբերության, քթոնիկ ուժերի և սրբազան իշխանության հետ: Այսպիսով, ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, թե ինչպես է Նոյի կնոջ կերպարը համատեղում սրբության և կործանման մոտիվները, արտացոլում նախաքրիստոնեական հավատալիքների փոխադրեցությունը քրիստոնեական ուսմունքի հետ և ծառայում է որպես մշակութային հիշողության նշիչ՝ պատկերելով տարածաշրջանում դիցաբանական և գենդերային փոխակերպումների դինամիկան:

Noah's Wife in Armenian Folk Tradition and Intercultural Context: Mother of Demons and Righteous Woman

Tadevosyan Tadevos

Summary

Key words: *Asmodeus, Astghik, Kabbalah, Ark, Lilith, Noema, Sons of Noah, Titea*

This article is dedicated to the figure of Noah's wife in Armenian folk tradition and its intercultural parallels. The author examines a complex symbolic construct in which biblical, apocryphal, and folkloric motifs intertwine, along with pre-Christian archetypes of the feminine principle. In Armenian tradition, Noah's wife is portrayed not only as a righteous woman saved alongside her husband, but also as a mediator between the human world and demonic forces. Particular attention is given to the localization of the myth in Armenia – Marand and Nakhichevan – where, according to tradition, Noah's wife, Noah and sons are buried. Comparative analysis reveals the ambivalence of her image: in European folk plays and apocryphal texts, Noah's wife is depicted as a bearer of destructive magic and temptation, whereas in Islamic tradition, she is portrayed as a nonbeliever rejecting her husband's prophecy. Armenian traditions preserve the archaic functions of the feminine principle, linking it with fertility, chthonic forces, and sacred authority. Thus, the study demonstrates how the figure of Noah's wife unites motifs of sanctity and destruction, reflects the interaction of pre-Christian beliefs with Christian doctrine, and serves as a marker of cultural memory, illustrating the dynamics of mythological and gendered transformations in the region.

Ներկայացվել է 29. 08. 2025 թ.

Գրախոսվել է 19. 09. 2025 թ.

Ընդունվել է տպագրության 27. 05. 2026 թ.

Ցեղային մտածողությունը Բյուզանդ թուփայանի պոեզիայում

Հակոբյան Լենինիկ

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-76>

Հանգուցային բառեր. *Բյուզանդ թուփայան, «Այգահանդես», «Արեւագալ», «Հրախաղող-թին», «Համայնական սեր», «Արձանագիր», «Լուսածնունդ», Հայաստան, ցեղային ոգի, ցեղ և մարդկություն, հայ գրականություն*

Նախաբան

Բյուզանդ թուփայանը (1902-1970) ֆրանսահայ բանաստեղծ է, հրատարակիչ, գեղանկարիչ ու հասարակական գործիչ: Ծնունդով Կիլիկիայից է՝ Այնթափ քաղաքից: Ցեղասպանության պատճառով հանգրվանել է՝ սկզբից Հայեպոլում, այնուհետև՝ Փարիզում, որտեղ ապրել է մինչև իր վախճանը:

Նրա գրչին են պատկանում «Այգահանդես» (1930), «Արեւագալ» (1936), «Հրախաղող-թին» (1950), «Համայնական սեր» (1952), «Արձանագիր» (1959), «Լուսածնունդ» (1964). բանաստեղծական ժողովածուները, ինչպես նաև ֆրանսալեզու երկու բանաստեղծական ժողովածուներ «Լը ժուր տիւ մոնտ» – «Աշխարհի օրը» (1959) և «Էնսքրի» – «Արձանագիր» (1962) վերնագրերով: 1968 թվականին Երևանում «Հայաստան» հրատարակչության կողմից լույս է ընծայվել բանաստեղծի ընտրանին՝ «Արևագալ» վերնագրով:

Երկար տարիներ հրատարակել է «Անդաստան» գրական-գեղարվեստական հանդեսը, մասնակցել է «Մենք» պարբերականի հրատարակչությանը: Հիմնադիրն է «Արաքս» տպարանի, որտեղ հրատարակվել են բազմաթիվ գրքեր ու հանդեսներ:

Նրա կյանքին ու գրական ժառանգությանն անդրադարձել են գրողներ Ստեփան Ալաջաջանը¹, Աբրահամ Ալիքյանը², Սարգիս Բայանդուրը³, Վահագն Դավթյանը⁴, Վահան Դաքեայանը⁵, Թորոս Թորանյանը⁶, Արսեն Երկաթը⁷, Զապել Եսայանը⁸, Գրիգոր Շահինյանը⁹, Մառի Ամսաճյանը¹⁰, Ժան Գրոֆիեն¹¹, Բեյմոն Շարմեն¹², Դևր¹³, Վաղարշակ Նորենցը¹⁴, Շահեն Տատուրյանը¹⁵, Հյուբեր Ժունեն¹⁶, Ատրինե Տատրյանը¹⁷, Ժիրայր Միրիճյանը¹⁸ և այլք:

¹ Եղիշե Զարենցի անվան գրականության և արվեստի թանգարան, Բյուզանդ թուփայանի ֆոնդ, գործ 25: Այսուհետ կօգտագործվի ԳԱԹ, Բ. Թ. ֆոնդ, գ.:

² ԳԱԹ, Բ. Թ. ֆոնդ, գ. 26:

³ ԳԱԹ, Բ. Թ. ֆոնդ, գ. 53:

⁴ ԳԱԹ, Բ. Թ. ֆոնդ, գ. 80, 402, 403:

⁵ ԳԱԹ, Բ. Թ. ֆոնդ, գ. 81:

⁶ ԳԱԹ, Բ. Թ. ֆոնդ, գ. 104, 402:

⁷ ԳԱԹ, Բ. Թ. ֆոնդ, գ. 403:

⁸ ԳԱԹ, Բ. Թ. ֆոնդ, գ. 319:

⁹ ԳԱԹ, Բ. Թ. ֆոնդ, գ. 403:

¹⁰ ԳԱԹ, Բ. Թ. ֆոնդ, գ. 303:

¹¹ ԳԱԹ, Բ. Թ. ֆոնդ, գ. 299, 303:

¹² ԳԱԹ, Բ. Թ. ֆոնդ, գ. 402:

¹³ ԳԱԹ, Բ. Թ. ֆոնդ, գ. 85:

¹⁴ ԳԱԹ, Բ. Թ. ֆոնդ, գ. 191:

¹⁵ ԳԱԹ, Բ. Թ. ֆոնդ, գ. 252:

¹⁶ ԳԱԹ, Բ. Թ. ֆոնդ, գ. 402:

¹⁷ Տատրեան Ա., «Տաղանդաշատ բանաստեղծ, գրագետ ու նկարիչ Բյուզանդ թուփայանի հետ», «Պայքար», Իսթանպուլ, 22.08.1968, թիւ 59:

¹⁸ Միրիճեան Ժ., «Բիւզանդ թոճալեան բանաստեղծ-նկարիչը», «Յառաջ», Փարիզ, 22.05.1970, թիւ 11818:

Մեր նպատակն է բացահայտել բանաստեղծի ստեղծագործություններում ցեղային մտածողության շերտերը:

Մեր խնդիրն է Բյուզանդ Թոփալյանի ստեղծագործություններում ցեղային մտածողության շերտերի քննությունն ու արժևորումը, որոնցով էլ պայմանավորված է թեմայի արդիականությունը:

Մենագրության մեջ կիրառել ենք **մեկնաբանական** (հերմենևտիկա) մասնագիտական մեթոդը:

Կորցնելով հայրենիքը, կրելով եղեռնի ողջ արհավիրքներն ու սարսափները, ճաշակելով գաղթի դառնությունները՝ ապագա բանաստեղծ Բյուզանդ Թոփալյանը կարողացավ իր մեջ ուժ ու կորով գտնել գրիչ վերցնելու ու ստեղծագործելու: Եվ այդ կորովը, այդ ուժը նա ստացավ իր ցեղից, իր հեթանոս աստվածներից ու հեռուսական նախնիների ոգուց. «Գոյություն չունի ցեղային նշաններից գերծ մարդ...» [11, 45]:

Նա՝ որպես ցեղասպանված ու հայրենակորուստ ազգի գավակ, անսաց իր մեջ մոնչացող ցեղի ձայնին և գիտակցելով իր դերն ու անելիքը՝ շտապեց աշխարհին հայտնելու, որ հայը կա՝, որ հայը կրկին՝ և կարող է արարել, ոգորել և, նորից տեր կանգնել կորսյալ հայրենիքին՝ ի հեճուկս չարական ռախների ու մահաբեր ուժերի:

Բանաստեղծը գրչակից ընկերների հետ ուս-ուսի անցավ հարատև պայքարի՝ հանուն հայ տեսակի պահպանման՝ հույս ունենալով, որ մի օր կվերադառնա հայրենիք. «Սփյուռքը Թոփալյանի սերնդին պարտական է: Այս այն սերունդն է, որ հազիվ հասած իր առաջին տասնամյակի սանդղամատին, հայրենի դաշտերեն ծաղկեփնջեր հավաքելու փոխարեն, թիթեռներու ետևեն վազելու և ծիածանը բռնելու փոխարեն, ոտաբոբիկ ու ծարավ անցավ ավերի ու արյունի ճամփաներեն, և իր մանուկ հոգիին մեջ կրակով դրոշմվեցավ սպանող մեր ժողովրդին: Այս սերունդը եղավ տոկուն, այս սերունդը խռովեցավ աշխարհին դեմ, բայց և այս սերունդը եղավ վճռական, նավաբեկության դեմ լարեց իր մկանյաթևերը և մինչև այսօր ալ կնավարկե դեպի ափ, այն ափը, որ հայուն համար Հայաստան աշխարհ կկոչվի» (15):

Առաջին գրքով իսկ՝ «Այգահանդես» վերնագրով, Բյուզանդ Թոփալյանը հայտարարեց ցեղային պոետի գալը, որպես բոլորովին նոր իրականության երգիչ, նոր գաղափարների քարոզիչ:

Բյուզանդ Թոփալյանի բանաստեղծական մուտքն առաջինը ողջունեց բանաստեղծ Վահան Թեքեյանը՝ 1929 թվականի հուլիսի 3-ի նամակով՝ գրված Կահիրեից, որը հետագայում տեղ գտավ ապագա գրքի՝ «Այգահանդես»-ի սկզբնամասում. «...Բիւզանդ Թոփալեան, սիրելի եղբայրակից, թող տուեք անկեղծօրեն Ձեզ շնորհաւորել իբրեւ հարազատ բանաստեղծ մը: Հաճոյքով կարդացի ինչ որ կայ «Այգահանդես»ին մէջ: Ձեր զգայնութիւնը նուրբ թելեր ունի որոնցմով կ'ընդունի և կը վերարտադրե իրերու եւ հոգիներու ներդաշնակութիւնը: Քիչ բան կը պակսի Ձեր արուեստին - թերևս քիչ մը աւելի ինքնատպոյթիւն միայն - ճիշդ տպաւորութիւնը տալու համար Ձեր զգայնութեան որ հագուադէպօրեն նուրբ եւ ընկալուչ է, կը կրկնեն» (17): Գիրքը խանդավառությամբ ընդունվեց հանրության և կողմից: Առանձնապես ոգևորված էին հայ մտավորականները գրքին տրված իրենց գնահատականներով: Գրող Թորոս Թորանյանը գրել է. «Վահան Թեքեյանը այս գիրքով մեզի կավետեր տիրական բանաստեղծի մը ծնունդ... «Այգահանդես» խորհրդանշական անուն: Հայ մարդը հագարավոր վերքեր ուներ այդ տարիներուն ամբողջ սփյուռքի տարածքի վրա: Բայց նույն տարիներուն, մեր հնադարյան ափ մը հողին վրա հասակ կառնեք նոր Նաիրին, ու այս երկիրը արդեն իսկ կայծեր կխլեք սփյուռքի մեջ ապրող շատ հայ գրողներեն» [15], իսկ գրականագետ Գ. Արտավազը գրքի կապակցությամբ նշել է. ««Այգահանդես» էն արդեն անոր արուեստը կաղապարուեցաւ հայրենիքին կարօտով» [6]:

Բանաստեղծը շատ լավ է հասկանում արվեստի ուժը, նրա ունեցած ազդեցությունը, նրանով փոխանցվող գաղափարների հզորությունը: Նա պետք է ստեղծի իր արվեստը, իր երկայն լույսը պետք է դնի ստեղծածի մեջ. «Արվեստի գործը, որը տվյալ պարագայում ստեղծում է տվյալ արվեստագետը, պետք է ասել, ստեղծվում է նրա կողմից բացարձակապես ոչ այն պատճառով, որ նա կարող է ստեղծել, այլ՝ որ նա պետք է ստեղծի»,– գրել է Ռ.Ջ. Քոլլինգվուդը (30): Եվ այդ **պետք է**–ն է հղացման խթանը, որը ընկած է բոլոր ստեղծագործությունների հիմքում:

Բյուզանդ Թոփալյանի բանաստեղծական ժողովածուների հիմնական գաղափարական հենքը ցեղային մտածողությունն է՝ իր բոլոր երանգավորումների մեջ՝ մերթ՝ որպես հայրենիքի կարոտ, մերթ՝ որպես ցավի ու փսիսասանքի կսկիծ, մերթ՝ որպես կորստի մոլորեց կամ վերադարձի երազանք, մերթ՝ որպես հատուցման փափագ ու նախնիների անհանգիստ ոգուն աննշվելու անկասելի մարմաջ:

Ցեղային պոեզիան, որը գուտ ցեղային ինքնագիտակցման ու ինքնակայացման փաստ է, անկախ ու ինքնուրույն վիճակ՝ հայոց մեջ հազարամյակների պատմություն ունի: Սկիզբ առնելով վաղնջական ժամանակներից՝ անկախ քննվող նյութից՝ այն անմոռանալի կերպով արտացոլվել է Վահագնի ծննդի մեջ, մեր առասպելներում ու ասքերում, Էպոսում, Մովսես Խորենացու, Շնորհալու գործերում, նոր ոգի ու իմաստ է առել Ղևոնդ Ալիշանի, Մկրտիչ Պեշկոպաշյանի, Պետրոս Դուրյանի, Սիամանթոյի, Վարուժանի, Ռուբեն Սևակի ստեղծագործություններում: Եվ պատահական չէ Բյուզանդ Թոփալյանի հանդես գալը՝ որպես իր բանաստեղծական հայրերի նվիրական գաղափարների շարունակող, որպես իր ժողովրդի ցավի, տառապանքի ու պայքարի շեփորահար: Ուրիշ էլ ո՞վ կարող է իր վրա վերցնել այդ ծանր բեռը, ուրիշ էլ ո՞վ ավելի լավ գիտի իր հայրենիքի, երկրի ու սերնդակիցների պատմությունը. «Իր պատմութեան ծանօթը երկու բան լաւապէս գիտէ՝ նա գիտէ, թէ ի՞նչ կարող է անել եւ ի՞նչ պէտք է անել՝ Հայն ու Հայաստանը յաւերժացնելու համար» [20, 123]:

Բյուզանդ Թոփալյանի ստեղծագործություններում՝ որպես քնարական առանցքային կերպարներ՝ առանձնանում են **Ցեղը և Մարդկությունը**, որոնք քայլում են գուգընթաց, կողք կողքի՝ լրացնելով մեկը մյուսին. «Փարիզահայ բանաստեղծի մեջ հայ մարդու տառապանքին գումարվեց ընդհանրապես մարդու տառապանքը, որը հետևանք էր նոր դարաշրջանի առաջադրած խնդիրների»,– գրել է գրականագետ Վազգեն Գաբրիելյանը [8, 103]:

Ցեղ–մարդկություն գուգահետակալանում բանաստեղծն անվարան առաջ է մղում ցեղի հարատւման գաղափարը: Նրա ինքնապահպանման բնագործ շատ սուր է, հիշողությունը արթուն: Նա գիտակցում է, որ իր տեսակը բնաջնջման վտանգի մեջ է, բազմաթիվ անգամներ նաև մարդկության թողտվությամբ քոչվոր ցեղերը հոշոտել, ոչնչացրել են հային, խլել հայրենիքը, ժողովրդի մեծ մասին բնաջնջել, մագապուրծ եղածներին դարձրել ունեզուրկ գաղթականներ, հազարամյա մշակութային արժեքները փռել դարձրել:

Նա հնչեցնում է ցեղի շեփորը՝ ընդվզման, արթնացման, հույսի ալիքները տարածվում են աշխարհասփյուռ հայության սրտում: Հայը կրկին տոգորվում է ապրելու, պայքարելու սրբազան կամքով:

Առաջին հերթին ցեղը՝ հետո մարդկությունը – ահա բանաստեղծի նշանաբանը. «Մարդկայինը ազգայինին ներդաշնակելով՝ շահում է թե՛ մէկը, թե՛ միւսը: Եւ, ընդհակառակը, ազգայինը «համամարդկայինին» գոհելով կորցնում է թե՛ ազգը, թե՛ մարդկությունը» [20, 121]:

Պատահական չէ, որ գիրքը՝ «Այգահանդէս»–ը, սկսվում է «Հայաստան» բանաստեղծությամբ, որտեղ կենդանի Հայաստանի պատկերն է՝ հին օրերից մինչև գալիքի տեսլականը:

Արվեստագետի ներաշխարհը հանգիստ է, միտքը՝ սթափ, փոթորիկներն ասես մնացել են անցյալում, եղեռնախառով հոգին ապագա Հայաստանի մեջ է տեսնում սփոփանք ու հանգիստ:

Հայրենիքը բանաստեղծի համար ոչ միայն Խորհրդային Հայաստանն է, այլև ամբողջ

Հայկական լեռնաշխարհը, Կիլիկիան, Հայոց Միջագետքը, մինչև Կասպից, Միջերկրական, Սև ծովերը:

Հավատում է նա իր տեսիլքին, այլ կերպ չի պատկերացնում գալիքը.

Ինչպես մերթ հայկական տաճարի մի վրայ
Իջնող լուռ օրհնութեան ու յոյսի նման վեհ,
Մեր խոնարհ այս տունի երկինքէն կենսաբեր
Ճառագալ յթ մը միայն, Տէր, թոյլ տուր որ շողայ [Այգահանդէս 7]¹⁹:

Բանաստեղծի մեջ երբեք չի ննջում ընդվզման, ըմբոստացման ոգին: Այդ ոգին է, որ նրան օգնում է շնչել ու ստեղծագործել իրեն խորթ միջավայրում, այդ ոգին է, որ նրան վեր է հանում ընդհանուրի ճահճից ու խոսեցնում ցեղի լեզվով: Նա հասկանում է, որ ժողովուրդը ցեղը չէ, նա գիտակցում է այն մեծ տարբերությունը, որը գոյություն ունի ցեղի ու ժողովրդի միջև: Նա նախապատվությունը տալիս է ցեղին, այն արթուն հսկողին, որը երբեք նահանջել, ընկրկել ու պարտվել չի կարող, իսկ ժողովուրդը, ցավոք, հաճախ է պարտվում. «Ժողովուրդը դա հայ հոգու մարտիրոս կողմն է. ցեղը՝ հերոսական» [20, 95]:

Ցեղային ոգու պատմության ու դրսևորումների շերտերի ենթ հանդիպում «Արծաթակուռ աղավնիի թևերով», ուր հայրենիքը որպես «առաօտեան պայծառագեղ ճառագայթ» է ներկայանում, «Աստուածամայր», ուր «...ցեղիս մայրերը բոլոր որդեկորույս, ոգեվար» համեմատվում են Աստվածամոր հետ, «Elegie», ուր «...հեռաւոր ձայներու եղերերգն է» տանջում ու գերլարման հասցնում բանաստեղծություններում:

Ցեղային մտածողության, այն գեղարվեստականորեն ներկայացնելու պահանջներն ավելի են խորանում բանաստեղծի հաջորդ ժողովածուներում:

Բանաստեղծի մոտ, որպես ականատեսի՝ շատ թարմ են ոչ հեռու անցյալի սարսափներն ու արյունալի իրադարձությունները, որոնք կարելի է ամբողջացնել ցեղասպանության ականատես Երվանդ Օսյանի հետևյալ տողերով. «Հազարավոր կիներ, աղջիկներ, տղաք, իրենց բեռներուն տակ կքած ոգեսպառ ու ցավատանջ կը քալեն ելևէջավոր քարոտ ու ցեխոտ ճամփաներէ՝ ողբ ու կոծի աղաղակներ բարձրացնելով: Դիակներ հոս ու հոն, գիշատիչ թռչուններէ, շուններ ու բորենիներէ հոշոտված: Հիվանդներ, որոնք ծառերու տակ կը հեծեծեն անօգնական: Նորածիններ լքված, որոնք կը ճվան անոթի: Ափիսափո, գեշ թաղված մեռյալներ որոնց սրունքը կամ թևը դուրս մնացած է... դժոխային տեսարան գոր ոչ մեկ Դանթէ կըրցած է երևակայել» [31, 193-194]:

«Արեւագալ»-ում՝ տպագրված 1936 թվականին՝ Փարիզում, Բյուզանդ Թոփալյանը նոր որակական ու գաղափարական հարթության վրա է դիտում ցեղի խնդիրը: Նա կարողացավ իր մեջ ուժ գտնել ավելի խորանալու երևույթների մեջ, համամարդկային գործոնի դերը դիտարկել ազգային տեսանկյունից, քննել ազգային ես-ի մութ անկյունները, անաչառությամբ համադրել իրականության ու իրադարձությունների բարդագույն, հարանորոգ շարժը. «Բանաստեղծը իրականությունէն կ'երթայ դէպի իմացութեան ճախարանքը, կենսքի առեղծուածէն եւ անապատներէն դէպի տիեզերքին բացաստանները»,– գրել է գրող, գրականագետ Գ. Սրտավազը [6], իսկ գրող Պետրոս Զարոյանը նշել է. «Բիւզանդ Թոփալեան, ան ոչ միայն ճակատագրին դէմ կը բարձրացնէ պայքարի դրօշակը, այլ եւ ամէն համակերպումի եւ ընկրկումի դէմ» [14]:

«Արեւագալ»-ի մուտքով Բյուզանդ Թոփալյանը որպես գաղափարկիր բանաստեղծ առանձնացավ սփյուռքահայ իրականության մեջ: Գաղափարակիր բոլոր առումներով, թե՛ համամարդկային խնդիրների գեղարվեստական ամփոփման, թե՛ ազգային խնդիրների

¹⁹ Նշված է Բյուզանդ Թոփալյանի բանաստեղծական ժողովածուի վերնագիրը և մեջբերվող էջը:

գեղագիտական արժարժման. «Արեւագալով հասած է ինքնատիպութեան բարձր աստիճանի»,- գրել է գրող Է. Շահնագարը [22]:

Ցեղային ոգու բարձր ոգորումով է գրված «Երկիրներ» բանաստեղծությունը՝ հարուստ էպիկական շեշտադրումներով:

Բանաստեղծը կարողանում է անցյալի պատկերները վերականգնել, պատկերային խոսքի միջոցով կենդանություն ու ոգի հաղորդել: Թվում է, թե ամեն ինչ անցած է, ավագների ու փոշու մեջ մոռացված, թվում է, թե ավելորդ է արթնացնել անցյալի հիշատակները: Բայց բանաստեղծն այլ կերպ է դատում, նրա համար անցյալը ներկայի պես կենդանի է, ապագայի պես՝ սպասելի, քանի որ այդ ամենի մեջ իր ցեղի, իր հայրենիքի անունը կա, քանի որ իրեն հոգեպես սերտաճած է զգում այդ ամենին.

Եփրատի ձայնը երբեմն ու փրփուրներն հեւացող
նժոյգներուն քաջատրոփ,
ու կիլիկիան իշխաններու սլացումն
ու Հեթումի ձայնը դեռ... [Արեւագալ 15]:

Մեկ այլ գործում՝ «Հիթիթեան առիւծ» վերնագրով, իր սերն ու խոնարհումն է բերում հայրենիքի՝ Կիլիկիայի ավերակներից պեղած առյուծի արձանին՝ որպես իր նախնիների երբեմնի փառքի խորհրդանշի: Ցեղի հիշողությունը, որը միշտ արթուն է բանաստեղծի մոտ, ասես կենդանացնում է այդ գրանիտե առյուծին, ասես դնում է մի կախարդական շրջանակի մեջ.

Ու ե՛ս միայն, ոճաւորուած բաշերեդ
Կըզգամ շունչը վարպետին
Որ քեզ կոփեց, նըվիրեց սիրտն իր հըզօր
Որ դիմանա՛ս տակաւին [Արեւագալ 42]:

Առյուծը, որպես սիմվոլ՝ Կիլիկիայի արքան է, իսկ կերտող վարպետը՝ ցեղը, առանց որի մաքառման անհնարին էր ստեղծել Կիլիկիայի պես հզոր պետություն:

Եվս մեկ ցեղաշունչ գործ է «Միջերկրական»-ը՝ ստեղծված ցավով ու ազգային հպարտանքով, մտքի համարձակ թռիչքով ու վիրավոր սրտի թրթիռով: Միջերկրականը միմիայն ծով չէ, այլ հայրենիք ու ազգ խորհրդանշող անուն: Այն ողորում է բանաստեղծի հայրենի Կիլիկիայի գեղատեսիլ ափերը, որպես տուն տանող ճանապարհ՝ կանչում, հույս տալիս: Հայկականությունը հար ներկա է Միջերկրականի ափերում.

Ահա աչքերս արծուաքիբ
իրենց հունեն բաժանուող սկաւառակ կրկնակի
մըղոններէն անդին դեռ
կըհարցնեն կորած կետեր, աշխարհներ... [Արեւագալ 47]:

Ցեղը հավատում է, որ այդ կորած կետերը՝ աշխարհները մի օր կգտնի:

Խիստ կարևոր է բանաստեղծի անխոնջ պայքարի պատրաստակամության գործոնը: Ինչքան էլ ցավը սեղմի, կսկիծը գրոհի, որքան էլ աշխարհը դիմադրի, մեկ է՝ պիտի պայքարել այն դարձնելով կենսաձև հաց ու ջրի պես անհրաժեշտ.

Արիւնս բո՛րբ է
Ժամանակի ու տարածութեան մէջ վառող ջախ
ու մըշտահունչ հըրապայքար [Արեւագալ 47]:

Մեր ուղեղն ականա թմբկահարում է Դանիել Վարուժանի հայտնի բանաստեղծության տողերը.

Ու պայքա՛ր, պայքա՛ր, պայքա՛ր երգեցի.
– Ձեզի ընծա՛, հայ մարտիկներ... [29, 64]:

Ցեղը խեղճություն, համակերպում, պարտություն չի ընդունում: Ցեղը հայոց ազնվագարմ աստվածների ներկայությունն է ու կամքը, անտրոհելի հյուլեն է ու վրեժի ճանապարհը: Ցեղը առաջին հերթին Ոգի է. «...հայ մարդը ու հայ բնությունը իրենց ներքին զարգացման կարողությունը առնում են նույն անբաժանելի ու միասնական աղբյուրից, որ Ոգի է...»,- նկատել է Կոստան Ջարյանը [13, 126]:

Բյուզանդ թոփայանը կարողանում է բավականին պարզ ու հստակ իր ասելիքը տեղ հասցնել: Նրա մոտ գեղարվեստական նյութի մատուցման ներքին կաշկանդվածություն չկա: Նա ավելորդ լարում չի ստեղծում ընթերցողի ու իրերի միջև. «Բանաստեղծության յանգի ու չափի ոչ մի պարտադրանք: Յաճախ ոտնակոխ անելու աստիճան արհամարհուած է դասական ամեն յորինուածք՝ բանաստեղծութեան ճարտարութիւնը կանգուն պահող:»

Եւ սակայն այդ գեղագիտական աւերումը նորություն չէ: Ֆրանսիական նորագոյն ականառու գրիչներ՝ վաղուց պատռած են դասական բանաստեղծութեան վարագոյները, իրենց գլուխն ունենալով ամենէն առաջ ու աւելի սիրութալիզմի վարպետները»,– գրել է գրող Եղիշէ Այվազյանը [5], իսկ Բյուզանդ թոփայանը հետևյալն է արտահայտել բանաստեղծության մասին. «Բանաստեղծութիւնը մարդկային արտայայտութեան ամենաբարձր ձեւն է: Մեր ուշադրութիւնը պետք է շարունակ հետեւի այն բանին՝ որ այդ արտայայտութիւնը ըլլայ իր ժամանակին լեզուովը, ինչպէս ըրին Չարենց, Մայաքովսքի, Մէն Ճոն Բէրս, Էլիւառ...» [23]:

Ցեղային մտածողության արթնացման, ցեղային ոգու խրախուսման հաջորդ գրքերը «Հրախաղություն» – (Փարիզ, 1950), «Համայնական սեր» (Փարիզ, 1952), «Արձանագիր» (Փարիզ, 1959), «Լուսածնունդ» (Փարիզ, 1964) ջերմ ընդունելություն գտան Սփյուռքում ու Խորհրդային Հայաստանում: Միանգամից թարմացավ գրական մթնոլորտը, հայ ընթերցողը վերջապես նոր խոսք լսեց, այլ հայացքով նայեց աշխարհին ու մարդկությանը:

Ժամանակի գրական միտքն ակտիվ արձագանքեց: Հնչեցին տարբեր կարծիքներ, տրվեցին գնահատականներ. «Հապա Ձեր «Հրախաղությունը», որ գիս ամբողջ օր մը քաղցուց (դեռ պիտի երկար քաղցնէ) «երանության ճամբուն վրա», «այն հին օրերին մեկուն մեջ», երբ ես պատանի էի ու ժամերով երագուն կըմնայի Ձեր յուրաքանչյուր երգին առջև»,– գրել է գրող, հրապարակախոս Աբրահամ Ալիքյանը Մոսկվայից 1960 թվականի հունիսի 14-ի նամակով [3], իսկ մեզ անհայտ նամակագիր Ն. Թոփայանը Բեյրութից 1956 թվականի փետրվարի 20-ին հետևյալն է հայտնել. «Ձեր հատորը – Հրախաղություն – գեղեցիկ անակնկալի մը առջև դրաւ զիս. հրաշալիքներու, գեղեցկութիւննիրու նոր, անծանօթ աշխարհ մըն էր որ կը բացուէր իմ դողոջ քայլերուս առջև...» [18]: Հաջորդ «Համայնական սեր» վերնագրով գրքի հրատարակման կապակցությամբ նա եղան ակտիվ արձագանքներ: Ուշագրավ է Թ. Թորանյանի արտահայտածը. «Համայնական սեր» հատորը կյանքին առեղծվածը լուծելու փորձ մըն է. այստեղ Թոփայանի սերը բյուրեղային է ու կձգտի մարդերը բարձրացնել լույսին, արևին» [15], իսկ «Արձանագիր»-ի մասին իր գրախոսականում Արսեն Երկաթը նշել է. «Անոր համար բանաստեղծութիւնը հոգեվիճակ է մը ծնունդ չա՞ռներ, այլ խառնուածքի անհրաժեշտութիւն մըն է, տեւական եւ անայլալ մթնոլորտ մը՝ ուրկէ դուրս չնչնէ իսկ անկարելի պիտի դառնար» [12]: Իսկ վերջին «Լուսածնունդ» գրքի մասին ժամանակի մամուլում գտնում ենք հետևյալ կարծիքը. «Թոփալեան այս երգով կը հասնի «Հացին երգը»ին ջիւջ եւ լուսածորան, մատչելի եւ դիւրաւհասկանալի ջերմութեան եւ պայծառութեան: Բանաստեղծ մըն է որ գիտէ նորոգել իր խօսքը, նիւթը, եւ իր քնարին թելերը հայրենասիրական նոր դաշնակումներով բռնկցնել...»,– գրել է Մառի Աթմաճեանը [1]:

Առաջ քաշելով ցեղայինը, դրվատելով ազգայինը՝ բանաստեղծը երբեք դեմ չի գնում մարդկությանը: Նա կարողանում է պահպանել ցեղ-մարդկություն ներդաշնակությունը՝ երբեք չխախտելով ողջախոհության սահմանները: Բանաստեղծը գիտակցում է իր առաքե-

լության կարևորությունը և ջանք ու եռանդ չի խնայում այն իրականացնելու համար: Պետք է անխոնջ աշխատանք, մտքի արթնություն ու սրտի արիություն: Բյուզանդ Թոփալյանը կարողանում է ներագդել իր ցեղակիցների գիտակցության վրա՝ չթողնելով վհատվել, հուսալքվել՝ կորցնելով ապագայի հանդեպ մղումները:

Բանաստեղծը, քարոզելով ցեղային գաղափարներ, ավելի է մոտենում մարդուն, ավելի է կարողանում հստակ դիտարկել մարդկության հոգու խորխորատները. «Անոր բանաստեղծական բնաշխարհին լուսարձակներուն շնորհիւ, իր բաղձանքներուն եւ երազանքին մէջ, շեշտուած կը տեսնենք մարդը մարդուն մոտեցնելու, եւ այդ միութիւնը սիրով եւ լոյսով սրբագործելու կիրք մը, մաքրացուցիչ բոց մը»,- գրել է գրող, գրականագետ Զարեհ Գազարյանը (9):

Բյուզանդ Թոփալյանի համար հաղթելը, չընկճվելը դառնում է կարևորագույն նախապայման իր ցեղի փրկության համար, ամբողջական Հայաստան ունենալու համար: Նրա մոտ տեղի են ունենում հոգեբանական գերլարումներ, ապրումների գերխիտ կուտակումներ: Նա ընկնում է ոգեղեն արբեցման գիրկը. «Որպեսզի արվեստը գոյություն ունենա, որպեսզի ինչ-որ գեղագիտական վարժանք ու հայեցում լինի, բնախոսական մի նախապայման է անհրաժեշտ՝ **արբեցումը**»,- գրել է Նիցշեն [21, 223]:

Մա հոգեբանական այն վիճակն է, երբ ողջ ուժերդ սևեռակվում են մի նպատակի վրա, երբ ժամանակավորապես ժխտում ես արտաքին աշխարհը և խորասուզվում ինքդ քո մեջ սուգորդի նման բացահայտելով ներսումդ ծփող ծովերը:

Բանաստեղծը մտորումների մեջ է: Ձգտում է հասկանալ պատմական փիլիսոփայության տրամաբանությունը, իր ազգի ճակատագրի թաքնագիտական խորհրդանիշներն է ուզում ըմբռնել՝ այն համադրելով այլ ազգերի ճակատագրերի հետ: Նա մտովին վերադառնում է մանկություն, ուր դեռ.

Օ՛ սպիտակ աղաւնիներ
Հոգիիս մէջ
Կը նային դեռ... [Հրախաղութիւն 1]:

Անհայրենիք, որք, առանց բարեկամ ու կենսական միջոցների տղան քայլում է դեպի մարդկություն, դեպի անձանոթ ու բիրտ օրենքների աշխարհ՝ ձեռք բերելու ապրելու իրավունք.

Տարիներէն՝ իր չարքաշ ձեռքերով ան կը խըլէր
Ապրելու պարզ իրաւունքն [Հրախաղութիւն 69]:

Այդպես որք ու անբարեկամ գալիքն է թափանցում կյանք ու թելադրում իր պայմանները, ստեղծում իր աշխարհը:

Յեղի ոգին տղային ստիպում է պայքարելու, ստիպում է հաղթահարելու դժվարություններ ու խոչընդոտներ, հուշում է ապրելու, արարելու խորհուրդներ, չի թողնում նրան մենակ ու հուսալքված: Տղան դառնում է ցեղի ոգու կրողը. «բացառիկ իրավիճակները նրանց ուղեղում արթնացրել են որոշակի բջիջներ, որոնք սովորական պայմաններում մնում են չգործածված, և նրանք դառնում են այն, որոնց ապագա սերունդները չեն կարողանում հասկանալ»,- գրել է հայտնի մարդաբան, ցեղաբան ու հոգեբան Գյուլստավ Լեբոն [32, 27]՝ նկատի առնելով ցեղային ոգով գործողներին:

Աշխարհի բոլոր ծայրերում ապրող, արարող հայերն իրար հետ սերտ կապված են արյունով, հայրենիքի կարոտով, ցավի հիշողությամբ: Եվ բանաստեղծը կարողանում է իր խոսքի ուժով, իր ոգեղեն կամքի խորհրդով նրանց համախմբած, միասնական գաղափարի ճանապարհին պահել.

Եւ որ արդէն հաւատքն ունիք գալիքի
Ու կը պահեք ուժը դեռ հոգեկան ձեր պարզութեան...

Ու վիրաւոր հոգին ձեր
Պիտի գիտնայ բարձրանալ
Տարիներու բաբախուն վազքին վրայ քաջութեամբ [Հրախաղութիւն 76]:

Ինչ էլ լինի՝ բարձրանա՛լ, ինչ էլ լինի՝ քայլե՛լ առաջ, հայի համար չեն վիատությունը, հուսահատությունը, դժկամելն ու նահանջելը:

Բանաստեղծի առաքելութեանը խիստ հավատարիմ է Բյուզանդ Թովայանը: Իր նախահայրերի տաճարների քրմի նման նա հավատում է գալիքին, իր երկրի ու ժողովրդի ապագային: Նրա տողերն արևաշեղքերի նման թրատում են հայոց ճակատագրի վրա ծանրորեն իջած խավարի շերտերը:

Կըսէի ես ինծի հրճուագին
Պիտի գա՛ն, պիտի գա՛ն օրերն իմ.
Ծովերէն, ծագերէն անցնելով
Թեւերուն վրա ստոյգ Երազին [Հրախաղութիւն 77]:

Նոր, մեծ, արևաշող Հայաստանի երգն է երգում բանաստեղծը: Հայրենասեր, ազգանվեր սերունդների կամքի մասին է քարոզում նա: Վրեժի մշակույթի, բարձրագույն դաստիարակության, «դիստանցիայի պայծառ» [21, 239] գաղափարախոսն է բանաստեղծը, որոնք գուտ ցեղային բնավորության գծերի պիտի վերածվեն:

Դանիել Վարուժանի, Սիամանթոյի, Ռուբեն Սևակի ցեղաշունչ ժառանգը լինելով՝ Բյուզանդ Թովայանը շատ լավ է հասկանում, որ ազգի մեջ մահացել է ցեղը, իսկ ժողովրդի մեջ՝ ազգը: Հարկավոր է մի նոր հավատք, մի նոր խթան, որպեսզի դուրս գան մահվան քնից, կործանման շրջանակից: Մինչև է՛րբ պիտի հայը ոչնչանա իր օրրանում, մինչև է՛րբ պիտի դառնա գաղթական, անպատված ու ստորացված: Հայի Քրիստոսը պարտուկ Մուհամեդին, հայը իր կրոնով միայն խեղճություն և գառնուկի հոգեբանություն ձեռք բերեց: Այնինչ գայլի դեմ պետք է գալ լինել՝ ծանիք ու սուրսայր ճանկեր ունենալ:

Եվ բանաստեղծը դիմում է իր նախահայրերի աստվածուհուն՝ Աստղիկին, որը ազնիվ է ու հզոր, գեղեցիկ է ու բարոյապաշտ, որը երբեք վտանգի պահին չի թողնում իր զավակին մենակ, հուսալքված:

Արձակեցի մագերդ ահա
Արեւներու ջինջ համբոյրին,
Որ կեանքին երգը բարձրանայ
Ալիքներէն անոնց մթին [Հրախաղութիւն 80]:
Այդպես դիմել է Դանիել Վարուժանը Վահագնին.
Ով աստվածն իմ հայրերուս,
Կը մոտենամ ահա բազնիդ... [29, 148]:
Դիմել է նաև Եղիշե Չարենցը՝ էլի՝ Վահագնին.
Հրդեհի աստված, հրդեհ ու կրակ... [26, 317]:

Եվ բնավ պատահական չեն հայ մեծերի անդրադառնումները հայոց հին, հաղթական աստվածներին:

Բսկ փյունիկի թռչնի հետ իր ցեղին համեմատելը՝ բանաստեղծի կողմից մարդկությանն ուղղված անմահության, վերամարմնավորման խորհրդանշանային պատգամ է: Չպետք է կառչած մնալ արյունոտ անցյալին, չպետք է հավերժական սուգի, հուսահատության սահմանների մեջ պարփակվել: Անհրաժեշտ է առաջ նայել, քայլել դեպի նորահայտ հորիզոններ: Մի խոսքով՝ պետք է ապրել:

Մոխիրներէն ելնե՛ր հոգին վերալաց,
Սշտակենդան ժողովուրդն իմ վերածնի՛ [Հրախաղութիւն 105]:

Յեղայնորեն մտածող ու գործող բանաստեղծի համար այլևս ոչինչ խոչընդոտ չի կարող հանդիսանալ դէպի նոր արշալույսներ քայլելու կամքին: Նա չափազանց լավատես է. «Պայծառաստեղծությունը՝ տիրական տարր մըն է Բ. Թոփալեանի բանաստեղծություններուն մէջ»,– գրել է գրականագետ Զարեհ Գազազյանը [9]:

Յավի, տառապանքի արհամարհումը, այդ ամենից վեր կանգնելը հայ գրականության մեջ դառնում է գեղարվեստական փիլիսոփայության բնորոշ ուղղություն:

Յեղային ոգու բացահայտումների սահմաններն ավելի են ընդարձակվում ու խորանում բանաստեղծի ամեն մի գործի մեջ: Նա հանդես է գալիս ոչ միայն որպես ցեղի բանաստեղծ, այլև որպես իր ցեղի պատմաբան ու բարոյագետ, փիլիսոփա ու ուսուցիչ, որպես իրավունք վաստակած այդ ուղղորդելու համար նրան:

Յեղը սովորական կատեգորիա չէ՝, ցեղը երևութական հասկացություն չէ՝ բանաստեղծի համար: Նա ցեղը դիտում է որպես արնակիցների համաձույլ մի էություն, որոնք ունեն ընդհանուր արժեքներ և պատրաստ են այդ արժեքների համար նվիրական գոհաբերումների: Եվ ամենակարևորը՝ այդ արնակիցներին միաբանում, անխոցելի է դարձնում ցեղի Ոգին. «... Յեղային Ոգու երեք հիմնական տարրերն են՝ ընդհանուր զգացմունք, ընդհանուր հետաքրքրություններ և ընդհանուր հավատք»,– գրել է Գյուստավ Լեբոնը [32, 21]:

Շեփոհարելով ապրելու, պայքարելու, արարելու կամք, Բյուզանդ Թոփալյանն իր ստեղծագործությունների ծիրից երբեք դուրս չի թողնում մարդկության հուզող խնդիրները: Ճիշտ է՝ նա խռոված է մարդկությունից, սակայն երբեք՝ մարդուց: Նա իր կոիվն ունի մարդկության հետ, որպես հավաքական մի զանգվածի, որն արյուն ու տեսարաններ է սփռում, սակայն նա օգնողն ու բարեկամն է մարդու, որի ականջին շշնջում է.

Պատմությունն իմ անցելալիս՝
Հերոսական ու վսեմ ցասումով

Կը ցնցէ ողջ էությունս [Համայնական սեր 17]:

Մարդու մեջ բնավորված աստվածային մասնիկին՝ խղճին են հասցեագրված այս սողերը:

Լինելով ազնիվ արվեստագետ, Բյուզանդ Թոփալյանը կարողանում է խուսափել խոսքի ճապաղությունից, ավելորդ զգացմունքայնությունից, մտքի ու նյութի շահարկումներից: Նա դուրս է մնում այն բանաստեղծների խմբից, որոնց մասին Նիցշեն գրել է. «Բանաստեղծներն անամոթ են իրենց ապրումների հանդեպ. նրանք շահագործում են դրանք» [21, 71]:

Բանաստեղծին կամ արվեստագետին է Բյուզանդ Թոփալյանը վերապահում դրոշակակրի, առաջամարտիկի դերը, բանաստեղծի կամ արվեստագետի մեջ է նա տեսնում ապագայի սերմացաններին, եթե անգամ դա տեղի ունենա իրենց կյանքի գոհաբերումով, աքսորով ու նահատակությամբ.

Թէն ցեխի մէջ ու արեան,
Անյոյս ու մութ արդ՝ կեանքի խոր կրկեսին,
Մենք դէպի ձեզ կերկարենք սրտերը մեր
Որովհետեւ
Կարելի չէ յուսահատիլ ձեր մարդկային
Կամքին առջեւ ու տեսիլքին,
Որ վճռական, ուժեղ քան երգը փոթորկին
Գաղափարով ու յայտնությամբ իսկ հրդեհած,
Ամբոխներու հաղորդութեան որպէս սրկիի՝
Արինացայտ սիրտերը ձեր նետեցիք
Գազաններու կրկեսին

Նուիրումով ամբողջական եւ անձնուրաց ժպիտով... [Արձանագիր 11]:

Նույն հոգեբանական իրավիճակն է նաև Սիամանթոյի մոտ, երբ գոչում է հայ մարտիկի բերանով.

«Եվ դուն սա՛ մաքրափայլ թերթերուդ վրան, ցեղին ցավը և ցեղին ուժը բանաստեղծե, Ապագա սերունդներուն և մեր անցյալին տխրությանն ի նվեր.

Ես որք մըն եմ և ըմբոստ մը, մնա՛ս բարյավ, կորուսյալներս փնտռելո՛ւ կերթա՛մ...

Քու երգերեղ երգ մը տո՛ւր ինձ, երգ մը, ես երգելո՛ւ կ'ուզեմ մեռնիլ» [28, 133]:

Նույն ոգին է Դանիել Վարուժանի մոտ.

Մուրճը ձեռքին մեջ բանաստեղծն հաղթական

Արձանին խիստ աչքերուն մեջ կը հառի.

Եվ անոնց մեջ կը ճանչնա

Ինքզի՛նք,– ամբողջ, անթերի:

...Եվ արթընցավ Դիցուհի՛.

Ձերթ քարափերթ մ'ըստրուկ ինկավ մուրճին տակ,

Եվ կանգնեցավ Վրիժուհի՛ [29, 69]:

Իսկ Եղիշե Չարենցը գրել է.

Ուրեմն, ո՛վ գալիք երգասաննե՛ր,

Որքան էլ վեհ լինի ձեր ներկան-

Չմոռանա՛ք, որ դուք պիտի սերմեր ցանեք,

Որ լինեն դարից ձեր- երկար [26, 211]:

Բանաստեղծը խորանում է ազգային ողբերգության թեմայի մեջ, ձգտում թափանցել կատարվածի հոգեբանական, փիլիսոփայական, պատմաքաղաքական շերտերի մեջ, ըմբռնել «ռասա, միջավայր, պահ տրիադան» [24, 147], գնահատել ու արժեքավորել ցեղի ներուժը.

Սրարշառող այդ դաժան հեղեղներուն դեմ առ դեմ՝

Ցեղի մ'ըմբոստ

Ցեղի մը շեշտ ճառագայթներն հոգեկան խոր ուժերուն՝

Հերոսական իրենց թափով,

Կամբովն իրենց գերահզոր հավատքին

Ապառաժին վրայ կառչած՝

ու դարերուն յանդիման՝

Պարտադրեցին ապրելու կամքն իրենց մեծագոր [Արձանագիր 44]:

Ցեղը դա կամքն է, ցանկանալն է, ու աշխարհում չկա մի ուժ, որ հաղթի նրան.

Վերածնունդ ու չը մեռնող հանճարի

Յաւերժական յայտարար [Արձանագիր 45]:

Կարոտն առ ծննդավայր սրբազան զգացմունք է բանաստեղծի մոտ: Կրկին Միջերկրական ծովը խորհրդանշում է այդ կարոտը, իր սպասելիքներն ու տենչերը, հայրենիքի, ազգի միասնությունը: Ծովը նաև մարդկային միաբանության խորհրդանիշ է: Ցեղ և մարդկություն՝ անտրոհելի արժեքներ են.

Միջերկրականի ջուրերուն անխոնջ

Տարերքն ըզգենու հոգիս տարագիր,

Ափիս մեջ առնեմ հեռաւոր ափերն

Յաղթական երկրիս... [Արձանագիր 47]:

Նրա հայացքն անընդհատ ծովի արևելյան ափերին է ուղղված, ուր իր հայրենիքն է, իր տունը, մանկությունը, նախնիներ գերեզմանները:

Ոգեղեն մեծ լարման մեջ է արվեստագետը, ներսի փոթորիկների համեմատ ծովի փոթորիկները մեղմ են ու թույլ: Ցեղային ոգին՝ անկախ մարդու կամքից թռչել է ուզում դեպի իր նախապատմական օրրանը, դեպի իր բնական հանգրվանը:

Հնչում է բանաստեղծի մոնչոքը.

...Ու իմ աչքերս ուղղել դեռ հանդիպակաց ափերուն
Միջերկրական այն երկրին
Զոր պապերուս աննրկուն աշխատանքն էր շենցուցած՝
Համս ու իմաստն առավել
Տալով իրենց վեհ կեանքին [Լուսածնունդ 10]:

Բյուզանդ Թոփալյանը հավատում է, որ մի օր ազգովին կվերադառնան հայրենիք, ու նորից կշենացնեն այն: Եվ այդ ամենը կիրականանա հայ հանճարի շնորհիվ.

Ու ցրուած ուժերն ա՛լ վերադառնան,
– Հանճարդ հայութեան–
Առասպելական թելերով բոցեղ,
Մետաղէ շաչերն ալ վերածուին թող
Խրոյխտ շեշտերու համանուագային... [Արձանագիր 47]:
Հայ հանճարի հանդեպ անվերապահ հավատ ունեւր նաև Ղևոնդ Ալիշանը.
Կերդնու Նահապետ, կանչե՛ ձեզ, Հայե՛ր,
Հանճարն է մեզ կյանք, ըզնա վառեցեք... [2, 69]:

Բյուզանդ Թոփալյանի համար փորձությունները, արհավիրքները հաղթահարելի են ու ժամանակավոր: Նա միասնության, համերաշխության կոչ է անում: Այդ նույն լավատեսությամբ է տոգորված Հովհաննես Թումանյանը, երգ գրում էր. «Փորձությունը, ինչքան էլ մեծ լինի, պետք է տանենք արիությամբ ու վեր կենանք միասին, միահամուռ ուժերով դիմադրելու մեր վատթար թշնամիներին և դարման տանենք ընդհանուր ազգային աղետին հանգիստ ու լիքը մոտիկ լավագույն ապագայի անսասան հավատով» [16, 317]:

Շատ վառ ու կենդանի են Բյուզանդ Թոփալյանի պատկերները, երևակայությունը, իրականության ըմբռնման խորքայնությունը: Նրա մոտ, ինչպես շատ արվեստագետների վառ է գործում սինեսթեզիայի գործոնը. «Երկու և ավելի զգայարանների, սովորաբար լսողության և տեսողության զգայական ընկալումների միավորում... օրինակ՝ թմրուկի ձայնը ընկալվում է որպես վառ կարմիր... » [24, 113]:

Նա ուզում է հավատալ, որ հայրենի Գիլկիլայում իր նախնիները դեռ ապրում են, դեռ նծույզներ հեծած արշավում են լեռներում, ասես հստակորեն լսում է նրանց տուն կանչող ձայները:

Մի առիթով նա արտահայտվել է. «-Նախահայրերս, կ'ըսե՛ ան, ձիւորներ էին. անոնց ստուերագիծը մտերմօհն կապումս է ձիւն ստուերագծին» [19]:

Ցեղի գրույցը իր զավակի հետ երբեք չի ավարտում: Այն կարող է ընդհատվել՝ նորից վերսկսվելու պայմանով: Չկա անհատ, կա անհատացված ցեղ՝ որպես ֆիզիկական ու հոգևոր մարմնի միասնություն: Իսկ ֆիզիկական մարմնի քայքայումից հետո՝ հոգին ոգեղենացված գնում է միանալու իր նախասկզբին՝ ցեղին. «...անհատական «անգիտակցականը» մեր անցյալի, առաջին հերթին մեր մանկության և պատանության ինքնավար նստվածքը իր հիմքում կրում է «Կոլեկտիվ անգիտակցականը», որը ինքնավար հիշողությունն է մեր ռասայի անցյալի մասին, նույնիսկ մեր նախամարդկային հիշողությունը» [24, 114]:

Բանաստեղծը շատ լավ է սերտել հայոց պատմությունը, քաջատեղյակ է այդ պատմության բազմաթիվ շերտերին և տրամաբանական եզրահանգումների, վերլուծությունների ու համադրությունների միջոցով հասել է որոշակի հայեցումների: Շատ ոսոխներ է տեսել

Հայաստանը: Նրանք եկել են, տիրացել, զարկել ու ավիրել: Սակայն որոշակի ժամանակ անց հետ են քաշվել իրենց երկրներ. ոչ մի ուսիս նպատակ չի դրել հիմնավորելու հայի հայրենիքում՝ արմատ գցելու: Բայց ուրիշ է վերջին եկողը՝ թուրքը, որն ամեն կերպով ուզում է տեր դառնալ Հայաստանին, ջնջել բնիկներին, ոչնչացնել նրանց մշակույթը. «... Մինչ այդ թեև հայերը շատ անգամ են ընկած օտար լուծի տակ, բայց օտարը Հայաստանի մեջ բոյն չէ դրած իբր ժողովուրդը... ԺԱ դարից այս կողմն է միայն, որ վաչկատուն թուրք ու թաթար, արշաւելով Հայաստան, փորձում են եւ յաջողում մեր աշխարհը դարձնել բնակավայր նաեւ իրենց համար» [4, 156]:

Եվ այս ուսիսի թուրքի դեմ կռվելու համար է բանաստեղծն ուզում արթնացնել Ցեղը, որը Սասունցի Դավթի նման քուն է մտել խոր հորում:

Նա տեսնելով թե ինչպես է իր մեծ, ընդարձակ հայրենիքի մի հատվածում վերածնվում Խորհրդային Հայաստանը՝ անսահման բերկրանք է ապրում: Արվեստագետի մոտ այն համոզմունքն է, որ կարելի է այդ վերածնունդը տարածել ողջ հայրենիքով մեկ: Եվ այս հավատքը ոգեշնչման նոր որակներ է ձեռք բերում. «... «Ոգեշնչումը» ինչպես ավանդաբար կոչում են ստեղծագործության անգիտակցական գործոնը» [24, 117] - խախտելով բոլոր պայմանականությունները՝ իր բույնն է հյուսում Զվարթնոցի արձվաբանդակների սրտում, արարատյան պայծառ առավոտների արևաշողերի մեջ, հայության երիտասարդ երգերի հնչյուններում:

Ցեղը եղբայրությունն է, նույն ակունքներին պատկանալու խորհուրդը, ցեղը արյան կանչն է՝ աստվածային դաշինքի ներկայությունը մարդու մեջ: Եվ բանաստեղծը բոլոր հայերին եղբայրության կոչ է անում՝ համարելով նույն ճակատագրով, արյամբ ու ոգով առիավետ «շղթայվածներ».

Երկարատե տառապանքն՝ որ մեր ցեղին վիճակուած՝
Պիտի ջնջել ու տանել պատմութենէն առյաւեռ
Աննըկուն կամքն ապրելու, - բարձրանալով աւերէն
Վերածուեցաւ ցնծութեան ու յաղթական կոթողի [Լուսածնունդ 21]:

Ցեղը գաղափարի, նպատակի եղբայրությունն է, որի մասին Բյուզանդ Թոփալյանից շատ առաջ գրել է Մկրտիչ Պեշկեպաշյանը.

Տո՛ւր ինձ քո ձեռք, եղբա՛յր եմք մեք,
Որ մրրկավ էինք գատված,
Բախտին ամեն ող չար ու նենգ
Ի մի համբոյր ցրվին ի բաց.
Ընդ աստղերոք ի՛նչ կա սիրուն,
Քան գանձկալի եղբայր անուն [27, 41]:

Իսկ Սիմանթոյի մոտ այդ եղբայրության գաղափարն հետևյալ կերպ է արտահայտված.

Եղբայրներ, այսօր օրերուն Օրն է, ու գիտենք որ պատրաստ եք դուք Արիավիրքին... [28, 7]:

Այլ կերպ չէր կարող վարվել Բյուզանդ Թոփալյանը: Նա ժառանգական պարտք ունի իր հոգևոր հայրերի առջև: Նա թույլ լինելու, վիատվելու իրավունք չունի, քանի որ ազգի պոետներին բարբառոսաբար ոչնչացնող թուրք ժողովուրդ կոչված գազանը դեռ չի հազցել հայի արյունը խմելուց, դեռ չի կշտացել հայոց մարմինները լափելուց. «Նա գտնում է, որ կարոտների բեռնն տակ կքած տարագիր ժողովուրդը հոգեկան կորովի պետք ունի, հոգեպես ամրապնդվելու կարիք, և դա է, որ պիտի փրկի նրան տարաշխարհում կործանումից»,- Բյուզանդ Թոփալյանի հայրենասիրական պոեզիայի մասին է գրել Վազգեն Գաբրիելյանը [8, 108]:

Որպես ցեղային մտածողության կիզակետ, որպես պայքարի հաղթական ավարտի ու հայրենադարձության, հայրենասիրության գեղարվեստական մարմնացում ուշագրավ է «Մարդ մը» գործը:

Տառապած, չարչարանքի բոլոր դառնությունները ճաշակած, աշխարհի բոլոր ծագերում թափառած հայ տարագիրը՝ կոփված ու հոգեպես փոխված, հաղթական կամքով մուտք է գործում իր պատմական հայրենիք:

Ահավասիկ հեռաւոր աշխարհներէն վերադարձող մարդն է այս:

Տարահալած իր գոյութիւնն երէկուան

Ունի ճնշող ծանրութիւնը դարերու.

Պայքարներու իր ծիրանին կ'երկարի

Անապատէն անկարեկիր մինչեւ ծովերն այրեցեալ [Լուսածնունդ 15]:

Անցյալն այլևս անգոր է ներագդելու հայի վրա, նա լի ստեղծագործ կորովով ու աննկուն կամքով՝ վճռական է տրամադրված իր կյանքը կերտելու, իր երկիրը շենացնելու համար:

Ահաւասիկ մարդն, – ամբողջ կրակներէն մաքրուած:

Հոգեկան նոր կորովին, իմաստութեան ուժերով –

Բազուկներով աննահանջ

Սպառազէն՝

Կոփելու կէանքն իր վաղուան [Լուսածնունդ 16]:

Սա նոր հայի կերպարն է, նոր Հայաստանի քանդակն է՝ հավերժության մեջ իր դիրքն ապահոված:

Եվ շատ տեղին են գրականագետ Ե. Այվազյանի տողերը. «Բ. Թոփալեանը մեր մեջ այն հազուագիտներից է, որ արժանի է տիեզերական բանաստեղծի կոչումին, ըստ իր անվերջանալի տաղերի և տողերի, որոնք յայտաբերում են յարում ու սլացք դեպի տարերք ու տիեզերք» [5]:

Եզրակացություն

Ամփոփելով հայտնենք՝ Բյուզանդ Թոփալյանի գրական ժառանգությունն առաջին անգամ է արժևորվում ցեղային մտածողության տեսանկյունից: Նրա «Այգահանդէս», «Արեւագալ», «Հրախաղութիւն», «Արձանագիր», «Համայնական սեր», «Լուսածնունդ» բանաստեղծական ժողովածուներում ցայտուն երևան եկող ցեղային ոգու գեղարվեստական կերպավորումներն ենթադրական քննության:

Օգտագործել ենք «դիվինացիայի» [33] սկզբունքը՝ այսինքն՝ հնարավորինս ներթափանցել ենք բանաստեղծի ստեղծագործական հոգեբանության մեջ, մտել նրա ներաշխարհի, էպոսի զգացել հեղինակին, անցել «...ստեղծագործությունների արտաքին թաղանթի ճեղքմանը ու ներսի կառուցվածքային տարրերի մասնատմանը, այդ տարրերի միջև առկա կապերի բացահայտմանը» [7]:

Ուսումնասիրության շրջանակում անդրադարձել ենք բանաստեղծի ժամանակակիցների գրախոսականներին, ժամանակի մամուլի արձագանքներին, նամակներին, գիտահասարակական գործունեության որոշ փուլերին, ֆոնդերում պահպանված նյութերին:

Թվում էր, թե հայությունը հաշտվել է իր պատմական ճակատագրի հետ, ասես թե հայոց հոծ սփյուռքն ինքն իր մեջ ամփոփվել՝ սպասում է այլ ազգերին ձուլվելուն ու անհետացմանը: Եվ նման բախտորոշ պահերի՝ այլ բախտակից գրողների հետ հանդես է գալիս Բյուզանդ Թոփալյանը՝ իր խոսքի ուժով, իր գաղափարների թարմությամբ արթնացնելով, պայքարի մղելով ազգին, հույս ու հավատ ներշնչելով վհատվածներին ու հուսախաբներին:

Բյուզանդ Թոփալյանի պոեզիայի ակունքները հայ ցեղի ոգու գաղտնախորհուրդ,

լուսե խորքերում են, հայոց հին, կենդանի հավատքի աստվածների սրտում, պայքարող, երբեք չընկճվող հայի մաքառումներում, խլված, թալանված հայրենիք վերադառնալու անհատների իդեերում:

Բանաստեղծն ազգի հետ խոսեց ցեղի լեզվով, իր հին աստվածների, իր հնագույն նախնիների սրբազան բարբառով: Նա ձգտեց հայի մեջ արթնացնել ցեղային գաղափարներ, ցեղային արժեքներ, նա խորը զգաց ցեղի հոգեբանական նրբությունները և աշխատեց ցեղայնացնել, ցեղաօծել ազգը:

Ցեղային բնավորության մեջ տեսնելով փրկությունն ու վերածնունդը՝ Բյուզանդ Թոփալյանը վստահորեն կանգնեց Մկրտիչ Պեշկեպաշյանի, Ղևոնդ Ալիշանի, Սիամանյոյի, Վարուժանի, Ռուբեն Սևակի կողքին, որոնք անխոնջորեն ցեղապաշտություն ու հեթանոսություն քարոզելով՝ ձգտում էին ազգը հանել փրկության ուղեծիր:

Հայկական ցեղապաշտությունը ընդհանուր ոչինչ չունի ֆաշիզմի, շովինիզմի և այլ ազգերի ստորադասման ջատագովության հետ: Հայկական ցեղապաշտությունը դա ցեղի, տեսակի, արժեքի պահպանման գաղափարաբանություն է, դա դեպի մարդը գնալու ուղին է, դա մարդկության հետ համերաշխության լեզուն է:

Ցեղապաշտության համապատկերին է, երբ հնչեցին ցեղազարմ Գուրգեն Յանիկյանի կրակոցները՝ որպես նվիրական կոչ ու անհատի ինքնագոհաբերման պատգամ, և այս համապատկերին է, երբ պոռթկաց Հայաստանի ազատագրության հայ գաղտնի բանակի (ՀԱՀԳԲ) սրբազան վրեժի հրաբուխը, Արցախյան հաղթական պատերազմների շքերթը:

Ցեղի հանդեպ հավատքը, հայրենիք վերադառնալու ու շենացնելու անհատնում հույսը, պայծառատեսության հասնող լավատեսությունը, մարդկության հանդեպ սերը, չարանալու, մարդ մնալու կամքը Բյուզանդ Թոփալյանի պոեզիայի գաղափարական առանձնահատկություններն են: Այս ամենն ի նկատի առնելով է Երվանդ Քոչարը ասել. «...Բյուզանդը մեծ մտավորական է և մեծ արվեստագետ» [10]:

Նա առաջ մղեց նոր, հաղթող հայի գաղափարը, որը պետք է տեր կանգնի իր պատմական հայրենիքին, շենացնի, հզորացնի այդ հայրենիքը:

Յավի, տառապանքի արհամարումը, այդ ամենից վեր կանգնելը հայ գրականության մեջ դարձավ աշխարհընկալման գեղագիտական ոճ, ստեղծագործական սիմվոլիկայի փիլիսոփայական խաղ, որոնք հանգեցրեցին այն բանին, որ ցեղապաշտությունը հայ գրականության մեջ վերածվի գաղափարաբանության, հեթանոսությունը՝ ապագայի կենսակերպի:

Ցեղային մտածողության դրսևորումների հիման վրա ստեղծված գեղարվեստական փիլիսոփայությունը նոր շուք հաղորդեց հայ գրականությանը, այն ավելի մոտեցնելով համաշխարհային գրականության արժեհամակարգին, ավելի արժեվորեց **ցեղային անհատ և մարդ ընդհանրապես** հասկացությունը:

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-76>

Գրականություն

1. Աթմաճեան Մ., ԳԱԹ, Բ. Թ. ֆոնդ, գ. 303:
2. Ալիշան Ղ., Երկեր, Երևան, Մովսեսական գրող, 1981, 400 էջ:
3. Ալիքեան Ա., ԳԱԹ, Բ. Թ. ֆոնդ, գ. 26:
4. Աղբալեան Ն., Երկերի ժողովածու, եօթ հատորով, հատոր Ա, Պատմություն հայոց գրականության, Երևան, Լուսակն, 2025, 820 էջ:
5. Այվազեան Ե. Մեր մտքի եւ քերթողութեան երթն ու Բ. Թոփալեանի խոյանքը, «Զուարթնոց», Փարիզ, 1961, մարտի 1, 3-4, էջ 5 և 5-6, էջ 9-10:

6. Արտավազդ Գ., ԳԱԹ, Բ. Թ. ֆոնդ, գ. 403:
7. Բորև Զ., Գեղագիտություն, Երևան., Հայաստան հրատ., 1982, 512 էջ:
8. Գաբրիելյան Վ., Սփյուռքահայ գրականություն, Երևան., ԵՊՀ հրատ., 2016, 424 էջ:
9. Գազազեան Զ., ԳԱԹ, Բ. Թ. ֆոնդ, գ.303:
10. ԳԱԹ, Բ. Թ. ֆոնդ, գ. 273
11. Գոբինո Ա., Համաշխարհային ցեղային տեսություն» մատենաշար, մատյան Ա, Երևան., Տիր հրատ., 2022, 166 էջ:
12. Երկաթ Ա., Գրքեր և դեմքեր բաժին, Բանաստեղծություններ Բիզանդ Թոփալեանի, Փարիզ, Զուարթնոց, 1960, դեկտեմբերի 1, 1-2, 4 էջ:
13. Զարյան Կ., Միացյալ Նահանգներ, Երևան., Սարգիս Խաչենց հրատ., 2002, 502 էջ:
14. Զարոեան Պ., Անահիտ, «Արեւագալ» Քերթուածներ Բիզանդ Թոփալեանի, Փարիզ, 1936, 5-6, էջ 37-39:
15. Թորանյան Թ., «Բյուզանդ Թոփալյան», «Հայրենիքի ձայն», Երևան, 1967, փետրվարի 2, 8 (82):
16. Թումանյան Հովհ., Երկեր, Երևան., Հայպետհրատ, 1951, հատոր 4, 317 էջ:
17. Թոփալեան Բ., Այգահանդէս, Հալեպ, Արաքս տպ., 1930, 54 էջ:
18. Թոփալեան Ն., ԳԱԹ, Բ. Թ. ֆոնդ, գ. 110:
19. Կրոֆիե Ժ., Բանաստեղծ եւ նկարիչ Բյուզանդ Թոփալեանի հարուստ ներաշխարհը, Զարթոնք, 31.07, 1965:
20. Համբարձումյան Ռ., «Գարեգին Նժդեհ», Երևան., Նախիջեան, 2003, 212 էջ:
21. Նիցշե Ֆ., Բարոց և չարից անդին: Չաստվածների մթնշաղը, Երևան., Ապոլոն հրատ., 1992, 272 էջ:
22. Շահնազար Է., ԳԱԹ, Բ. Թ. ֆոնդ, գ. 403:
23. Որբունի Զ. Մ., Բիզանդ Թոփալեանի հետ, «Գրական ամսաթերթ», Փարիզ, 1962, մարտ, 4, էջ 1; 3:
24. Ուելլեք Ռ., Ուորրեն Օ., Գրականության տեսություն, Երևան., Սարգիս Խաչենց-Փրինթինգ, 2008, 513 էջ:
25. Չարենց Ե., Երկերի ժողովածու, 4 հատորով, հատոր առաջին, Երևան, Սովետական գրող, 1986, 440 էջ:
26. Չարենց Ե., Երկերի ժողովածու, 4 հատորով, հատոր երրորդ, Երևան, Սովետական գրող, 1987, 544 էջ:
27. Պեշկոբաշյան Մ., Երկերի լիակատար ժողովածու, Երևան., ՀՍՄՀ ԳԱ հրատ., 1987, 563 էջ:
28. Միամանթո, Ընտիր երկեր, Երևան., Հայպետհրատ, 1957, 251 էջ:
29. Վարուժան Դ., Երկեր, Երևան., Սովետական գրող, 1984, 576 էջ:
30. Քոլլինզվուդ Ռ. Զ., Արվեստի հիմունքները, Երևան., Սարգիս Խաչենց – Փրինթինգ, 2007, 421 էջ:
31. Օտեան Ե., Անիծյալ տարիներ, Երևան., Նաիրի, 2004, 584 էջ:
32. Лебон Г. Психология народов и масс, Москва, Изд: АСТ, 2023, 384 с.
33. Турышева О. Н. Теория и методология зарубежного литературоведения, Москва, Флинта, 2013, 160 с.

Էթնիկական մտայնությունը Բյուզանդ Թոփալյանի արվեստում

Արթուր Լեռնիկ

Резюме

Ключевые слова: *Бюзанд Թոփալյան, «Журнал зари», «Восход Солнца», «Фейерверк», «Мирская любовь», «Надпись на памятнике», «Рожденный светом», Армения, этническое мышление, племенной дух, род, человечество, армянская литература*

Բյուզанд Թոփալյան (1902–1970) – французский поэт армянского происхождения, издатель, художник и общественный деятель. Родился в Киликии, в Айнтапе; после Геноцида армян сначала поселился в Алеппо, затем в Париже, где и прожил до смерти. Автор пяти сборников стихов, два из которых переведены на французский язык.

В центре его творчества – родовое мышление и племенной дух. Поэзия Թոփալյանа отражает тоску по родине, боль утраты, мечту о возвращении, жажду возмездия и стремление соединиться с духом предков. Он обращался к народу на языке племени, на священном наречии древних предков, пробуждая в армянине дух борьбы, идею возвращения на родину и исцеления исторических ран.

Поэт создает образ победоносного армянина, который отстаивает свои права, строит Армению без нищеты и поражения, где поколения живут в братстве. Его философия, основанная на племенном мышлении, объединяет оптимизм, любовь к человечеству и стремление к справедливости, придавая армянской литературе новый блеск и приближая её к ценностям мировой литературы.

Ethnic Thinking in the Poetry of Byuzand Topalyan

Hakobyan Lernik

Summary

Key words: *Byuzand Topalyan, "The Journal of Dawn", "Sunrise", "Fireworks", "Worldly Love", "Inscription on the Monument", "Born by Light", Armenia, ethnic thinking, tribal spirit, clan, humanity, Armenian literature*

Byuzand Topalyan (1902–1970) was a French-Armenian poet, publisher, painter, and public figure, born in Cilicia, in Ayntap. After surviving the Armenian Genocide, he settled first in Aleppo and later in Paris, where he lived until his death. He published five collections of poetry, two of which were translated into French.

Topalyan's poetry reveals profound layers of tribal and clan-based thinking. It reflects longing for the homeland, grief over loss, desire for retribution, and a deep connection to ancestral spirits. He communicated with his nation using the sacred dialect of his ancestors, seeking to awaken the spirit of struggle, preserve the idea of return, and heal historical wounds.

Faith in the tribe, optimism, love for humanity, and moral integrity define his poetry. Through these themes, Topalyan enriched Armenian literature, connecting it to universal literary values and emphasizing both the tribal individual and humanity as a whole.

Ներկայացվել է 19. 08. 2025 թ.

Գրախոսվել է 27. 10. 2025 թ.

Ընդունվել է տպագրության 27. 05. 2026 թ.

**Ներազգման միջոցները սերիալներում.
կադապարային արտահայտություններ և հաղորդակցություն**

*Մենենշյան Անահիտ,
Մկրտչյան Մարինե*

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-92>

***Հանգուցային բառեր.** մեդիաազդեցություն, մեդիալեզվաբանություն, լեզվական կադապարներ, լեզվառճական շեղումներ, մեդիատեքստ, արժեքային նարատիվներ*

Նախաբան

Վերջին տասնամյակների մեդիամշակութային և հաղորդակցական հետազոտությունները վկայում են, որ զանգվածային մեդիան, հատկապես հեռուստասերիալները, հանդես են գալիս ոչ միայն որպես ժամանցային բովանդակություն, այլև որպես արժեքների, սոցիալական նորմերի և վարքային մոդելների վերարտադրության միջոց: Մերիալային դիսկուրսի ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ այն գործառույթներով մոտ է հանրային հաղորդակցությունը, որտեղ հաղորդակցական կադապարներն ու ստանդարտացված կառույցները դառնում են արժեքային ու գաղափարական ազդակների կրողներ:

Արդյունքում, հեռուստասերիալները դիտարկվում են ոչ միայն որպես մշակութային արտադրանք, այլև որպես դիսկուրսիվ տարածք, որտեղ ձևավորվում ու վերակազմավորվում են սոցիալական ներկայացուցչությունները, ինչպես նաև անհատական ու կոլեկտիվ ինքնությունների կառուցվածքային բաղադրիչները:

Այս տեսանկյունից սերիալներում կիրառվող լեզվական կադապարները դիտարկելը կարևոր է ոչ միայն մեդիագիտական, այլև միջգիտակարգային համատեքստում՝ ընդգրկելով սոցիոլոգիական, հոգեբանական, լեզվաբանական ու փիլիսոփայական մոտեցումներ: Դրանք հնարավորություն են տալիս վերլուծելու, թե ինչպես են հաղորդակցական մեխանիզմները նպաստում արժեքների վերարտադրությանը հանրային գիտակցության մեջ:

Հետազոտության **արդիականությունը** պայմանավորված է այն հանգամանքով, որ հեռուստասերիալները Հայաստանի ամենադիտվող մեդիապրոդուկտներից են և զգալի ազդեցություն ունեն երիտասարդության լեզվամտածողության ու արժեքային կողմնորոշումների ձևավորման վրա:

Հետազոտության համար վերլուծվող հեռուստասերիալների ընտրությունը հիմնավորված է էմպիրիկ տվյալներով: Այդ նպատակով 18-25 տարեկան 100 երիտասարդների շրջանում իրականացվել է հարցում: Ընտրանքը կազմվել է նպատակային եղանակով՝ ներառելով մայրաքաղաքում և մարզերում ապրող տարբեր բուհերի ուսանողների: Հարցման արդյունքները վկայում են, որ առավել դիտվող սերիալներն են «Միբելի Սահմին (Ա-թիվի)», «Երջանկության մեխանիկան» (Հանրային հեռուստաընկերություն) և «Կախվածությունը» («Շանթ») հեռուստաընկերություն): Ստացված տվյալները հնարավորություն են տալիս պարզելու հեռուստասերիալների դիտելիության ընդհանուր միտումները և ապահովում են հետազոտական կորպուսի ընտրության մեթոդաբանական հիմնավորումը:

Հետազոտությունն իրականացնելիս դիտարկել ենք, թե քննության առարկա դարձած հեռուստասերիալները՝ որպես մեդիատեքստեր, լեզվառճական ինչպիսի հատկանիշներ ունեն և ինչ բնույթի ներգործություն կարող են ունենալ հեռուստադիտողի վրա: Այդ նպատակով ուսումնասիրել ենք գլխավոր հերոսների խոսքը՝ պարզելու, թե ինչ բառամթերք ունեն նրանք, ինչպիսի լեզվական կառույցներ, արտահայտչամիջոցներ են կիրառում

ուղերձներ փոխանցելիս՝ հիմք ընդունելով այն թեզը, որ մեղիատեքստի արտահայտչականության ուսումնասիրության համար կարևոր է շարահյուսության մակարդակում գործածվող ռճական միավորների քննությունը:

Շեռագոտության **նպատակը** հեռուստասերիալներում կիրառվող լեզվական կաղապարների և արտահայտչամիջոցների վերլուծությունն է՝ դրանց ներգործական պոտենցիալը և արժեքների փոխանցման մեխանիզմները պարզելու նպատակով:

Շեռագոտությունը **խնդիր** ունի բացահայտելու ընտրված հեռուստասերիալների լեզվառճական առանձնահատկությունները, վերլուծելու լեզվական կաղապարների կիրառությունն ու դրանց ներգործական դերը, դիտարկելու լեզվական սխալների և օտարաբանությունների կիրառությունն ու ազդեցության հնարավորությունները:

Նորույթը հեռուստասերիալների խոսքի և լեզվառճական կաղապարների համակարգային վերլուծությունն է՝ մեղիագիտական մշակութաբանական և լեզվաբանական մոտեցումների համադրությամբ:

Տեսական նշանակությունը դրսևորվում է մեղիատեքստի լեզվառճական և հաղորդակցական բնութագրիչների բացահայտման մեջ, ինչը կարող է հիմք հանդիսանալ հետագա միջոցիտակարգային ուսումնասիրությունների համար:

Գործնական նշանակությունը պայմանավորված է նրանով, որ ստացված արդյունքները կարող են կիրառվել մեղիաառուցման, լրագրության, ինչպես նաև մեղիաարտադրության ոլորտներում՝ նպաստելով մայրենի լեզվի մշակութային արժեքի և մեղիայում դրա դերի բարձրացմանը:

Մեղիալեզվաբանության տեսական հիմքերը և սերիալային խոսքը

Մերիայը, լինելով կինեմատոգրաֆիական արտադրանք, շրջանառվում է մեղիամիջավայրում և հանդես է գալիս որպես մեղիաարտադրանք: Դրա լեզվական առանձնահատկությունների ուսումնասիրությունը պատկանում է մեղիալեզվաբանության հետազոտական դաշտին:

«Մեղիալեզվաբանություն» տերմինը վկայում է, որ այն գտնվում է երկու գիտակարգերի՝ մեղիայի և լեզվաբանության հատման կետում՝ հնարավորություն տալով ուսումնասիրելու մեղիատեքստերը երկու ոլորտների տեսանկյունից [7]: Ռուսաստանում մեղիալեզվաբանության հիմնադիր Ս. Գ. Դոբրոսկլյունսկայան, բնութագրելով ոլորտի կարևորությունը, գրում է՝ «Մեղիալեզվաբանության առարկան զանգվածային հաղորդակցության ոլորտում լեզվի գործառնության ուսումնասիրությունն է, այլ կերպ ասած՝ մեղիալեզվաբանությունը զբաղվում է խոսքի կիրառման որոշակի ոլորտի՝ զանգվածային մեղիայի ուսումնասիրությամբ»:

Ս. Դոբրոսկլյունսկայայի դիտարկմամբ՝ մեղիատեքստերի լեզվի գլխավոր գործառնություններից է ներգործումը հանրային մտածողության և իրադարձություններն ընկալելու կերպի վրա [6]: Այս տեսանկյունից՝ սերիալներում օգտագործվող հարալեզվական, վիզուալ, խոսքային և ձայնային բաղադրիչները հանդես են գալիս որպես ազդեցիկ մեխանիզմներ, որոնք ձևավորում են դիտողի ընկալումն ու վարքագծային մոդելները: Դիտողը, գիտակցաբար թե անգիտակցաբար, հաճախ վերադասարկում է սերիալային հերոսների լեզվական և վարքային մոդելները, որոնք, երկար ժամանակ պահպանվելով հանրային դիսկուրսում, դառնում են լեզվական սխալների և արտահայտչական շեղումների կայուն աղբյուր: Եթե հեռուստատեսային որոշ այլ ժանրերում արձանագրված լեզվական խախտումները ժամանակի ընթացքում մոռացվում են, ապա ֆիլմերի և հատկապես սերիալների դեպքում դրանք վերածվում են լեզվական վարակի մնայուն աղբյուրի [9]: Այս տեսանկյունից՝ թեև ուսումնասիրվող սերիալներն ունեն գեղարվեստական և արտադրական արժանիքներ, սակայն հայերենի կիրառության առումով դրանք, մեղմ ասած, բարենպաստ վիճակում չեն: Ուստի նպատա-

կահարմար է դիտարկել դրանցում արձանագրվող լեզվական շեղումները: Նախ անդրադառնանք դրանց դրսևորումներին շարահյուսական մակարդակում:

Լեզվական շեղումներն ու արտահայտչական կաղապարները սերիալներում

Շարահյուսական և ձևաբանական շեղումները դիտարկվող սերիալներում բազմապիսի են: Դրանք ընդգրկում են ինչպես համաձայնության, հոլովների և բայական ձևերի խախտումներ, այնպես էլ արտասանության, շեշտադրման ու ուղղախոսության նորմերից շեղումներ: Կառուցվածքային սխալներ առկա են «Սիրելի Սահմի», «Կախվածություն», «Երջանկության մեխանիկա» հեռուստասերիալների մի շարք դրվագներում:

Սերիալային հերոսների խոսքերում նկատելի են **ենթակայի և ստորոցայի համաձայնության որոշ սխալներ**, օրինակ՝ «շիզոֆրենիայի նշաններ կա» («Սիրելի Սահմի», սերիա 4), ճիշտ տարբերակն է՝ նշաններ կան): Որոշ դեպքերում **անորոշ բայի փոխարեն կիրառում են «խոնարհված բայ + ըղձակյան եղանակի բայաձև» կառույցը**, օրինակ՝ «չեմ կարողանում գտնեն» («Կախվածություն», սերիա 6), ճիշտ տարբերակն է՝ չեմ կարողանում գտնել): Հաճախ **ներգոյական հոլովաձևերը փոխարինում են «սեռական հոլով + վրա կառույցով**», օրինակ՝ Թումանյան փողոցի վրա ենք («Սիրելի Սահմի», սերիա 8, ճիշտ տարբերակն է՝ Թումանյան փողոցում ենք):

Հաճախ արձանագրվում են նաև արտասանության, շեշտադրման և ուղղախոսության շեղումներ: Թեև խոսքի արտաբերման անհատական առանձնահատկությունները բնական են, լեզուն այնուամենայնիվ ունի արտասանական նորմեր, որոնք ապահովում են հաղորդակցման միասնականությունը և պետք է լինեն լեզուն տիրապետող հանրության բոլոր անդամների լեզվաստամոդության հիմքում [1]: Սերիալային հերոսները՝ որպես հանրային դաշտում «գործող» և լայն լսարան ունեցող կերպարներ, կրում են այդ նորմերի պահպանման պատասխանատվությունը: Սակայն սերիալներում արձանագրված արտասանական կոպիտ շեղումները՝ «թե՛Ռապիա», «հիս՛Մերիա», «սա՛Ռֆետկա», «վար՛Քաբեկեյ» և այլն, վկայում են հայերենի ուղղախոսական նորմերի թերագնահատման մասին. այն նորմերի, որոնց սահմանագծմանն ու հիմնավորմանը լայնորեն անդրադարձել են Դ. Գյուրջինյանը [3], Հ. Բարսեղյանը [2] և այլ լեզվաբաններ:

Բացի վերոգրյալից՝ հատկապես «Սիրելի Սահմի» հեռուստասերիալում նկատվում է օտարաբանությունների առատ կիրառություն, որը, ըստ երևույթին, ծառայում է ժամանակակից երիտասարդների խոսքի տիպականացմանը: Թեպետ «Կախվածություն» և «Երջանկության մեխանիկա» սերիալներում ևս հերոսներն իրենց խոսքում օգտագործում են օտարաբանություններ (Էսօր իվենթ ունենք («Կախվածություն», սերիա 6)), սակայն դրանք չեն դառնում կերպարների խոսքի բնորոշ հատկանիշ:

Կարևոր է նկատել, որ «Սիրելի Սահմի» հեռուստասերիալում օտարաբանությունների քանակը սերիայից սերիա զգալիորեն նվազում է: Եթե երրորդ սերիայում արձանագրվում է շուրջ 30 օտարաբանություն, որոնցից տասը՝ «օքեյ» բառի կրկնվող կիրառություններ, ապա հաջորդող սերիաներում դրանց թիվը կտրուկ նվազում է: Այսպես, հինգերորդ սերիայում ընդհանուր հաշվով կիրառվում է ընդամենը 8 օտարաբանություն (որից 4-ը՝ «օքեյ» բառը): Հաշվել արժեքով նաև սերիաների տողությունը՝ համապատասխանաբար 43 և 28 տպե, կարելի է արձանագրել, որ երրորդ սերիայում օտարաբանությունները հայտնվում են միջինում 1,4 թուպեում մեկ անգամ, մինչդեռ հինգերորդում դրանց միջև ընկած միջակայքը ավելանում է ավելի քան կրկնակի՝ հասնելով շուրջ 3,5 թուպեի:

Ըստ էության, սերիալում օտարաբանությունների կիրառության աստիճանական նվազումը պայմանավորված է գլխավոր հերոս Միհրանի հայտնվելով. կերպար, որը, ըստ սյուժեի, տեղափոխվել է անցյալից և խոսում է դասական գրական հայերենով: Միհրանի ներկայությունը դրական ազդեցություն է թողնում ոչ միայն մյուս հերոսների մտածելակերպի և արժեքամակարգի, այլև նրանց խոսքի մշակույթի վրա: Թեպետ սերիալում առերևույթ տրվում է հակադարձ ենթատեքստ՝ թե Միհրանը պետք է «սովորի» մերօրյա խոսքը, իրա-

կանում հենց մյուսներն են աստիճանաբար հարմարվում նրա լեզվամտածողությանը: Օրինակ՝ հինգերորդ սերիայում Ալեքսանդրը՝ գլխավոր հերոսուհու եղբայրը, «սուտկա» բառի կիրառման ժամանակ թախվում է Միհրանի անտեղյակությանը, ինչից հետո ինքն է ընդգծում. «Այ, որ հետս շատ շփվես, կամաց-կամաց հայերենդ կբացվի»: Սակայն դիտորդին ակնհայտ է դառնում հակառակ գործընթացը՝ հենց Ալեքսանդրն ու մյուս հերոսներն են սկսում ավելի մաքուր հայերենով խոսել:

Մերիալային խոսքի լեզվառձական դրսևորումներն ու ներգործական հնարավորությունները

Մերիալային խոսքի կառուցվածքային և նորմատիվ շեղումները ոչ միայն հետաքրքրություն են ներկայացնում լեզվաբանության տեսանկյունից, այլև լեզվառձական դրսևորումների կրողներ են և ազդում են արտահայտչականության, հոգեբանական ներգործության և հեռուստադիտողի ընկալման վրա:

Մերիալի լեզվառձական առանձնահատկությունների վերլուծությունը առավել ամբողջական է դառնում, երբ այն համադրվում է միջազգային փորձի հետ, ինչը թույլ է տալիս բացահայտել տեղական և գլոբալ շեշտադրումների փոխհարաբերությունները: Այսպես, ամերիկյան սերիալների ուսումնասիրությանն առնչվող հոդվածում առանձնացվում են հետևյալ լեզվական հատկանիշները՝ հատուկ ընտրված բառապաշար, բազմիմաստություն, ռձականորեն գունավորված բառերի օգտագործում, բառերի ոչ ուղիղ իմաստով գործածություն՝ պատկերայնությունը ուժեղացնելու համար, ինչպես նաև խղիմների հաճախակի կիրառություն [8]: Լեզվական նշյալ հատկանիշներով կարելի է բնութագրել հատկապես «Երջանկության մեխանիկա» հեռուստասերիալի հերոսների խոսքը: Այսպես՝ հատկապես սերիալի գլխավոր հերոսի՝ Ռուբենի հայրն ու եղբայրը իրենց խոսքը հանգավորելու և բարեհունչ դարձնելու նպատակով օգտագործում են քերականական գուգաձևություններ՝ ռձական արժեք հաղորդելով և՛ համապատասխան բառընտրությանն ու բառակազմությանը, և՛ բառերի հնչյունական կազմին: Հերոսների խոսքն առավել ազդեցիկ է դառնում նախադասության ու բառակապակցության շրջուն շարադասության, միակազմ անդեմ նախադասությունների շնորհիվ, ընդ որում՝ բայական անդեմ նախադասությունները նպաստում են հերոսի հոգեվիճակի պատկերմանը, նրա խոսքին հաղորդում է այլաբանական իմաստ, ասելիքը դարձնում առավել հուզական, դարձնում խորքային ու ներգործող: Բերենք ասվածի մասին փաստող մեկ օրինակ՝ «Մարդուն քիչ բան է պետք, որ փնտրի ու գտնի, որ սկզբի համար մի ընկեր լինի, մի թշնամի.... Մարդուն քիչ բան է պետք.... Որ կածանը հեռու տանի, մայրը ողջ լինի, երկար ապրի: Մարդուն քիչ բան է պետք.... Լռություն՝ ամպրոպից հետո, մշուշի կապույտ կտոր, մի կյանք, մի մահ ու մի մոլորակ: Առավոտյան թարմ լուրեր՝ մարդկությանը խառնվելու համար: Դե երագին հասնելու համար գուցե նաև ճանապարհ՝ դեպի աստղեր: Երապես սա շատ չէ: Գուցե մեծ չէ պարզեր, բայց իսկապես որ մարդուն շատ բան պետք չէ, միայն թե ինչ-որ մեկը նրան սպասի»: Հաճախ գլխավոր հերոսի հայրը՝ Արտաշես Խրիմյանը, որդու հետ զրույցներում նաև մեջբերում է հայ մեծանուն գրողների ստեղծագործություններից հատվածներ՝ այդ կերպ մեծացնելով ոչ միայն խոսքի ներգործության ուժը, այլև խորիմաստ, պատկերավոր դարձնելով ասելիքը: Այս իմաստով այն ունի նաև կրթական գործառնություն. մեջբերելով գրողների գործերը՝ հերոսը առիթ է ստեղծում վերաբժանելու դրանք, ներկայացնելու լայն լսարանին:

Մերիալային խոսքի լեզվառձական դրսևորումների վերլուծությունը հատկապես հետաքրքրական է «Միրելի Սահմի» հեռուստասերիալի օրինակով: Կերպարների խոսքը ոչ միայն արտահայտչականության, այլև ռձաբանական նորմերի պահպանման տեսակետից կարևոր եզրակացություններ կատարելու հնարավորություն է ընձեռում: Գլխավոր հերոս Միհրանի լեզվամշակութային առանձնահատկությունները պայմանավորում են «Միրելի Սահմիի» լեզվական որակի բարձր մակարդակը: Նրա խոսքում գերակշռում են դասական

հայերեն բառեր՝ հայրիկ, տանտիրուհի, մագաղաթ, ուտեստ, դեռատիկ և այլն, որոնք ոչ միայն նշանավորում են կերպարի պատկանելիությունը 19-րդ դարի մշակութային միջավայրին (այսինքնով՝ մոտ 1840-ական թվականներ), այլև հանդես են գալիս որպես արժեքային հղումներ՝ վկայելով հերոսի մշակութային և բարոյական հիմքերի մասին: Այս առումով Միհրանի խոսքը հակադրվում է մյուս սերիալների լեզվառճական միտումներին՝ հանդես գալով որպես նորմատիվ և գեղարվեստական լեզվի համադրության օրինակ:

«Գախվածություն» հեռուստասերիալի լեզվաբանական առանձնահատկությունների քննությունը, հակառակը, ցույց է տալիս, որ դրա խոսքի մշակվածությունը բավարար չէ՝ ստանդարտ լեզվաբանական նորմերի պահպանության, ռճաբանական ճշգրտության առումներով: Սա արտահայտվում է հերոսների խոսքում գերակշռող ժարգոնային ու կաղապարային ձևերով, հասարակաբանությունների և օտարաբանությունների լայն կիրառմամբ (օրինակ՝ «մեզ չեն կարենա քցեն» (Մերիա 6), «յանիմ» (Մերիա 4)): Նման լեզվական ընտրությունները ուղիղ ազդեցություն են ունենում հերոսների կերպարների ռճի ու կերպարի ընկալման վրա: Բացի դա՝ սոցիալական ու նորմատիվ նպատակների՝ օրինակ՝ հասարակության շրջանում թմրանյութերի շրջանառության կանխարգելման համատեքստում, երկրորդական նշանակություն են ստանում այլ պարտադիր գործառնություններ, ինչպիսին է մայրենիի անադարտ պահպանությունը: Ավելին, այս բազմաճյուղի դրամայում լեզուն որպես դիտողի վրա դրական ներգործության գործիք չի կիրառվում:

Ասվածը դիտարկենք խոսքի դրսևորման առանձին ձևերում:

Մենախոսություններն ու երկխոսությունները՝ ներգործական կառուցվածքներ

«Գախվածություն» հեռուստասերիալում յուրաքանչյուր սերիայից առաջ ներկայացվում է մարդկային մի պատմություն (այս առումով նման է «Երջանկության մեխանիկային»), որտեղ թմրանյութեր օգտագործած մարդիկ պատմում են, թե ինչպես են ընկել կախվածություն մեջ՝ կարծես հեռուստատիտղոսի զգուշացնելով, որ ամենասանկտանոց թվացող իրավիճակները կարող են հետագայում թմրանյութեր օգտագործելու հավանական պատճառ դառնալ: Ներկայացվող պատմությունները, որպես մեդիատեքստեր, ընդհանուր առմամբ, հեշտ ընկալելի են, սակայն երբեմն հասնում են պարզունակության: Բացի վերոգրյալից՝ դրանք չունեն տրամաբանական կառուցվածք, հարուստ են լեզվական սխալներով, օտարաբանություններով, խոսակցական բառերով, հասարակաբանություններով, կաղապարային արտահայտություններով, ժարգոնային, ավելորդ բառերով ու արտահայտություններով, անհարկի ներդրյալ միավորներով. «*Գործից նոր էին հանե, ուրիշ գործ էլ չէի կարում գտնեի, երկրից գնալ էլ չէի կարա, հաստատ, որովհետև ո՛չ կրթություն ունեի, ո՛չ էլ բարեկամ կամ հարազատ: Մի խոսքով ընդերներս էլ դրա մեջ էին, ասում էին լավ ա, լավ ա, չգիտեմ: Յանիմ ասում ա՝ մի քիչ երկար ապրենք կամ կարճ ապրենք, չգիտեմ, ասումա՞՞ դրա մեջ ա լրիվ ամեն ինչը: Բայց դե, ասում էին՝ հաճույք կա դրա մեջ, բայց վապշե ոչ մի հաճույք չկա դրա մեջ, ու էս ամեն ինչը փոխեց սող ցավի, ահավոր ցավի» [11]: Թեպետ լեզվական այս սխալները ընդգծվում են հենց սերիալի սկզբում հնչող մենախոսություններում, այնուամենայնիվ, գլխավոր հերոսների խոսքը ևս գերծ չէ նման սխալներից:*

Բացի վերոնշյալից՝ խոսք-կաղարային կոմպոզիցիայի և տեսողական լուծումների միջև նկատվում է անհամապատասխանություն. մթության մեջ երևացող կնոջ կամ տղամարդու կերպարանքը խոսում է փոխված ձայնով՝ ներկայացնելով իր պատմությունը: Երբեմն, սակայն, ձայնային փոփոխություններ ընդհանրապես չեն կատարվում: Եթե դա պայմանավորված է նրանով, որ հերոսը չի հրաժարվում նույնականացումից, ապա, միևնույն է, հեռուստատիտղոսի համար մնում է անհասկանալի, թե ինչու է այդ մոտեցումը կիրառվում ոչ բոլոր դեպքերում: Ձայնային տարբերությունը երբեմն դիտվում է որպես ինքնանպատակ հնարք, ինչը կարող է նվազեցնել պատմությունների իրատեսական ընկալումը, տպավորություն ստեղծել, թե ներկայացված պատմությունները հորինվածքներ են (նկ. 1):



Նկար. 1 «Գախվածություն» սերիալի սկզբում ներկայացվող մենախոսությանն ուղեկցվող կարդ

Ի հակադրություն վերոնշյալի՝ «Երջանկության մեխանիկա» հեռուստասերիալում մենախոսական ոճով ներկայացվող պատմությունները արդեն դառնում են միջոց՝ փոխանցելու այն ուղերձները, որոնք ցանկանում են փոխանցել սերիալ արտադրողները: Ավելին՝ սերիալում խոսքի դրսևորման հենց մենախոսական ձևում ընդգծվում են արտալեզվական այն միջոցները, որոնք մեծացնում են հեռուստադիտողի վրա ազդեցություն ունենալու հավանականությունը՝ միջավայրը, մենախոսողի կերպարը և այլն [1]:

Այսպես, «Երջանկության մեխանիկա»-ում յուրաքանչյուր սերիա սկսվում է գլխավոր դերակատարներից մեկի բարձրաձայն խոհերով՝ ներկայացնելով, թե երջանկության ինչպիսի պատկերացումներ գոյություն ունեն առհասարակ: Դրանք, ներկայանալով առօրյա-խոսակցական ոճով, իրականում կրում են խոր իմաստային շերտեր, որոնց ըմբռնումը պահանջում է հեռուստադիտողից ոչ միայն ուշադրություն, այլև որոշակի կենսավորձ և մտավոր պատրաստվածություն՝ փոխանցվող ուղերձները հասկանալու և վերծանելու համար. «Շատերը մսխում են այն փողերը, որը իրենք չեն վաստակել: Մսխում են դրանք այն իրերի վրա, որը իրենց պետք էլ չեն, միայն այն բանի համար, որ տպավորիչ լինեն ուրիշների աչքերում, նրանց մոտ, ում նրանք չեն հավանում: Ու այդ մարդկանց երջակությունն ունի այլ մեխանիզմ: Այդ երջանկությունը սնվում է սեփական ստեղծությունից, որտեղ դիմացինի ստորացումը դառնում է սնունդ՝ փտած հոգու խրախճանքի: Դիմացինի ղժբախտությունը երջանկություն.... Նրանց հունից հանելու մի ձև կա՝ ինչքան հանդարտ ես, հավասարակշռված, այնքան մեծ է դիմակայելու պոտենցիալը, և առավել մեծ կլինի հաջողությունը: Մտքի անսասանությունը իմաստության մեծագույն գանձն է» [10]: Չնայած ասելիքը պարունակում է գաղափարական խոր ենթատեքստ, միևնույնն է, այն դառնում է հասկանալի. հերոսների՝ տեսախցիկի առաջ մենախոսելը ստեղծում է հեռուստադիտողի հետ դեմ առ դեմ զրուցելու պատրանք և մեղմում հայտնած մտքի անհասկանալի լինելը:

Ելնելով մենախոսության դրամատիկական գործառնությունից՝ 16-մասանոց սերիալի բոլոր մենախոսություններում համադրվում են տեխնիկական և քնարական ձևերը: Այս հնարքով ներկայացվում է ոչ միայն հերոսի պատմությունը, այլև բացահայտվում են նրա հուզական ապրումները: Դրանք առավել ակնառու են դառնում ծխելու տեսարաններում, որտեղ հերոսի միմիկան, արցունքոտ հայացքը և նյարդային շարժումները խորացնում են հոգեբանական ներգործությունը՝ նպաստելով ներքին ապրումների ընկալմանը (բոլոր սերիաները սկսվում են «Ֆիլմում կան ծխելու կամ ծխախոտային արտադրանքի օգտագործման դրվագներ: Առողջապահության նախարարությունը զգուշացնում է՝ ծխելը վնասակար է առողջությանը» գրությամբ, ինչը օրենքի պահանջ է) (նկ. 2):



Նկար. 2 «Երջանկության մեխանիկա» սերիալի սկզբում ներկայացվող մենախոսությանն ուղեկցվող կադր

«Միրելի Սահմի» հեռուստասերիալում, հակառակ «Երջանկության մեխանիկայի», երկխոսական կառույցներն են դառնում հիմնական միջոցը հաղորդակցական դինամիկան և հաղորդակցության մշակույթը ներկայացնելու համար: Հոգեբան, սոցիոլոգ Ալբերտ Նալ-չաջանի դիտարկմամբ՝ «Քիչ չեն այն մարդիկ, ովքեր վատ զրուցակիցներ են հենց այն պատճառով, որ չեն գգում, թե երկխոսության ընթացքում ինչի մասին պետք է ընդարձակ խոսել և ինչի մասին՝ միայն մեկ-երկու ակնարկով՝ առանց մանրամասնորեն շարադրելու այն, ինչ հայտնի է խոսակցին և հասկանալի է իրադրությունից և կոնտեքստից» [4]: Այս տեսանկյունից՝ նշված սերիալում երկխոսական կառույցները, որպես իրադրական ձևեր, կիրառված են բնական և հավասարակշռված կերպով. զրուցակիցների հարցուպատասխանները, խոսքային դադարներն ու երբեմն դիտավորյալ լռությունը ունեն տրամաբանական հերթագայություն և նպաստում են կերպարների հոգեբանական նկարագրի լիարժեք բացահայտմանը:

«Միրելի Սահմի» հեռուստասերիալում սերիալային արժեքների փոխանցման կարևոր միջոց են հռետորական հարցերը, որոնք նպաստում են երկխոսության հուզական լարվածության և արտահայտչական ուժի ձևավորմանը: Ինչպես նկատում է լեզվաբան Իրինա Գոլուբը, հռետորական հարցը խոսքային միջոց է, որի նպատակը ոչ թե պատասխանի ստացումն է, այլ ուշադրության կենտրոնացումը և լսողի հուզական ներգրավումը. այն «սոսկ ներքաշում է ընթերցողին դատողության կամ ապրումի մեջ, նրան դարձնում ավելի ակտիվ՝ կարծես ստիպելով, որ ինքը եզրակացություն կատարի» [5]: Այս դիտանկյունից՝ սերիալի երկխոսություններում հռետորական հարցերն օգտագործվում են ոչ միայն հուզական ինտենսիվության ուժեղացման, այլև կերպարների արժեքային դիրքորոշումների շեշտադրման համար:

Օրինակ՝ սերիալի հերոս Միհրանի խոսքում հռետորական հարցերի հաջորդականությունը արտահայտում է ոչ միայն ներքին բողոք և հիասթափություն, այլև ներկայացնում է արժեքային բախում ավանդական և ժամանակակից պատկերացումների միջև: Այսպիսով, հռետորական հարցերը դառնում են կերպարների աշխարհայացքային հակադրության ձևական արտահայտություն, որոնք միաժամանակ ապահովում են խոսքի դրամատիկական լարվածությունը և դիտողի ներգրավվածությունը.

«- Ես քեզ խնդրեցի ոչինչ չանել, չէ՞: Ես ասում եմ, երբ ստիպված եմ ստել, դու դա գիտե՞ս»:

- Երավիճակն այլ էր:

- Ես գիտեմ իրավիճակն ինչպիսին էր, բայց կարելի էր, չէ՞, չխառնվել: Բա՞րդ էր եղբան:

- Այո՛, բարդ էր: Բարդ էր ինձ համար տեսնել, թե ինչպես են նստեցնում կնոջ արժա-

նապատվությունը: Բարդ է... Սահմի՛, ես հասկանում եմ, որ ժամանակները փոխվել են, որ սա այլ աշխարհ է, սակայն ես չեմ կարողանում ընդունել, որ խեղաթյուրվել են մարդկային ամենապարզ արժեքները:

– Շատ ճիշտ ես: Լրիվ ուրիշ աշխարհ ա սա, ու բոլորին չես կարողանա փրկել:

– Սա՞ է Ձեր ներկան, որտեղ բոլորը բոլորին հեգնում են: Կանայք կիսամերկ մարմիններով նստած են զարեջրատներում ու փորձում են հավասարվել տղամարդկանց: Տղամարդիկ, ովքեր վախենում են պաշտպանել կանանց արժանապատվությունը: Եվ սա ձեզ դո՛ւր է գալիս:

– Միհրան, վաղուց կանանց համար մենամարտեր չեն աճում: Վաղուց արդեն պատշգամբների տակ սերենաղներ չեն երգում, գիտե՞ս: Ու վաղուց արդեն սիրո համար չեն մեռնում: Դու դա, ախր, չես հասկանում: Ուզես, թե չուզես, այո՛, դու լրիվ ուրիշ իրականություն մեզ ես:

– Դրա՞ համար ես դու ուժեղ, դրա՞ համար ես մենակ՞ [12]:

Վերոնշյալ օրինակում, եթե հարցը չլիներ հռետորական ու Սահմին պատասխան տար, ապա գուցե շատերն սկսեին համակարծիք լինել դրա հետ կամ փորձեին հակառակվել Սահմիի տեսակետին: Իսկ այս դեպքում առանց որևէ ուղղորդումների հեռուստադիտողը սկսում է մտածել այն կերպ, ինչպես մտածում է Միհրանը. հռետորական հարցն առաջարկում է պատասխանի միայն մեկ տարբերակ:

Կարևոր մի նկատառում. ընտանիքին, ընտանեկան ու բարոյական արժեքներին վերաբերող ուղերձներ փոխանցելիս միմյանց հետ զրուցում են երկու տարբեր ժամանակաշրջանների հերոսներ և հնչեցնում հռետորական հարցեր՝ կրկին հեռուստադիտողին ստիպելով մտածել դրանց շուրջ, մինչդեռ մյուս դեպքերում ընտանիքի, ամուսնության մասին թեմաներ արծարծելիս զրուցակիցները թեման քննարկում են հարցուպատասխանի միջոցով, չկան առկախված պատասխաններ: Հարց է առաջանում՝ ինչո՞ւ:

Հեռուստասերիալում իդեալական արժեքներ կրող կերպարը Միհրանն է՝ տեղափոխված 19-րդ դարից, որ եկել է մերօրյա իրականություն՝ ցույց տալու այն, ինչը բարձր է, վեհ ու ընդօրինակելի, ուստի հեռուստադիտողը նրա և տարբեր կերպարների միջև տեղի ունեցող զրույցներից է, որ կարող է որևէ բան սովորել ու նրա արտահայտած մտքերն է, որ պետք է մտածելու տեղիք տան: Մյուս դեպքերում զրուցում են մեր ժամանակակիցները, որոնց հետ գրեթե նույնանում են իրականության նկատմամբ ունեցած մեր և նրանց պատկերացումները: «Երջանկության մեխանիկա» և «Կախվածություն» հեռուստասերիալների որոշ սերիաներում թեպետ հնչում են հռետորական հարցեր, բայց դրանք մեծ թիվ չեն կազմում և չունեն նույն նշանակությունն, ինչ «Միբելի Սահմի» հեռուստասերիալում են:

Եզրակացություն

Այսպիսով, կարելի է արձանագրել, որ հեռուստասերիալները գործում են որպես արժեքային և հաղորդակցական նշանակության մեդիատեքստեր, որոնց լեզուն հանդես է գալիս գաղափարական հաղորդակցության և սոցիալական իմաստների ձևավորման առանցքային գործոնի դերում: Այն կողմնորում է արժեքային նարատիվներ, ձևավորում լեզվական սովորություններ, վարքային մոդելներ և հանրային պատկերացումներ՝ վերածվելով մշակութային ինքնության վերարտադրության միջոցի:

Սերիալային հերոսների խոսքի կառուցվածքում նկատվում են առօրյա խոսքային կաղապարների, օտարաբանությունների և հուզական գերարտահայտչության միտումներ, որոնք մի կողմից նպաստում են հաղորդակցության բնականությանը, իսկ մյուս կողմից կարող են աղճատել արժեքային նարատիվների խորքային ընկալումը: Լեզվական կաղապարներն ու արտահայտչամիջոցները, ինչպես նաև մենախոսության և երկխոսության կառուցվածքային առանձնահատկությունները ունեն լսարանի ընկալումները ուղղորդելու և արժեքային կողմնորոշումները վերարտադրելու մտայնություն: Դրանք կարող են խթանել կամ

հակառակը՝ խեղաթյուրել լեզվամտածողությունը՝ կախված յուրաքանչյուր դեպքում խոսքի որակից և հաղորդակցական միջավայրից:

Վերլուծված սերիալների համեմատությունը ցույց է տալիս, որ լեզվական մշակվածության բարձր մակարդակը նպաստում է հաղորդվող ուղերձների խորքային ընկալմանը և բարոյական արժեքների ներքինացմանը, մինչդեռ լեզվական աղավաղումները, օտարաբանությունների գերօգտագործումը և խոսքային սխալները նվազեցնում են հաղորդակցության ներգործության արդյունավետությունը և խաթարում են լեզվամշակութային ամբողջականությունը:

Ստացված արդյունքները վկայում են, որ մեդիաարտադրության որակի բարձրացման և հանրային հաղորդակցության մշակութային պատասխանատվության ամրապնդման համար անհրաժեշտ է մեդիագրագիտության և լեզվամշակութային հսկողության ինտեգրում՝ որպես մեդիափորձի բաղադրիչ: Հեռուստասերիալների լեզվառձական և հարալեզվական առանձնահատկությունների համակարգային վերլուծությունը բացում է միջդիսցիպլինար հետազոտությունների նոր հորիզոններ՝ միավորելով մեդիագիտության, լեզվաբանության, սոցիոլոգիայի և հոգեբանության տեսական մոտեցումները: Այդպիսի գիտական դիտակետը նպաստում է հայոց լեզվի մշակութային արժեքի վերարժնորմանը և մեդիադաշտում դրա կիրառության կատարելագործմանը:

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-92>

Գրականություն

1. Ավետիսյան Յ. Ս., Հայոց լեզու և խոսքի մշակույթ, Երևան, 2019:
2. Բարսեղյան Հ. Խ., Հայերեն ուղղագրական-ուղղախոսական-տեքմինաբանական բառարան, Երևան, 1973:
3. Գյուրջինյան Դ. Ս., Հայերեն բառարան-տեղեկատու, 2003:
4. Նալչաջյան Ա. Ա., Հոգեբանության հիմունքներ, Երևան, 1997:
5. Голуб И. Б. Стилистика русского языка, 2010.
6. Добросклонская Т. Г. Медиалингвистика: Системный подход к изучению языка СМИ, Москва: Флинта, 2008.
7. Кудрина Л. В. Сериал как медиатекст: проблемные аспекты. Медиаскоп. 2022. Вып. 3-4. Режим доступа: <http://www.mediascope.ru/2777>
8. Луценко Р. С., Скрипкина Е. Н. Языковые характеристики и особенности текста сериала. Пенза: Пензенский государственный университет, 2012.
9. Գրիգորյան Ե., Գործնական աջակցություն ֆիլմերի թարգմանիչներին (1-ին մաս), Լեզվի կոմիտե:
10. Երջանկության մեխանիկան, մաս 3, Armenian Public TV, 15.09.2021, <https://www.youtube.com/watch?v=XTsrnRL4xTo&list=PLYMtfnOzqv25D5VzvFyIgstKAncWRtSkE&index=3>
11. Կախվածություն, Shant TV, 23.11.2023, <https://www.youtube.com/watch?v=F7pbpQZAvN0>
12. Սիբեի Սահմի, Սերիա 3, PanArmenian TV, 12.03.2024, <https://www.youtube.com/watch?v=V0zZRhbJWnE&t=2130s>

Средства воздействия в телесериалах: клишированные выражения и коммуникация

Менемшян Анаит,

Мкртчян Марине

Резюме

Ключевые слова: медиавоздействие, медиалингвистика, языковые клише, стилистические отклонения, медиатекст, ценностные нарративы

Статья посвящена изучению влияния телесериалов как медиатекстов, которые выполняют не только развлекательную функцию, но и служат важным инструментом формирования ценностей, социальных норм и языковых практик. Опираясь на эмпирические данные опроса, проведённого среди 100 молодых людей в возрасте 18-25 лет, исследование сосредоточено на наиболее популярных армянских телесериалах: «Дорогая Сахми» (ATV), «Механика счастья» (Общественное телевидение Армении) и «Зависимость» (Shant TV). Анализируются стилистические и коммуникативные особенности данных сериалов, особое внимание уделяется языковым клише, выразительным средствам, а также структуре диалогов и монологов. Результаты показывают, что короткометражные сериалы, такие как «Дорогая Сахми» и «Механика счастья», отличаются более высоким языковым уровнем: лексика, синтаксис и стилистические приёмы целенаправленно используются для передачи нравственных ценностей. В отличие от них, многосерийная драма «Зависимость» отличается более низким уровнем языковой проработанности, включая заимствования, просторечия и ошибки, что снижает качество транслируемых посланий и может исказить армянское языковое мышление. Исследование подчёркивает теоретическую значимость анализа стилистических и паралингвистических элементов медиатекстов и практическую ценность его результатов для медиаобразования, журналистики и медиапроизводства.

Means of Influence in Television Series: Formulaic Expressions and Communication

Menemshyan Anahit,

Mkrtychyan Marine

Summary

Key words: media influence, media linguistics, linguistic clichés, stylistic deviations, media text, value narratives

This article examines the influence of television series as media texts that function not only as entertainment, but also as powerful instruments for shaping values, social norms, and linguistic practices. Based on empirical data from a survey conducted among 100 young people aged 18–25, the study focuses on the most popular Armenian TV series: “Dear Sahmi” (ATV), “Mechanics of Happiness” (Public Television of Armenia), and “Addiction” (Shant TV). The research analyzes the stylistic and communicative features of these series, with particular attention to linguistic clichés, expressive means, and the structure of dialogues and monologues. The results show that short series such as “Dear Sahmi” and “Mechanics of Happiness” demonstrate a higher linguistic level, where vocabulary, syntax, and stylistic devices are purposefully used to transmit moral values. In contrast, the multi-episode drama “Addiction” demonstrates less linguistic elaboration, including borrowings, colloquialisms, and errors, which reduce the quality of conveyed messages and may distort Armenian linguistic thinking. The study highlights the theoretical significance of analyzing stylistic and paralinguistic elements in media texts and underlines the practical value of applying its findings in media education, journalism, and media production.

Ներկայացվել է 09. 09. 2025 թ.

Գրախոսվել է 17. 10. 2025 թ.

Ընդունվել է տպագրության 27. 05. 2026 թ.

Մակար Բարխուդարյանցի «Արցախ» աշխատությունը ադրբեջանական «աղվանագիտության» կեղծիքների հերքման համատեքստում

Մուսայեյյան Սոնա

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-102>

Հանգուցային բառեր. *Մակար Բարխուդարյանց, Արցախ, պատմական, աղբյուրագիտական և ստեղծագործական փաստեր, Ուլվիա Հաջինա, ադրբեջանական կեղծիք*

Հայագիտության մեջ Մակար Բարխուդարյանցի «Արցախ» գրքին անդրադարձել են Ա. Առաքելյանը [3, 72], Պ. Չոբանյանը [10, 7-15], Զ. Բալայանը [6, 604], Վ. Եղիազարյանը [8, 320], Թ. Մինասյանը [9, 20] և այլք:

Ադրբեջանական «աղվանագիտությունը» սեփականում է ոչ միայն հայ մշակույթի նշանավոր գործիչներին՝ ներկայացնելով նրանց որպես աղվան, այլև կեղծում հայ հոգևոր ժառանգությունը՝ ավետարանների ու հիշատակարանների պատմական փաստերի խեղաթյուրմամբ ստեղծելով կեղծ գիտություն:

Ու. Հաջինան իր «Дезтнизация кавказских албан в XIX веке» գրքում խոսելով Մակար Բարխուդարյանցի աղվանական ծագման, աղվան հոգևորական լինելու, արցախյան եկեղեցիների ավետարանների և հիշատակարանների «աղվանական» լինելու մասին, երբեք չի անդրադարձնում այն հարցին, թե ում է Մակար Բարխուդարյանցը ընծայագրել իր «Արցախ» գիրքը:

Ավելին՝ անտեսելով կենսագրական փաստերը՝ Ու. Հաջինան Մակար Բարխուդարյանցին ներկայացնում է ոչ միայն որպես աղվան, այլև շարունակում, որ Մակար Բարխուդարյանցը փորձում է աղվանական մշակույթը ներկայացնել որպես հայկական. «Являясь одним из последних представителей албанского духовенства, уже подвергшегося процессу григорианизации и арменизации, М.Бархударянц в начале своего труда декларативно заявляет, что составил труд по истории 15-го округа «Великой Армении». Арцах, и пытается представить албанское духовно-культурное наследие как армянское» [12, 17]:

Հակառակ այս պնդման՝ Մակար Բարխուդարյանցը գրքի առաջաբանում նշում է՝ այն ընծայագրել է Վեհափառ Խրիմյան Հայրիկին. «...վասն որոյ բարուք համարեցի նուիրել Հոգեծին և Բազմերայիտ Հորդ իմոյ՝ «Արցախ»-ը, որ պատկերացնում է Մեծն-Հայաստանի 15 նահանգներից մեկի հայկական աւերակների և հնութեանց փռշիները և Յիսուս Քրիստոսի ձեռագիր աւետարանների յիշատակարանների փշրանքները:

Յուսարով արժանանալ ընդունելութեան և Հայրական օրհնութեան մնամ նուաստ որդի Ձեր հոգևոր Մ. Եպիսկոպոս Բարխուտարեանց» [4, Ա]:

Այնուհետև Մակար Բարխուդարյանցը իր ծննդավայրին ու ծագումնաբանությանը անդրադարձնում է «Արցախ» գրքում՝ տողատակի հղմամբ ներկայացնելով. «Գիւղումս ծնուած է և գրքիս հեղինակն. գիւղիս հանգստարանում հանգչում են իմ պապ Քեանդ-խուտա-Խաչատուր Բարխուտարեանցն իւր շատ քաջերով, իմ հայր Գրիգոր, իմ մայր Եղիաբէթ, իմ տատ Մարիամ, իմ հօրեղբարք Մկրտիչ, Մարգիւս, Թեոս, իմ վաղաթառամ եղբայր Ստեփան, բայց կենդանի են Աստուծոյ ամենակարող զօրութեամբ իմ մեծ եղբայր Կարապետն, փոքր եղբայր Յակովբն և իմ մեծ քոյրերս Անթառամն, Շահգատն և Հերիքնազն (վաղաթառամ վախճանուած է Պապուճայում իմ միջակ քոյր Վառվառիան)» [4, 154]:

Թե ինչու է բնիկ արցախցի, ծնունդով խնածախցի Մակար Բարխուդարյանցին ադրբեջանցի գիտնականը ներկայացնում որպես աղվան, որևէ գիտական հիմնավորում չի տալիս:

Ավելին՝ Ու. Հաջինան երբեք չի նշում, որ մահմեդականների ձեռքով են ոչնչացվում

պատմական հնություններն ու հիշատակությունները, նա շրջանցում է եղած փաստերը՝ առավելապես նախընտրելով որպես մեղավոր ներկայացնել կամ էջմիածնի հոգևոր միաբանությանը, կամ էլ արցախահայերին. «Будучи подведомственными с 1836 г. Армянской Эчмиадзинской Церкви, эти монастыри к концу XIX в. уже не имели никаких архивов и библиотек, все таинственно исчезло. Это было связано с тем, что сами монастыри физически уничтожались, разрушались, церковная служба в них не велась, практически прекратилась, а вся церковная, литература была ликвидирована» [12, 19]:

Հակառակ այս պնդման՝ Մակար Բարխուդարյանցը նշում է՝ մեկ անգամ չէ, որ հայկական հնություններն ավիրվել ու կործանվել են մահմեդականների ձեռքերով. «Հայաբնակ էր գաւառս վաղուց. բայց հայկական հնութիւններն իսպառ անհետացած են **մահմետական բնակիչների ձեռնով**» [4, 27]:

Ավելին՝ մեծ թիվ են կազմում Մակար Բարխուդարյանցի վկայությունները մահմեդականների կողմից հայկական հնությունների ոչնչացման մասին, նույնիսկ «Օսմանյան ժամանակներ» բաժնում է հեղինակը անդրադառնում մահմեդականների վայրագություններին. «Ոչ մի գաւառ զարդարուած չէ այնքան քարեայ խաչարձաններով, որքան Գարդման գաւառս և նոյն իսկ Գարդման աւանս: **Գեղեցիկ խաչարձաններով զարդարուած են կոտորած և ջարդած են մահմետականք**» [4, 431]:

Մահմեդականների կողմից հայկական հնությունների ոչնչացումը միայն մեկ նպատակ էր հետապնդում. առավելապես վերացնել հայկական Արցախի հնամենի մշակույթը, եկեղեցիները, խաչարձանները, ավետարաններն ու հիշատակությունները:

Ու. Հաջինան շարունակում է համառորեն հակադրվել՝ ի պաշտպանություն մահմեդականների՝ իրեն բնորոշ ձևով կրկին շրջանցելով եղած փաստերը. «Приписать подобное изуродование и уничтожение евангелий отношению мусульман неправомерно, ибо, во-первых, М.Бархударянц в начале своего труда заявляет, что еще в 1828 г. все албанское церковно-культовое наследие было в цветущем состоянии, т.е. в прекрасной сохранности до Туркманчайского договора. Во-вторых, если бы мусульмане уничтожали бы евангелия, они уничтожили бы их целиком. Какой смысл мусульманам уничтожать колофоны, а сами христианские писания оставлять?! Армянская Эчмиадзинская Церковь, захватив албанское этнокультурное наследие, приступила к его полной трансформации в армянское, что выразилось также в физическом уничтожении албанских евангелий во всех монастырях и церквах Арцаха» [12, 25]:

Մինչդեռ Մակար Բարխուդարյանցը ցավով արձանագրում է Արցախի պատմական հնությունների նկատմամբ կատարած վայրագությունների մասին՝ խոր ափսոսանքով նշելով. «Վանքեր, մատուռներ և բեմեր. կարծում եմ թե ոչ մի նահանգ այնպես հարուստ չէ այսպիսի սրբավայրերով ու ուխտատեղիներով, ինչպես Արցախեան նահանգն. բայց եւ այնպէս ոչ մի նահանգի վանքեր, անապատներ եւ ուխտատեղիներ այնպէս բոլորովին զրկուած չեն իրենաց բարոյական եւ նիւթական փառքերից, ինչպէս Արցախեան վանքերն եւ սրբավայրերը» [4, 5]:

Պարզ է՝ եղած փաստերն էլ բավարար չեն Ու. Հաջինայի համար, որ շարունակի պնդել հայերի կողմից աղվանական մշակույթի ոչնչացման մասին: Մինչդեռ այլ է պատկերը իրականում, հայկական հնությունները ոչնչացվել են հիմնականում մահմեդականների ձեռքով: Բսկ Ու. Հաջինան շարունակում է կրկնել. «Совершенно пагубно осмыслять наличие армяноязычной, но албанской по содержанию, эпиграфики в качестве армянской и доказывать ее принадлежность к армянскому этнокультурному наследию. Лишь в этом суть того, что надписи на албанских храмах Арцаха дошли до нас на армянском языке, а на албанском их постарались уничтожить» [12, 70]:

Կեղծարարությունների շարքը ավելի ուժեղ ու բովանդակային դարձնելու համար Ու.

Հաջիկան մեջբերում է կատարում Ի. Ճավճավաձեից [13, 13], անդրադառնում նաև վրաց ժողովրդին, բայց արդյունքում կրկին մեղադրում է հայերին՝ վրացական մշակույթը ոչնչացնելու համար. «Как нами было указано выше, армянские ученые, несомненно, не без поддержки Армянской Эчмиадзинской Церкви, на протяжении всего XIX в. подвергали критике и частичной трансформации и грузинское этнокультурное наследие. И.Г.Чавчавадзе писал, что «свидетелями, говорящими о грузинах, служат летописи и хроники. Армянские ученые отлично понимают, что если только эти данные не будут уничтожены, они ничего особенного не смогут присвоить себе в Грузии» [12, 44]:

Մեջբերում կատարելով Ի. Ճավճավաձեից, Ու. Հաջիկան կա՛մ չի ցանկանում, կա՛մ չգիտի, կա՛մ է չիմանալու է տալիս Ք. Վերմիշլի (Վերմիշյանցի) «Материалы для истории грузино-армянских отношений: Ответ на книжку кн. И.Г. Чавчавадзе: Армянские ученые и "вопиющие камни"» գիրքը, որում հեղինակը պատասխանում և փաստերով հերքում է Ճավճավաձեի տեսությունը. «Грузинские надписи армянскими учеными монахами тщательно собирались и даже печатались, и, возможно, раньше, самими грузинами, было уделено серьезное внимание на грузинские надписи. Такое же отношение приходилось наблюдать нам лично. Во время наших археологических поездок мы видели грузинские надписи в местностях, исключительно армянских населений, особенно в селе Кош, т. е. почти под боком Эчмиадына, и если замечалось что-либо в армянах, местных и сопровождающих нас, так это было озлобление против следов временного грузинского господства в Армении. В Александропольском уезде в открытом поле был найден кусок каменного креста с интересной грузинской надписью, интересной по самому своему местонахождению, и этот камень с грузинской надписью был подобран и спасен армянином для научных исследований. Мы это видели своими глазами. Строки эти, принадлежащие компетентному лицу, могли бы вразумить каждого непредубежденного читателя. Но видно есть уши, которые совершенно глухи ко всему, что только может служить в пользу доброго имени армян, и болезненно чутки к малейшему факту, способному их опорочить» [11, 72]:

Ու. Հաջիկայի կեղծարարությունը այնքան սնանկ է, որ չի դիմանում քննության, հերքվում է ինչպես հայերեն, այնպես էլ օտարալեզու աղբյուրների փաստերի հիման վրա: Ք. Վերմիշլի գրքում մեծ թիվ են կազմում այն էջերը, որով հեղինակը հերքում է Ճավճավաձեին, արդյունքում անտողակիորեն հերքվում է նաև Ու. Հաջիկայի տեսությունը:

Քանի որ Ու. Հաջիկան մշտապես շրջանցում է իրականությունը, նախընտրում ներկայացնել կոնտեքստից դուրս հատվածներ, նա նաև չի անդրադառնում Աղվանքի կաթողիկոսների ծագումնաբանությանը: Հատուկ ուղղվածությամբ հայ կաթողիկոսներին աղվան ներկայացնելը կրկին նպատակային է Ու. Հաջիկայի համար. «Теперь рассмотрим отдельные фрагменты из албанских евангелий, которые содержат ценную информацию об албанском католикозате. Благодаря колофонам становятся известны имена албанских католикозов, возглавлявших Албанскую Апостольскую Автокефальную Церковь в момент написания того или иного евангелия: (X' Ованнеса (1579 г.), Григория (1645-1650 гг.), Петроса (1663-1671 гг.), Еремии (1680 г.), Есайи (1717 г.), Нерсеса (1742-1745 гг.), а также имена некоторых епископов (Саркиса, епископа Хаченского из рода Гасан-Джалала (начало XIV в.); X'Ованнеса, епископа Велико-Сюникского Татевского монастыря (1585 г.).» [12, 34]:

Ազգությամբ հայ Ջալալի սերնդից վերոնշյալ կաթողիկոսները ըստ Ու. Հաջիկայի աղվան են: Թե ինչ տրամաբանությամբ են աղվան հռչակվում այս կաթողիկոսները, պարզ չէ:

Եվ դա այն դեպքում, երբ Հասան Ջալալին հայ է անվանել Կիրակոս Գանձակեցին. «...որին փաղաքշանքով Ջալալ էին կոչում, աստվածապաշտ, երկյուղած ու պարկեշտ մարդ էր, ազգությամբ հայ» [7, 257]:

Ի լրումն վերոնշյալի՝ Դ. Ալիշանը իր «Արցախ» աշխատության մեջ գրում է. «Իսկ Աղվանքի վերջին կաթողիկոսներից և վանքի առաջնորդներից շատերը Ջալալի սերնդից են: Դրանք են՝ Մարգիսը՝ 1556-ին. Գրիգորը, որը հետո ուրացող դարձավ:

Դավիթ Արջաձորեցին, որին խեղդեցին խաչենցիները՝ կախելով եկեղեցու զանգակատնից:

Փիլիպպոսը.

Հովհաննես Ը-ն.

Գրիգոր Դ-ն՝ 1634.

Պետրոսը՝ 1653.

Սիմեոնը՝ 1675.

Երեմիան՝ 1676.

Եսային՝ 1702, որը գրի առավ ժամանակի դեպքերը:

Ներսես Ե-ն՝ 1706 թ., որը Եսայու հակառակորդն էր:

Իսրայելը և Հովհաննեսը՝ 1763.

Սարգիս Բ-ն՝ աթոռի հակառակորդը, 1794, որի ժամանակ, 1815 թ., վերացվեց Աղվանքի կաթողիկոսության անունը և տրվեց մետրոպոլիտի աստիճան: 1838 թ. նրան հաջորդեց Բաղդասար Հասան-Ջալալյանը, որը արքեպիսկոպոսական աթոռը տեղափոխեց Ծուշի» [1, 88]:

Արցախյան եկեղեցիների և վանքերի ավետարանների ու հիշատակարանների սեփականումը կամ աղվանական ներկայացնելը Ու. Հաջիևայի հիմնական նպատակներից մեկն է: Նա նպատակային ձևով է սեփականում արցախյան ավետարանները՝ նախ ներկայացնելով որպես աղվանական, այնուհետև՝ որպես աղբյուրական: Ու. Հաջիևան, մեջբերում կատարելով Մ. Բարխուդարյանից, նշում է. «2. «окончено сие евангелие в 1108 (1659) г. в стране Гянджа, в селе Караат под покровительством Пресвятой Богородицы во времена католикоса Агвании владыке Петросе» (из церкви св. Богородицы XVII в. в городке Аветараноц, в округе Варанда» [12, 27]:

Խոսքն Աղվանքի այն նույն տեղի Պետրոսի մասին է, որ Ջալալի սերնդից է: Իսկ Մակար Բարխուդարյանը նշում է. «...եղև աւարտ սուրբ աւետարանիս ի յերկիրս Գանջայ ի գիւղս, որ կոչի Բարահատ ընդ հովանեաւ սուրբ աստուածածնիս ի ժամանակս Շահ Ապասին փոքոյ և ի կաթողիկոսութեան հայոցս Աղուանից տեառն տէր Պետրոսի մաքրասուն և սուրբ հայրապետի և կրկին լուսավորչի, որ և խնամօքն Աստուծոյ» [4, 96]:

Ինչպես արդեն նշել ենք, Ու. Հաջիևան շատ դեպքերում աղավաղում է նաև ավետարանների բովանդակությունը՝ առավելապես համապատասխանեցնելով իր գրքի բովանդակությանը:

Բացի այն, որ Ու. Հաջիևան մեջբերում է ավետարանի միայն ավարտուն կամ վերջնական մասը, նա չի նշում որևէ կոնկրետ փաստ, թե ինչու է այս կամ այն ավետարանը աղվանական: Շատ դեպքերում աղբյուրականի գիտնականը որպես փաստ ընդունում է միայն «աղվանական» եզրույթը:

Մակար Բարխուդարյանը տալիս է նաև նույն ավետարանի սկիզբը. «Սուրբ աւետարանս սրբագիր և ոսկեգօծ **վախմ /իբրև բարեպաշտական նւեր եկեղեցուն կտակուած հող կամ կալումս/** [5, 295] և յիշատակ է Աբրահամ պարոն-Տերին, որ տվան /տվեցին/ Մէլիք Պաղուն կուսակրոն դստերանցն Հռուբսիմէին և Դաւլաթին և Շահանդուխտին ձեռքն ի վայելումն...» [4, 96]:

Հայկական Արցախի հոգևոր ու մշակութային ժառանգությունը սեփականելու համար Ու. Հաջիևան որպես աղվան է ներկայացնում ոչ միայն իրենց հայ համարող մշակույթի ու կրոնական երևելի գործիչներին, այլև արցախյան վանքերի ու մատուռների ավետարաններն ու հիշատակարաններն է փորձում ներկայացնել որպես աղվանական:

Այդ առումով Շուշիի Սուրբ Ղազանչեցոց եկեղեցու գրչագրերը՝ ավետարանները հիշատակելիս՝ Ու. Հաջիան 12 ավետարաններից մեջբերում է միայն առաջին, երկրորդ, չորրորդ, հինգերորդ ավետարանները. այսինքն նրանք, որոնցում կա աղվանական եզրույթը. «По словам М. Бархударянца, в Соборной церкви Все-спасителя в Шуше, построенной в 1868-1887/1888 гг., имелись 12 евангелий, из которых, судя по их памятным записям, 4 были албанские, ибо они были написаны в округах Вайоцдзор, Хачмаз, Нахчеван. Относительно других 4-х евангелий источник сообщает, что они были написаны в гг. Феодосия, Константинополь, Ван: «первое евангелие пергаментное написано в г. Феодосия, второе – в столице Константинополе... в 1105 (1656) г.»; «из памятной записи четвертого евангелия следует: «ныне завершено сие святое евангелие... в городе Ван в 909 (1460) г.»; колофон пятого евангелия гласит: «...принял сие евангелие и милостью Божьей завершил в городе Ван в 910 (1461) г. в патриаршество тер Захария, который воссел на престол св. Просветителя в Эчмиадзине» [12, 30]:

Հիմնական նյութի խեղաթյուրումը, կարճ մեջբերումներ անելն արդեն հիմնականապես է դարձել աղբբեջանցի գիտնականի համար: Նա այս ձևով փորձում է ներկայացնել չեղած իրողություններ՝ աղբբեջանական կեղծ աղվանագիտությունը նոր փաստերով հարստացնելու համատեքստում: Բայց ասվածը ավելի հասկանալի դարձնելու համար մեջբերենք Մ. Բարխուդարյանցի ներկայացրած 12 ավետարանների կարևոր հիշատակությունները, որոնցում չի գտնվի գեթ մեկ փաստ վերջիններիս աղվանական լինելու մասին:

Առաջին ավետարանում նշվում է «ի հայրապետութեան Հայոց տեառն Յակոբայ և յեպիսկոպոսութեան ամենայն հիւսիսական կողմանց տէր Խաչատուր արքիեպս քահանայապետի» [4, 139]:

Երկրորդ ավետարանը ղազանչեցի Նարինեն ընծայում է եկեղեցուն, յոթերորդ ավետարանը գրվել է Արցախի Վարանդա գավառի Խաչմաչ գյուղում.«Աւետարան միջակ դիրքով, թղթի վերայ, գրուած է Արցախի Վարանդայ գաւառի Խաչմաչ գիւղում Աղեքսանդր եպիսկոպոսի ձեռնով ՌԺԸ. թուին Հայոց, իսկ ստացած է Թադէոս քահանան: Բոլորովին անձաշակ են պատկերներն» [4, 139]:

Ուշագրավ է հատկապես 11-րդ ավետարանի հիշատակումը, որով հերքվում է Ու. Հաջիայի այն պնդումը, թե հայկական ավետարանները «աղվանական» ժառանգություն են: Ու. Հաջիան այս պնդումը ներկայացնում է առանց որևէ համոզիչ ապացույցի՝ պարզապես կրկնելով այն կեղծ թեզերը, որոնք բացահայտորեն չեն հաստատվում որևէ աղբբությունով: Նա չի տրամադրում փաստական նյութ, որը կվավերացներ իր տեսությունը, և գրքի ողջ բովանդակությունը չի հիմնվում իրական ապացույցների վրա. **«Բագում արին անմեղաց եղաւ (հեղաւ) երկրի, անթիւ գիրք և անմեղ գեղիք անկան ի ձեռն անօրինաց: Եկեղեցիք խախթեալ և խաւարեալ ամայի մնացին: Երկրորդ Օսմանլուն եկաւ կրկին, բագում արին-հեղութիւն եղև. Գերիսն անթիւ եղև ի ձեռս օսմանցոց վասն մեր ծովացեալ մեղացն» սուք մեծ եղև քրիստոնէից ազգիս...»** [4, 141]:

Այս ավետարանի մեջբերմամբ մեկ անգամ ևս հաստատվում է՝ արցախյան ավետարանները, հիշատակարանները ոչնչացվել են մահմեդականների ձեռքով:

Հիշատակության է արժանի նաև 12-րդ ավետարանից պահպանված 2 մասունքներից երկրորդը. «Արտաքուստ արևմտեան գաւթի հիւսիսային կողմում ամփոփուած է Անդրէաս եպիսկոպոսի մարմինն, որի տապանաքարի վերայ քանդակուած է՝ թագ, գաւազան և իւր տիտղոսների ձեւերն և արձանագրութիւնն, **վիճակավոր առաջնորդ Թեմին Հայոց Արցախայ Անդրէաս արքեպիսկոպոս** Պօլսեցի վախճանեալ է 8 Սեպ. 1882 ամի ի հասակի 48 ամաց» [4, 143]:

Անշուշտ Ու. Հաջիան շրջանցում է Հովհաննես կաթողիկոսին, Արցախի Անդրեաս արքեպիսկոպոսին, ղազանչեցի Նարինեն, հայոց խաշլաբակեցի Միզանց Սահակի որդի Գեորգին, որովհետև միայն փաստերը շրջանցելով և խեղաթյուրելով է հնարավոր արցախ-

յան մշակույթը ներկայացնել աղվանական, հայերին մեղադրել աղվանական մշակույթը ոչնչացնելու և սեփականելու մեջ, մինչդեռ այլ են ավետարանների վկայությունները և հիշատակությունները:

Ինչպես պարզ է դառնում, չկա գեթ մեկ ավետարան կամ հիշատակարան, որ աղվանական լինի: Ու. Հաջինայի համար նշանակություն չունի նույնիսկ այն փաստը, որ ավետարանը գրվել է Արցախի Խաչմաչ գյուղում, աղբբեջանցի գիտնականը առավելապես նախընտրում է մեջբերել կամ որպես փաստ ներկայացնել այն հատվածները, որտեղ կա միայն աղվանական եզրույթը:

Մ. Բարխուդարյանցի աշխատության կարևոր նշանակության մասին խոսելիս Ու. Հաջինան իր գրքի երկրորդ գլխում նշում է. «Макар Бархударянц в своем труде «Арцах» дает в хронологической последовательности все местопребывания Албанского католикосата..., сведения М.Бархударянца весьма ценны для воссоздания истории Албанской Апостольской Автокефальной Церкви, ее структуры, для понимания дальнейшей судьбы албанской культуры - письменности, литературы, культовых памятников, для выяснения истинной причины фантастического исчезновения албанской эпиграфики и многих албанских храмов» [12, 53]:

Սակայն այլ է գրքի նշանակությունը, ինչի մասին Մ. Բարխուդարյանցը գրում է. «Սակայն տեսնելով որ ժամանակի անողոր ճիրաններն լափում եւ եղծում են մեր թանկագին հայրենիքի-Արցախի ամենապատուական հնութիւնները եւ արձանագրութիւնները. տեսնելով որ տգէտ եւ թշնամի ձեռներ քանդում, ւաւերում եւ ոչնչացնում են հայրենի սրբազան ւանդները. տեսնելով որ ցեցերն կրծում եւ անհայտացնում են անգին ձեռագիրների յիշատակարաններում եղած պատմական մարգարիտները եւ խոնաւությունն ու անհոգութիւնն կլանում են պատմական ակունքները...» [4, Ա]:

Սակար Բարխուդարյանցը գրքի «Յառաջաբանություն» բաժնում կետերով նշում է՝ ինչ հարցեր են քննարկվում գրքում, ինչ նպատակով է գրվել գիրքը, բայց հեղինակը որևէ խոսք չի ասում հայերի կողմից աղվանական եկեղեցիների ու մշակույթի ոչնչացման մասին. «Վանքեր, մատուռներ եւ բեմեր. կարծում եմ թէ ոչ մի նահանգ այնպէս հարուստ չէ այսպիսի սրբավայրերով ու ուխտատեղիներով, ինչպէս Արցախեան նահանգն. բայց եւ այնպէս ոչ մի նահանգի վանքեր, անապատներ եւ ուխտատեղիներ այնպէս բոլորովին գրկուած չեն իւրեանց բարոյական եւ նիւթական փառքերից, ինչպէս Արցախեան վանքերն եւ սրբավայրերն» [4, Է]:

Մկննույն ժամանակ Ու. Հաջինան կեղծում է այն փաստը, որ Մ. Բարխուդարյանցը իր «Արցախը» գրել է ոչ միայն աղվանական մշակույթը կործանումից փրկելու, այլև աղվան ժողովրդի ինքնության փրկության համար. «Согласно М.Бархударянцу, он будто бы стремился создать труд по истории 15-го округа Великой Армении, но на самом деле дополнил еще одну страницу к истории албанского (агванского) этноса. Об албанском происхождении монастырей свидетельствует содержание надписей на дверях, алтаре, притворе, стенах снаружи и внутри монастырей» [12, 70]:

Սակար Բարխուդարյանցը նշում է՝ ինչ նպատակով է գրել «Արցախ» աշխատությունը, խոսում նաև «Աղվանից երկիր և դրացիք» [2, 383] աշխատության պատմական նշանակության մասին. «Վերստին Գանձասար, ուր եւ վախճանուած է կաթողիկոսութիւն Աղվանից եւ թաղուաած վերջին Սարգիս կաթողիկոս Զալալեանցի գերեզմանում: Աղուանից կաթողիկոսների մասին գրելու եմ «Աղուանից պատմութեան» մէջ եւ ոչ այստեղ: Որովհետեւ արդէն գրած եմ «Աղ. երկ. և Դրացիք» գրքում որոյ ավելորդ համարեցի գրել Արցախի կրօնական եւ քաղաքական կենաց մասին եւ գիւղական հիւանդությունների եւ բժշկութիւնների եւ կերակուրների մասին, որք գրեթէ նոյն են ամենայն մասամբ, միայն Արցախն չունի խընկալ կերակուրը» [4, Զ]:

Զբավարարվելով պատմական հնությունները սեփականելով՝ Ու. Հաջինան փորձում է խեղաթյուրել նաև Արցախի սահմանները՝ նշելով. «По сведениям М.Бархударянца, «Арцахская область состояла из 24 округов (13-арцахских, 6-Утийской области, 4-Шакашен, Гардман, Колт и Заве; а также область Вартана-керт), принадлежащих агванцам» [12, 81]:

Ըստ Ու. Հաջինայի՝ Վարդանակերտը պատկանում է Աղվանքին, մինչդեռ Մակար Բարխուդարյանց գրում է. «Քսան և չորս գաւառը ամբողջանում է այսպէս- 13 Արցախի, 6 Ուտի գաւառի, 4 վերնի գաւառներն են, որք են Շիկաշեն և այլն. Վարդանակերտ գաւառ, որ գտնվում է Կուր և Երասխ գետերի խառնուրդի մէջ, **որով ամբողջանում են Արցախեան նահանգի 24 գաւառներն**» [4, Ա]:

Խոսելով հայկական գավառների դատարկվելու մասին՝ Ու. Հաջինան շրջանցում է այն փաստը, թե ինչով է պայմանավորված այդ գործընթացը, ինչն է եղել պատճառը: Եվ առանց պատճառը նշելու Ու. Հաջինան փորձում է ապացուցել հայերի ոչ բնիկ լինելը, նրանց կողմից օտար (տվյալ դեպքում՝ աղվանական) մշակույթը սեփականելը. «Из выше-изложенного следует, что М.Бархударянц вносит этническое разграничение между армянами и теми, кто исповедует армянскую веру - утийцами. Он указывает на то, что в этих местах армяне не жили, а удины (утийцы, удинцы) просто покинули родные места, где были разрушены и поруганы все их святыни и церкви» [12, 82]:

Մ. Բարխուդարյանցը նշում է ոչ միայն հայկական գավառների դատարկվելու պատճառը, այլև տալիս է Արցախյան նահանգում օտար ցեղերի բնակության պատկերը. «Բոլորովին զարմանում եւ սրտաճնիկ դրութեան մէջ է ընկնում հետազօտող հայն, երբ տեսնում է միլիօնաւոր հայ բնակիչներով հարուստ Արցախն իսպառ դատարկուած: Այո, դատարկուած են իւրեանց հայ եւ հայադաւան բնակիչներից Պիան, Մուղան, Վարդանակերտ, Արանոտ, Տրի, Ռոցպատեան, Աղուէ, Տուչքատակ, Ուտիինիս, Ծար եւ Ըռստակ գաւառներն. իսկ կիսով չափ կամ ամենամեծ մասամբ դատարկուած են Գարդման, Փառիսոս, Քաւս կամ Քուստի, Զաւէ, Զրաբերդ, Խաչեն, Վարանդայ և Դիզակ գաւառներն» [4, է]:

Մ. Բարխուդարյանցը այնուհետև նշում է պատճառը՝ ինչու են դատարկվել հայկական գավառները, ինչն ուղղակիորեն շրջանցում է Ու. Հաջինան. «Ի՞նչ եղան սոցա հայ բնակիչներ: – Մի մասն կերակուր եղաւ 1798-1799 թուի սովին եւ ժանտախտին. մի մասն գերի գնաց Պարսկաստան, մի մասն գաղթեց Տաճկահայաստան, մի մասն Պարսկաստան, մի մասն Շարի եւ Շամախի, մի մասն Կախէթ եւ Վրաստան, մի մասն Բագու, Դուբա, Դարբանդ եւ Ռուսիա» [4, է]:

Զբավարարվելով պատմակեղծարարությամբ՝ Ու. Հաջինան փորձում է նաև ժխտել հայկական ուսումնարանների գոյության փաստը.

«Ввиду того, что все монастыри и церкви Арцаха являлись албанскими, то они подлежали уничтожению и запустению со стороны Армянской Эчмиадзинской Церкви, чем был положен конец школам, находившимся при этих монастырях, по выпестовыванию албанской образованности» [12, 87]:

Մինչդեռ Ու. Հաջինայի տեսությունը հերքվում է, երբ հղում ենք Մ. Բարխուդարյանցին.

1. «Շինեցաւ ուսումնարանս արդեամբ ի յիշատակ Բագուաբնակ Գրիգոր Թօմասեան Այվազեանցին 1890 թիւ Դեկտեմբեր» [4, 103]:
2. «Գիւղումս (Կիինի Հարտար) կայ Ս. Գրիգորեան միղասեան ուսումնարան տղայոց, աշակերտք մօտ 50, թռչակատու 38, ձրիավարժ 10. Միամեայ ռոճիկ վարժաօետին 220 ր» [4, 119]:
3. «Տղայոց միղասեան ս. Գրիգորեան ուսումնարան. աշակերտ 40, թռչակատու 38, տարեկան ռոճիկ վարժապետին 360 րբլ (Վարազաբուն-Արանգամի գյուղ)» [4, 129]:
4. «Անապատիս արևմտեան կողմին խիստ մօտ է Հայոց Ոսումնարանի շէնքն, որ դեռ

կիսատ է և ունի 34 մետր 45 սանթիմ երկարություն և (պատշգամբով միասին) 11 մետր լայնություն» [4, 226]:

5. «Գիւղումն (Մեծ-Բանանց) կայ տղայոց միդասեան ուսումնարան, որ ուսանում են 55 աշակերտ, թոշակատու 48, ձրիավարժ 7, միամեայ ռոճիկ ուսուցչի 350 թուրքի» [4, 285]:

6. «Միդասեան ծխական ուսումնարան. Աշակերտք 50, տարեկան ռոճիկ վարժապետին 300 թուրքի (Ուզուն-Թալա գյուղ)» [4, 339]:

Հիշատակության է արժանի հատկապես հայոց բերդաքաղաք Շուշիի ուսումնարանները, որոնք ևս հիշատակվում են Մ. Բարխուդարյանցի կողմից:

7. «Թեմական դպրոց Զ. Դասեան. Թիվ համօրեն աշակերտաց 330, թոշակատու 260, ձրիավարժ 70» [4, 150]:

8. «Ս. Մարիամեան օրիորդ. Երկդասեան ուսումնարան. Թիվ համօրեն աշակերտուհեաց մոտ 200, թոշակատու 165, ձրիավարժ 35» [4, 150]:

9. «Քաղաքումն կայ նաև Բէալական գիմնազիա. քաղաքական ուսումնարանն օրիորդաց վարժարան» [4, 151]:

Հայկական քաղաքներում և գյուղերում ուսումնարանների գոյության փաստը շրջանցելով, մահմեդականների կողմից պատմական հնությունների ոչնչացման իրողությունը քողարկելով, ավետարաններն ու հիշատակությունները աղվանական ներկայացնելով, հայոց կաթողիկոսներին աղվան համարելով՝ Ու. Հաջիսան իր գրքում փորձում է նպաստել աղբրեջանական կեղծ աղվանագիտությանը, ինչը սակայն ժխտվում է եղած հայ և օտարալեզու աղբյուրագիտական, հիշատակարանային ու պատմական փաստերով:

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-102>

Գրականություն

1. Ալիշան Ղ., Արցախ, Երևան, 1993:
2. Աղուանից երկիր եւ դրացիք, ի Մակար ծ. Վարդապետէ Բարխուտարեանց, Թիֆլիս, 1893:
3. Առաքելյան Ա., Մակար եպիսկոպոս Բարխուդարյան (Միաբան Մայր Աթոռի, 1836-1906), Էջմիածին ամսագիր, 1974, թիվ Է-Ը:
4. Արցախ, երկասիրեց Մակար եպս. Բարխուտարեանց, Բագու, 1895:
5. Աճառեան Հ., «Հայերէն արմատական բառարան», Երևան, 1923:
6. Բալայան Զ., Արցախը XIX դարի հայ գրականության մեջ, Ստեփանակերտ, «Դիզակ պլյուս», 2021:
7. Գանձակեցի Կ., Հայոց պատմություն, Երևան, 1980:
8. Եղիազարյան Վ., Հայագիտական ուսումնասիրություններ, Գ. Արցախի հայկականության ակունքները և աղբրեջանական աղվանագիտության կեղծիքների հերքում, Երևան, ՎՄՎ-ՈՐԲՆՏ, 2023:
9. Մինասյան Թ., Արցախի գրչության կենտրոնները, Երևան, «Նաիրի» հրատ., 2015:
10. Չոբանեան Պ., Մակար եպս. Բարխուտարեանցի կեանքն ու գործը, Գանձասար Աստուածաբանական կենտրոն, Երևան, 1999:
11. Вермишев Х. Материалы для истории грузино-армянских отношений: Ответ на книжку кн. И. Г. Чавчавадзе: Армянские ученые и "вопиющие камни", Санкт-Петербург, 1904.
12. Гаджиева У. Деэтнизация кавказских албан в XIX веке, Баку, 2004.
13. Чавчавадзе И. Армянские учёные и вопиющие камни, Баку, 1902.

Работа Макара Бархударянца «Арцах» в контексте разоблачения азербайджанских фальсификаций «албанистики»

Мусаелян Сона

Резюме

Ключевые слова: Макар Бархударянц, Арцах, исторический анализ, источниковедение, интерпретация фактов, Улвия Гаджиева, азербайджанские фальсификации

Статья посвящена анализу и опровержению ложных утверждений, представленных в книге У. Гаджиевой «Деэтнизация кавказских албан в XIX веке», на основе труда Макара Бархударянца «Арцах». Цель исследования – разоблачение фальсификаций Гаджиевой и опровержение теории азербайджанской «албанистики», включая попытки представить Бархударянца «албанским» деятелем и присвоить культурное наследие Арцаха.

Научная новизна работы заключается в использовании исторических, источниковедческих и творческих данных для опровержения псевдотеорий. Гаджиева умышленно игнорирует ключевой факт: Бархударянц посвятил книгу «Арцах» Католикосу всех армян Хримяну Айрику. При этом она искажает содержание Евангелий, выдает армянские школы, памятники и духовных лидеров за «албанские» и замалчивает исторические события, направленные на разрушение армянских объектов.

Проведённый анализ показывает, что подобные манипуляции не выдерживают критики с точки зрения источниковедения, истории и фактов. Исследование подчеркивает необходимость внимательного анализа первоисточников и защиты культурного наследия Арцаха.

Makar Barkhudaryants's Work "Artsakh" in the Context of Exposing Azerbaijani Falsifications of "Albanian Studies"

Musayelyan Sona

Summary

Key words: Makar Barkhudaryants, Artsakh, historical analysis, source studies, creative facts, Ulviya Hajiyeva, Azerbaijani falsifications

This article analyzes and refutes the false claims presented in U. Hajiyeva's book "De-Ethnicization of Caucasian Albanians in the 19th Century," based on Makar Barkhudaryants' work "Artsakh". The aim of this study is to provide a critical analysis of Hajiyeva's interpretations and to assess the theoretical premises of Azerbaijani "Albanian studies," including claims that identify Barkhudaryants as an "Albanian" figure and reinterpretations of the cultural heritage of Artsakh.

The scientific novelty of this work lies in its use of historical, source-based, and creative data to refute pseudo-theories. Hajiyeva deliberately ignores a key fact: Barkhudaryants dedicated his book "Artsakh" to the Catholicos of All Armenians, Khrimian Hayrik. Moreover, she distorts the Gospels, presents Armenian schools, monuments, and spiritual leaders as "Albanian," and conceals historical events aimed at the destruction of Armenian sites.

The analysis shows that such interpretations do not withstand scrutiny from the perspective of source-based historical and factual analysis. The study emphasizes the importance of careful examination of primary sources and the protection of the cultural heritage of Artsakh.

Ներկայացվել է 21. 05. 2025 թ.

Գրախոսվել է 27. 10. 2025 թ.

Ընդունվել է տպագրության 27. 05. 2026 թ.

**Հայելուն նայելու համարձակությունը.
Զավեն Պիպեռյանի «Մրջյուններու վերջալույսը» վեպը
նահանջի գրականության համապատկերում**

Փիլոյան Վալերի

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-111>

***Հանգուցային բառեր.** նահանջի գրականություն, սփյուռքահայ արձակ, Շահան Շահնուր, գլոբալացում, պոլսահայ գրական դպրոց, վիպագիր Զավեն Պիպեռյան*

Ներածություն

Սփյուռքահայ գրականությունը նախկին ու ներկա կորուստների գրականություն է: Նախկին կորուստների (կարոտի) գրականությունը արդեն մարդկային-անհատական հիշողության սահմաններից դուրս է, կա ազգի հիշողության մեջ, ներկա կորուստների (նահանջի) գրականությունը, սակայն, ամենօրյա իրողություն է, և «կնահանջե լեզուն»: Կարոտի գրականության վերջապահը 1978-ին անմահության սահմանը անցած, արդեն անդենակալի բնակիչ Հակոբ Մնձուրին է կամ ամենաերկարակյաց հայ գրագետ Հակոբ Ասատուրյանը, իսկ նահանջի վերջինը լինելու անպատեհությունը դեռ վիճարկվելու է, այնինչ առաջինը Շահնուրն է իր ամենի վեպով: Սփյուռքահայ և հայրենաբնակ տասնյակ ու տասնյակ գրող-գրագետներ են անդրադարձել ու անդրադառնում են այս ցավին, գտնում ու պատկերում նորանոր նրբերանգներ, ուժացման նորանոր մեխանիզմներ, և ահա այս ծիրում ենք փորձում դիտարկել Զավեն Պիպեռյանի ստեղծագործական բարձրակետը՝ «Մրջյունների վերջալույսը»՝ երբեմնակի այն գուգահեռելով Ռուպեր Հատտեճյանի «Առաստաղի» հետ:

Աշխատանքի նորությը պայմանավորված է այն իրողությամբ, որ հիշատակված գործերը դիտարկվում են նահանջի գրականության թեմատիկ շրջանակներում, և որպես եղենի շարունակություն է պատկերացվում նահանջը, ինչի հաջորդ աստիճանն էլ գլոբալացումն է: Հոդվածի արդիականությունը պայմանավորված է նրանով, որ նահանջի ու գլոբալացման իրողություններն իրենց տեսանելի ու անտեսանելի հետևանքներով մերօրյա ներկայություն են, և Պիպեռյանի ու Հատտեճյանի վեպերն էլ արտահայտում են այդ տագնապը:

Հոդվածի նպատակը նահանջի ու գլոբալացման համապատկերում Զավեն Պիպեռյանի վիպասանի ստեղծագործության բարձրակետը կազմող «Մրջյուններու վերջալույսը» վեպի հիմնադրությունների ու ասելիքի բացահայտումն է, հեղինակի անվան ու գործի վերադարձը «ի շրջանս յուր»։ Կարծում ենք՝ այս խնդիրն իրագործվել է:

Ինչ վերաբերում է վերլուծության մեթոդներին ու մեթոդաբանությանը, ապա առաջնորդվել ենք սեմանտիկայի (իրականության հարաբերությունը նշանի հետ, այս դեպքում՝ մրջյուն և վերջալույս նշան-խորհրդանիշների մեկնությունը) և հերմենտիկայի ընդհանուր մեթոդաբանությամբ:

Եղենը, նահանջը և գլոբալացումը

Այսօր հայ մարդու, հատկապես սփյուռքահայի համար չափազանց էական են գլոբալացման տագնապները: Օտար մշակութային տարածքներում գոյատևող հայի համար տագնապի առիթ են արմատներից կտրվելը, անարմատ բույսի պես ապրելը՝ ամեն թեթև հովից անգամ տեղփոխվելը, հաճախադեպ դարձող խառնամուսնությունները, ի վերջո ավելի շատին ձուլվելու, հայրենիքն ու ազգային ոգին մոռանալով օտարվելու իրողությունները: Մասնավորապես Ռուպեր Հատտեճյանի «Առաստաղի» քննությունն իրականացնելիս նշվել է. «Տարաշխարհիկ հորիզոններում նահանջում է ազգայինի պահպանման բնագոյը, հայը և հայկականը լուծվում են օտար գաղափարներին՝ ի շահ հասարակական դիրքի, սոսկ ֆիզի-

կական գոյության, բարեկեցիկ կյանքի: Սփյուռքի լինելության մեջ մեծ ճիգ կա, որտեղ «ապրելն» անգամ դատապարտվածության իմաստ է ստանում: Ռուպեր Հատտեճյանի վեպի հերոսի լքվածության սահմանները խորքով քննելիս՝ պոլսահայ խոշորագույն բանաստեղծ Ջարեհ Խրախունին արտահայտում է սփյուռքահայ աշխարհի տագնապների իրատես հիմքերը. «Ո՛վ է սա անկողնին մեջ անշարժ պառկող հիվանդը... Այո՛, լքո՛ւմն է, որ մահագուշակ ուրվականի մը նման հայտնված է ամենուս հորիզոնին վրա և կուգա յուրաքանչյուրիս դուռը բախելու» («Մարմարա, 1983, 1 դեկտեմբերի):

Հարցադրումն ինքը տարողունակ է, այն դառնում է վեպի գաղափարական կռվաններին մեկը: Ընդհանրացման շնորհիվ կարելի է դառնում խոսել երևույթի ազգային-գոյաբանական հատկանիշների մասին, որոնք վեպը նշանակալից են դարձնում 70-80-ական թթ. հայ վիպասանության ընդհանուր տեսադաշտում» [3, 140-141]:

Հայերեն ասացվածք կա՝ «Կտրված հացը չի կպչում»: Սրա հանգույն՝ արմատներից կտրված բույսն էլ արմատ չի ձգում, չորանում է, կերպափոխվում: Մեկ դարից ավելի առաջ տեղ գտած եղեռնը, որ ցայսօր շարունակական է իր հետևանքներով, գլոբալացման մարտահրավերները հանգեցնում են նրան, որ հայության արմատախիլ արված (եղած) բեկորները կամ մեկուսանում, փոքրանում, ճահճանում են իրենց պատկերացրած աշխարհում, որ խեղճուկրակ ջրափոս է (հիշենք սփյուռքահայ արձակագիր Վահրամ Մավյանի «Հայու բեկորներ» շարքի կերպարներին), կամ տարրալուծվում, կերպափոխվում, ի վերջո հայությունից անէանում են՝ արդյունքում աստ և այսօր թողնելով ոչինչ, երբեմն միայն՝ աղոտ հիշողություն, բայց նահանջի և ուրացման ամենակոլ գործընթացը շարունակական է:

Ճշմարտությանն ու փաստի տրամաբանությանը նայելը սթափորեն: Եվ հիշենք, որ 20-րդ դարի հայ արձակի ամենամեծերից Շահան Շահնուրի «Նահանջը առանց երգի» վեպը ու սրանով սկզբնավորված գրականությունը բացահայտում են նահանջի մի շարք ճանապարհներ՝ կին և ամուսնություն (Հրաչն ու Պետրոսը), աշխատանք (Միսաքը), ալկոհոլ ու հաշիշ (Ջարեհ-Լոխումը), ինքնահաստատվելու մղում (Սուրենը)... Նահանջի այլևայլ ճանապարհներ են նշում Ջարեհ Որբունու «Փորձը»՝ իր անանուն կերպարով, Վազգեն Շուշանյանն իր «Ջավեն Մանկունիի սերերը» վիպակով, Հրաչ Ջարդարյանի «Մեր կյանքը» վեպի Արսեն Տերտեղյանը... Նշենք, որ սրանք վերաբերում են և ավելի բնութագրական են սփյուռքահայության առաջին սերնդին: Հաջորդող սերունդների համար «գործն» ավելի է հեշտանում:

Մի չափազանց էական ու նրբանկատ իրողություն է մատնանշում գրականագետ և տեսաբան Երվանդ Ազատյանը Շահան Շահնուրի «Նահանջը առանց երգի» վեպին վերաբերող իր հոդվածում՝ խոսելով պարտություններից ամենասարսափելիի՝ մշակութային պարտության մասին, երբ ուժացումից առաջ և ուժացմանը տանող մշակութային բախումն է դրսևորվում, և արդյունքում տեսնում ենք մասնավորապես արևելյան մշակութայինների պարտությունը արևմտյան մշակույթից կամ ուղղակի պարտություն. «Ամբողջ տնաքանդ ժողովուրդ մը թափուած էր Փարիզի մայրքերուն վրայ յանկարծ, և այդ յոյս քաղաքի շառայլներուն տակ կը ճանչնար իր խոշամագուած էութիւնը և իր մերկութեամբ կը հակադրուէր հզօր մշակոյթի մը. եւ առանց որ ժամանակը ունեն արինքզինք պեղելու՝ ինքնաժխտումի, ինքնուրացման տառապագին գալարում մը կը պրկէր իր էութիւնը. եւ ան, այդ ցաւին սաստկութեան մէջ՝ մադձ մը կը ժայթքէր մինչեւ անգամ մեր մեծագոյն հանճարին՝ Նարեկացիին հասցէին» [1, 6]:

Ազատյանը շարունակում է. «Մշակոյթների տարբերութեանց բախումը միշտ մարդկային էութեան մէջ յեղշրջումներ յառաջացուցած է.այդբախումը, որճանչցուած է անգլիական կամ ամերիկյան գրականութեան մէջ իբրեւ cultural shock կամ այլուրացում, օտարում, իր նախատիպարները ունի մեր գրականութեան մէջ» [1, 6]: Որպես եզրահանգում Ազատյանը նշում է, որ «Շահնուրի մօտ այդ հակադրութիւնը ամբողջ տարբեր աշխարհներու բախում մըն է՝ օտարումի, այլուրացման և այլասերման իր անավոր հետևանքներով» [1, 7]:

Տազնապը շարունակվում է, տազնապն իմաստավորվում է. «Ցեղ մը ամբողջ կ'ընկղմեր իր իսկ արեան մէջ ու անոր իլեակները, բախտէն հալածական, ինքնուրացման մրրիկներուն մատնուած՝ կը տուայտէին երոպական ոստաններուն մէջ, ի նչպէս կրնար իր աղաղակը զայլ Շահնուրի խառնուածքը ունեցող խռովայոյզ գրագետ մը: Ան արծակեց իր աղաղակը եւ ժամանակի դատաստանին թողուց անոր մեկնաբանութիւնը: Եւ այսօր, եղեռնէն գրեթէ ինը տասնամեակ մը ետք, երբ **նահանջը համընդհանուր է ու համազգային**, «կը նահանջինք բանիւ և գործով, գիտութեամբ եւ անգիտութեամբ», երբ մանավանդ «կը նահանջէ լեզուն, կը նահանջէ լեզուն...»՝ ձեւ, կերպարանք, իմաստ կը զգենու շահնուրեան սրտապատառ աղաղակը եւ լուսագոյնս կը մեկնաբանէ «պատկերագարող պատմութիւն հայոց» ըլլալու իր բնոյթը» [1, 7-8] (ընդգծումն իմն է՝ Վ.Փ.):

Պարզ է, որ ասելիքի ակունքը տեսակի կորուստն է, որ ասելիքը այդ կորստի մեխանիզմներին անդրադառնալն է, քանի որ «<...> սփիւռքի տարահալած կեանքը մահամերձի վիճակ մըն էր, ան ունեցավ իր միսիթարական լացողը՝ Շահնուրի ոչ լալկան գրականութեան ընդմեջէն:

Սակայն, այսօր, այդ կեանքը աւելի եղերական է, թէւէ չկան սուր ու եաթաղան, արիւն ու սով, տարագրութիւն ու գաղթական, սակայն կա՛յ անտեսանելի ողբերգութիւն մը, իմացական մակարդակի ողբերգութիւն մը, որ կը մնայ միայն համապատասխան իմացականութեամբ մը ընկալելի ու ըմբռնելի:

<...> Շահնուրի «Պատկերագարող պատմութիւն հայոց»ի դաժան տոմարը կը շարունակուի՛լ այսօր, առանց սգաւորի սակայն, իրարմէ անջատ, հեռաւոր գաղութներու մէջ, անձայն քանի մը արցունքներով, որոնք արդէն կը չորնան գետին չինկած՝ մեր կեանքի անապատին մէջ» [1, 10]:

Երբեմն տեղ են գտնում ինքնափնտրումն ու ինքնակայացման համառումը, բայց ավելի հաճախ կա ինքնակորստյան ավերը: Այս տեսակետից Հրանտ Մաթնոյանի ստեղծած կերպարն ավստորոշում է «համահայկական հիվանդությունը». «Ձերոնք որ փախչում են՝ իրենցից են փախչում – կարծում են գյուղից ու տեղից են փախչում, մատաղ» [8, 641]: Փախուստը մատնանշում է ինքնակորստյան տազնապը, որ իր հիմքում ոչ միայն Արևելքին բնորոշ կենսագագողության հետքեր ունի (չլինել էս, լինել մենք-ի բաղկացուցիչ. այստեղից է գալիս մաթնոյանական ստեղծագործության վերջին շրջանի կերպարաշարի կողմից մենք-ի գործածությունը), այլև օտարման փիլիսոփայությունը, որ 20-րդ դարի երկրորդ կեսի գրականության պարտադիր բաղկացուցիչ է՝ սկսած Ալբեր Կամյուի «Օտարից» մինչև Կոբո Աբե և շատ ուրիշներ: Ինքն իրենից փախչում է մի ողջ սերունդ և սերունդներ՝ դրսևորելով ինքնակորստյան տազնապը: Տեղ է գտնում «ես»-ի կորուստը, երբ փորձ է արվում արհամարհել այդ ես-ը՝ ձուլվելով այլոց մենք-ի հետ, որովհետև Միլյուքում (նաև հայրենիքում) չկա կամ լիարժեքորեն չի դրսևորվում ազգուստեսակի մենք-ի զգացողությունը: Իսկ **«մենք» կենսատարածքը ներդաշնակ գոյության միակ հանգրվանն** է, բայց ավելի հաճախադեպ է օտարումը կամ փախուստը սեփական ինքնությունից, այլ մի հավաքականության մաս դառնալու պատրաստակամությունը, օտար կեղևի մեջ պարփակվելու պարտադրանքը կամ ձգտումը, որի արդյունքում նախկին հայը դառնում է իր նախկին Էոլյանս ամենամեծ թշնամին. «Կտրատվել են ներքեղական կապերը, փրկություն է թվում փախուստը, մի այլ ցեղի, բարեկեցիկ ցեղի մեջ տարրալուծվելու գաղափարը: Հարմարավետ ու տաք անոթի փնտրտուք է: Իսկ քո անոթի վրա թքած: Քո անոթը թաղանթ է: Քո անոթի կճեպը փշրվել է, մնացել է թաղանթը: Այլոց անոթներից ջինի նման դուրս եկած հայածին պողպտումը փառաբանում է դառնում օտարի անոթի, և ոչ թե ցեղիդ ոգու, որի պողպտումը ավելի ուժգին էր լինելու, եթե դուրս ժայթքեր սեփական անոթից: Աշխարհաքաղաքացի՞ ես ուզում դառնալ: Աշխարհաքաղաքացին քո անոթից ելած ջինն է: Մնացյալը կենկորներ են...» [6, 184]: Կարծում ենք՝ այս իրողության արտահայտությունն է դառնում անտեսված (չգնահատված, չիմաստավորված) գրագետի՝ Զ. Պիպեռյանի «Մրջիններու վերջալույս» վեպը, որ ոչ միայն

«Նահանջի» հաջորդ աստիճանն է, այլև տեղի ունեցած(ող)ի ինքնություն մեկնաբանություն-ներինց մեկը, որի մի տարբերակն էլ պոլսահայ արձակագիր Ռ. Հատտեճյանի «Առաստաղ» է, ապա «Առաստաղին միւս կողմը» պայմանաձևը, և շարունակություն էր պատկերացվելու «Առաստաղը փլաւ» պայմանականությունը, որը գեղարվեստական հանդերձ չունեցավ. ««Առաստաղը փլաւ» Գ. հատորին մասին խօսիլը ինձի համար ուղղակի տառապանք է, խղճի անհանգստություն, որովհետև ես վաղուց գրած պետք է ըլլայի այդ Գ հատորը: Ըսեմ, թէ արդեն անոր 30-40 էջերը գրուած են եւ վերիվարոյ մնացեալներուն մասին ալ ծրագիր մը մշակուած է» [11, 21]:

Ռ. Հատտեճյանը հարցազրույցի ընթացքում մանրամասնում է. «Ա. հատորը գաւառէն Պոլիս ապաստանած անդամայոյծ մարդու մը կեանքը կը պատմէ, եւ այդ մարդուն այլեւս կը պատմուի Քանասան գաղթած աղջկան բերանով: Ուրէմ, Պոլսոյ եւ գաւառէն եկած մեր կեանքը այլեւս գացած է Քանասան: Բ. հատորը Պոլսոյ կարօտով Քանաստայի մէջ ապրող հայ սերունդներու պատմութիւնն է: Իսկ Գ. հատորը այլեւս Սփիւռքի մէջ հայ բեկորներու անկումը ապրող, հայութենէ հեռանալու, իրենց հայկական ինքնութիւնը կորսնցնելու ճամբուն գտնուող, տագնապներու պատմութիւնն է <...>» [11, 21]:

Իրավացի է ուսումնասիրողը, երբ նշում է, որ ««Առաստաղը» հայ գրականության մեջ ձեռք է բերել հոգեբանական վեպի կառուցվածքային հատկանիշներ իբրև «ներաշխարհի գեղարեստական քննություն»: Այս վեպը լուսարձակ է նետում Սփյուռքի ներկայի ու անցյալի վրա, բերում արևմտահայության վաղվա օրվա տագնապները: Առաստաղը սահմանագիծ է հայի ու ամենակոյ «համաշխարհի» միջև, որն անցնում ենք գիտակցելով կամ անգիտակից» [4, 21]:

Մենք էլ չենք վարանում կրկնելու, որ «Ռ. Հատտեճյանի վեպերը ներկայի պատկերմամբ լույս են սփռում ոչ միայն այդ նույն ներկայի, այլև անցյալի վրա և միաժամանակ դառնում են տագնապի ահազանգ, ազգովի միասին մտածելու ու ելք գտնելու անհրաժեշտության վավերագիր» [14, 397]:

Հանգամանքների բերումով «Առաստաղ» եռագրությունը անավարտ մնաց, իսկ Զ. Պիպեղյանի «Մրջիններու վերջալոյսը» մեր գրականության կայացած իրողությունն է, սփյուռքահայ վիպագրության սակավ նվաճումներից մեկը, որ շարունակում է ահազանգել նահանջը:

Շահնուրի «Նահանջը» գրվեց 1927-29-ին ու հրատարակվեց որպես թերթոն, ապա գրքի տեսքով կազմ ու շապիկ հագավ 1929-ին: Անցել է մոտ 100 տարի, և «Նահանջը», ցավոք (ասում եմ ցավոք), չի հնանում, որովհետև նահանջը շարունակական է ցայսօր: Բայց գրականությունը, թեկուզ խարխափելով կամ նպատակապաշտ, առաջանում է՝ հասնելով 21-րդ դարին, փորձելով համակերպվել դարի ռիթմի հետ: Դրսևորվել է նորօրյա իրողություններին համահունչ տագնապ: Այո՝ Հիշենք, ի մասնավորի, Հր. Մաթևոսյանիձիչը. «Հայոց մեր աստղը պայթել ու բոլոր կողմերի վրա ցրիվ է գալիս, և այդ հեռացող կրակե բեկորները քանի դեռ տեսնվում են՝ իմն են: Նրանք իմ ուժն ու կյանքն են հեռացնում: Այդպես, եթե հնարավոր է, խաչված մարմինը կնայեր վերացող հոգու ետևից» [7, 382]: Եվ ահա Զավեն Պիպեղյանի «Մրջիններու վերջալոյսը» վեպը խոսում է հոգեբանական նահանջի (ուրացման) հաջորդ աստիճանի մասին:

Զավեն Պիպեղյանի «Մրջիններու վերջալոյսը» վեպը

Այս վեպն էլ հրատարակվել է 1970-ին «Ժամանակ» օրաթերթի էջերում «294 թերթօս-ներէն, որոնք հեղինակը ի մի հաւաքած, կազմել տուած և սրբագրելով մակագրած է իր գրչակից բարեկամներուն» [10, 2]: Գիբրը որոշ կրճատումներով հրատարակվել է 1984-ին՝

¹ Գրքում ներառվել է «Սփյուռք օվկիանոսը և մի մարդ. Ռոպերտ Հատտեճյանի «Առաստաղ» և «Առաստաղին միւս կողմը» վեպերը» հոդվածը (14, 388-397):

հեղինակի մահվան տարում, ապա Սևան Տեյիբմենջյանի աշխատասիրությամբ 2007-ին Ստամբուլում վերահրատարակվել է «Արաս» հրատարակչության կողմից:

Փորձեն մասնավորել՝ անդրադառնալով վեպի ֆաբուլայի ինչ-ինչ իրողությունների: Նաֆըայից (համաշխարհային պատերազմի ընթացքում զինվորագրված այլահավատներից կազմված շինարարական ջոկատներ) երեքուկես տարվա ծառայությունից հետո վերադարձած հայ երիտասարդ Պարետը իր ընտանիքը գտնում է աղքատացած, այլ մի բնակարանում, քանի որ 1942-ին ընդունված Ունևորության տուրքի պատճառով (թրք.՝ Վարլըք), որի թիրախում այլահավատների ինչքն ու ունեցվածքն էր, սահմանափակ ժամանակահատվածում մարդիկ ստիպված էին չնչին գներով վաճառել իրենց ունեցվածքը, վճարել ունևորության տուրքը, այլապես կուղարկվեին աշխատանքային ճամբարներ, կաքտըրվեին: Պարետի մանկությունն ու պատանեկությունն անցել է ապահովության մեջ, զինվորական ծառայության ընթացքում, շնորհիվ հոր՝ Տիրանի գոհողությունների, չի գրգցել որևէ էական փոփոխություն, բայց արդեն կա ներկան՝ դաժան իրականությունը, որից ուզում է փախուստ տալ՝ ապավինելով հիշողություններին. «Նոր եկած ատեն, հին երգերը անգամ այնքան խոռված էին զինք» [10, 250]: Սա է պատճառը, որ անցյալից մնացած հիշատակների շարքում էական են դառնում տոհմական տունն ու հորեղբայր Տրդատը: Սակայն սրանք էլ իրենք չեն այլևս: Միջավայրում մարդիկ կան, որ հեռանում են հայությունից՝ «չընդունիր հայ ըլլալը» [10, 179], չունի ընկերներ [«Պարզ ընկեր անգամ չունէր: Դպրոցական ընկերներն իսկ դպրոցին մեջ ընկեր էին: Այնքան վարժուած չէր ընկերական կեանքի, որ մնայուն բարեկամ ունենալու անկարող էր» [10, 189]], չունի սիրած աղջիկ, ունի աշխատանք, սակայն ավելի զորավոր է աշխատանքը կորցնելու վախը, ունի որոշ կրթություն, սակայն ղեկավարում են անկիրթ ու բռի մարդիկ, որ ուրացել են իրենց ազգությունը... Հստ էության մարդը մենակ է, որից փրկվելու միակ տարբերակ է պատկերանում փախուստը: Այս առաջին փախուստին հաջորդում է երկրորդը: Աշխատատեղից ու Լուլայից փախչելուց հետո, երբ բնականաբար փախչում է նաև վարձած կացարանից, «անդրադարձաւ, թէ արժէք մը ունէր տանիքը իրեն համար: Եւ թէ հաւանաբար վախցած էր այսօր փողոցը մնալէ» [10, 408]: Բայց սա «տեղական նշանակության» փախուստ է, երբ կարող են իրեն գտնել, ինչպես այս դեպքում նրան գտնում է հորեղբայր Տրդատը: Սրանից հետո փորձում է ինքն իրենից փախչել: «Ու լքեր էր ինքզինքը՝ ջանալով բթանալ» [10, 409]: Ինքն իրենից լքվել-ընդարմանալը՝ «ջանալով բթանալ»-ը, հոգեբանական վիճակ է, անհուստության արտահայտություն: Մնում է ավելի մեծ փախուստը. «Հետաքրքրութիւն չէր գգար: Ոչ մէկ բանի: Քնանալ կ'ուզէր: Կամ հեռու ըլլալ այստեղէն: Առագաստանաւեր Մարմարա կը բացուէին մութը կոխած ատեն: Մէջը ըլլայի, երթայի, երթայի կ'ըսէր ատենօք: Բայց չէր երեւակայած տունէն փրթիլ: Հիմա աչքին առջեւ նորէն առագաստանաւ մը կար, խոշոր: Նստիլ երթալ կ'ուզէր: Ուր որ տանէր: Այլեւս երբեք ցամաք չտեսնէլ: Միս-մինակ ըլլալ մէջը: Մերկ հորիզոններու երթալ առանց երբեք տեղ մը հասնելու» [10, 436]:

Վեպի պայմանականության մեջ էական դերակատարում ունեն մրջյուն և վերջալույս հասկացությունները: Նախ՝ «մրջյունը, որ զօրութիւն չունի, բայց իր կերակուրը պատրաստում է ամռանը» (Առակներ, Լ, 25):

Ջր. Մաթևոսյանն իր «Խումհար» («Կենդանին և մեռյալը») վիպակում սցենարական հայտի միջոցով հպանցիկ անդրադարձ է կատարում մրջյունների թեմային (1970 թվականի ամսագրային տարբերակում չկա, լրացվել է վերամշակումից հետո): Սակայն այս «սցենարական նախանյութի մեջ» կա կոնկրետ խնդիր. «Ես մրջյունների մասին եմ պատմում, <...>: Գերի են տանում, բանեցնում են, իսկ գերին դու մի ասա այնքան էլ մրջյուն չի, համարյա թե մարդ է – կարոտում ու ուզում է փախչել, կարոտում ու փախչում՝ զզվեցնում է, կարծես միևնույն չի թե որտեղ է պարկեր շալակելու: Եվ բռնում ու զինվորները վիզը կծում են, մկրատը գցում ու կտրում են վիզը: <...> Գերի բանվորի վիզը՝ պահակ զինվորները: Լավ չի աշխատում, կարոտում ու փախչում է, կարոտում ու փախչում է սրիկան: Ինչի՞նչ է կարոտում – իր

հաստագլուխ եղբայրներին, իրենց նեղ փողոցներին, ջրի իրենց արահետին՝ որ գնում, իջնում, բարձրանում, ոլորվում, մասրենու արմատի տակով անցնում... Եվ որպեսզի մյուս անգամ այդ գերինները շատ էլ գլուխ չտանեն իրենց կարոտով, ոչ թե կենդանի մրջյուններ, այլ նրանց ձվերն են ավարում հաղթողները: Գալիս այստեղ ձվերից բանվորներ են ծնվում ու աշխատում են ու հավիտյան էլ չեն հասկանում, որ գերի են, որ զինվոր էին ծնվելու, որ ուրիշ տեղ է իրենց հայրենիքը» [8, 347]: Կարևորվում է հիշողության խնդիրը, և նրանից են ածանցվում մյուս բոլորը՝ ըմբոստությունը, կարոտը, փախուստը...

Իսկ ահա Ջ. Պիպեռայանի կերպարներից Տրդատը (մեր գրականության մեջ աշխարհաթողների, աշխարհից մեկուսացածների, յուրահատուկ Փոքր Միեր-ների շարքում կարելի է դիտարկել այս Տրդատին) մրջյունների վերաբերմամբ իր սեփական ընկալումն ու գնահատությունն նույնի. «Միշտ մրջյունները խորհած են: Դպրոցն կը սկսին արել տղաքը: Մրջինը իբրև տիպար օրինակ ցույց կու տան: **Մարդը մրջինի վերածել կը ջանաս:** Եւ կը յաջողին ալ: Բոլոր հակակրելի, տգեղ բաները մարդոց պաշտել տալու, հիացումի առարկայ դարձնելու մեջ վարպետ ենք իրաւ: Ես կ'ատեմ մրջինը: Կենսքիս մեջ ես ո՛չ ուզեցի, ոչ ալ կրցայ մրջին ըլլալ: Տատե՛, կրե՛, ամբարե՛, ձմեռը կեր, նորէն տատե՛, կրե՛, ամբարե՛: Ամբողջ կենսք մը: Ետքը՝ մեռիր: Բուրգեր շինե՛: Քաղաքներ, շէնքեր, գործարաններ, մեքենաներ, ճարտարաբուէստ, քաղաքակրթութիւն: Այս բոլորին ծառայե՛: Ամբողջ կենսք մը: Ետքը՝ մեռիր: Որո՞ւ համար: Ինչո՞ւ համար: Ո՞վ կ'օգտուի: Ո՞վ կը վայելէ: Զորս հոգի: Այսինքն ո՛չ ոք: Գործը գործին համար: Քաղաքակրթութիւնը քաղաքակրթութեան համար <...> Քաղաքակրթութիւն կերտեր է, աշխատեր է, մրջինի պէս ապրեր, մրջինի պէս մեռեր է: Մարդուն ճակատագիր մը տուեր ենք՝ քրտնիլ, ստեղծել, ստեղծածը չվայելէ: Զորս հոգիի քէֆին և հազար տարի ետքի յետախոյզին հաճոյքին համար մրջին ըլլալ» [10, 125-126]:

Համեմատությունն իրականացվում է հակառակ ծայրաքննությանից. եթե Մաթևոսյանի մոտ մրջյունը մարդկային որակներով է օժտված (կարոտ, ըմբոստություն, փախուստ...), ապա Պիպեռայանի մոտ մարդուն մրջյունացնել ու գործառույթն է դրսևորվում: Սևան Տեյիր-մենջյանը կարծում է, որ «Մրջինը վեպ բերում է Եզովբուսի յայտնի առակէն, որպէս խորհրդանիշը աշխատասիրութեան, համբերատարութեան ու բոլոր այն յատկանիշներուն, զորս հասարակութիւնը բարի ու նպաստաւոր կը նկատէ մարդուն համար՝ զայն հակադրելով ձկուտի պարապ-սարապ ու անօգուտ կենսքին» [10, 17]: Կարծում են՝ այս դեպքում ծագումնաբանությունը չէ կարևորը, այլ խորհրդանիշ ձևավորելու կարողությունը:

Գլոբալացող աշխարհում տեղի է ունենում ստանդարտացում, որի արդյունքում մարդ բանականը վերածվում է կաղապարված կենդանու՝ զերծ անհատականությունից, հույզերից ու զգացմունքներից: Զափազանք բնութագրական է այս իմաստով Օլդոս Հաքսլիի «Զքնաղ նոր աշխարհ» վեպի պայմանաձևը: Նմանօրինակ պայմանականության դեմ է ընդդիմանում Ջ. Պիպեռայանն իր վեպում, որովհետև մարդու մրջյունացումը նշանակում է զրկել նրան ոչ միայն անհատականությունից, այլև ազգային ու անհատական հիշողությունից, ազգային պատկանելությունից, ինքնությունից, ես-ից, որ ձուլվում է այլոց մենք-ին (վեպում կերպարը մեկնում և կրկին մեկնելու է Անատոլիա): Կարծում ենք՝ մեր դեպքում, ինչքան էլ գլոբալացումը համաշխարհային գործընթաց լինի, այն պիտի գիտակցվի որպէս եղենի շարունակություն՝ իր բերած աշխարհակուլ հետևանքներով:

Ինչ վերաբերում է վերջալույս գաղափարին... Սևան Տեյիրմենջյանը, իր խորիմաստ «Յառաջաբանում» կարևորելով գաղափարի իմաստավորումը, նշում է. «Վերապրելու, տեւելու, արշալոյսի մը հասնելու համար մրջինին վերջալոյս է պէտք... Հակառակ պարագային մրջինը ինքն է որ պիտի կորսուի մէջտեղներէն, պիտի ապրի վերջալոյսը» [10, 20]:

Վերջալույս բառի երեք իմաստ է առանձնացնում Էդ. Ադայանն իր բառարանում. «1. Արևը մայր մտնելու և մթնշաղն իջնելու պահը: 2. Հորիզոնի մայրամուտային վառ լուսավորությունը: 3. փխթ. Վերջ. վախճան» [2, 1384]: Վեպի ընթերցումն ու ընկալումը հուշում են, որ գործ չունենք մայրամուտի կամ մայրամուտային վառ լուսավորության հետ (առաջնորդ-

վում ենք այն մտայնությամբ, որ վերջալույսն ու մայրամուտը նույնական չեն, չեն կարող արտահայտել մեկ և նույնական հասկացություն), այլ հեղինակը կարևորել է վերջի, վախճանի գաղափարը: Սա ոչ թե մայրամուտ է, այլ *վերջնալույս* [2, 1386]՝ «վերջին լույս, որն է բանի վերջին պահի լույսը», նախաավարտն ու ավարտը, որ սկզբնավորվել են եղեռնով ու շարունակական են ցայսօր: Համակարծիք ենք Ս. Դանիելյանի դիտարկմանը, թե «Վերջալույսը մահն է, կորուստը, անկումը», <...> «Վերջալույսը» նաև նյութի հաղթանակն է հոգևորի նկատմամբ» [3, 153]:

Միջանկյալ նշենք, որ չենք կարծում, որ «Վեպի գլխավոր հարցադրումը զարգանում է սոցիալական ուղղվածությամբ» [3, 149]: Այս դեպքում սոցիալականը ոչ թե ի նչ-ն է, այլ ինչ-պե ս-ը, որի միջոցով տեղ է գտնում աստիճանական նահանջը հայկական միջավայրից, հայ ինքնությունից ու, բնականաբար, լեզվից: Ի վերջո միանշանակ չէ աղքատության պատճառով օտարվելը, չնայած մեր պատմությունը լի է նման օրինակներով:

...Հրանտ Մարթնայանի «Տաշբենդ» վիպակում կերպարներից Միրուն Թսիկը մտասեռում ունի՝ տաշբենդներից հետ բերել եղբորը, որպեսզի հայրական տանը բնակեցնի: Տունը գիտակցվում է որպես հենման կետ և կենսատարածք: Իսկ ահա «Մրջյուններու վերջալույսի» Պարետը զրկվում է անգամ այդ հենման կետն ունենալու հնարավորությունից: Թար-հանյան գերդաստանին պատկանող տունը (թեկուզ ավերակ) Տրդատի հորեղբոր կտակով ժառանգվելու է Պարետի կողմից, սակայն ենթադրվում են այլ տերեր՝ Տրդատի փարիզաբնակ դուստրը ու ժամանակին ունեցած կինը: Արդյունքում չկայացած տուն, չկայացած ընտանիք, հեռացող հարազատներ ու բարեկամներ, անընկեր, մենակության տագնապ, կա հավատի, ավելի շուտ՝ անհավատության խնդիր («Պարետ, ինչո՛ւ՝ չէր գիտեր, գոհունակությիւն զգաց, թեւէ ինք հաւատացեալ չէր: Աւելի ճիշդ՝ չէր խորհած ո՛չ հաւատացեալ, ոչ անհաւատ ըլլալ» [10, 293]), այլ իրողություններ, որոնցից հետո միակ ելքը փախուստն ու դեգերելն է: Փախուստ տանից, փախուստ ընտանիքից, փախուստ սիրած աղջկանից ու աշխատատեղից, փախուստ ..., որ ի վերջո վերածվում էս եփական ինքնությունից փախուստի, իսկ դրանից առաջ կամ հետո փախուստ է ազգային արմատներից, այլ մի մենք-ի փնտրտուք, որովհետև ըստ էության չկա իր գենետիկ-տոհմիկ մենք-ը, կա զլոբալացման պարտադրանքը: Սա է նահանջի այն տրամաբանությունը, որ դրսևորվում է վիպական պայմանականության մեջ: Փաստորեն *տարատեսակ պարտադրանքներին զումարվում է հոգեբանական պարտությունը:*

Շահնուրը նահանջի ունիվերսալ պայմանաձև է կտակել մեզ՝ «բանիվ և գործով, կամա և ակամա, գիտությամբ և անգիտությամբ»: (Շահնուրը բառացի փոխառել է հայոց ժամագրքի Զոջում հատվածի տողերը. «Քանզի մեղայ խորհրդով, բանիւ եւ գործով, կամայ եւ ակամայ, գիտութեամբ եւ անգիտութեամբ, մեղայ Աստուծոյ»): Ու թե կան նահանջողներ, որ խոսքով ու գործով են նահանջում (գործիչնակ՝ շահնուրյան Սուրենը, Պիպեռյանի Քազիմիրը («Քազիմիրին Քազեմիրեան ըսէ: Չ'ընդունիր հայ ըլլալը» [10, 179])), ապա ակամա, անգիտությամբ նահանջողներ էլ կան:

Պիպեռյանի Պարետը սովորաբար չի մտածում՝ իր ինչ-որ տեղ ծուլ էությամբ պայմանավորված: Սակայն մտածելու դեպքում տխուր եզրահանգումների է գալիս. «Հայությունը մոռցած ըլլալու էր այսչափ տարի է: Հիմա կը սկսէր վերյիշել եւ, առաջին ապշությունը փարատելէ վերջ՝ հասկնալ: *Ակամայ կը մտնէ նորէն հայու մորթին մէջ: Ասիկա նոր անհանգստութիւն մը կու տար իրեն: Չէր ախորժեր: Ու կ'անդդադառնար, թէ «հայ չըլլալ»ը նոր առաւելութիւն մըն էր:* Եվ սակայն անկարելի էր հայ չըլլալ» [10, 502-503]:

Վիպական պայմանականության մեջ, թվում է հպանցիկ, սակայն էական դերակատարություն ունեցող կերպար կա՝ Ազնիվ հանրմ Սարայկիլը, որ Պարետին մտածելու է դրդում: Վերջինս խորհում է, որ տեղի ունեցած իրողություններից հետո (չեն հիշատակվում, սակայն ենթադրվում են եղեռնը և ուշացումով ընդունված Տարագրության մասին օրենքը 1915-ի մայիսի 27-ին, 1922-ի սեպտեմբերի Լքյալ գույքի մասին օրենքը, 1936-ին ընդունված Ազգա-

յին փոքրամասնությունների համայնքապատկան կայվածքների մասին օրենքը, վիպական պայմանականության մեջ էական դերակատարություն ունեցած Վարլըքը՝ Ունևորության տուրքի մասին օրենքը՝ ընդունված 1942-ի նոյեմբերի 12-ին, որով ունեզրկեցին հայությանը՝ միաժամանակ կազմակերպելով նոր մի աքսոր՝ այս անգամ Աշքալե՝ Էրզրումի մոտ գտնվող մի գյուղաքաղաք) <...> շատ հանգիստ էին... չէին վարժուած այս քան հանգստութեան, տեւական աղէտի մը մերձութիւնը կը կրծէր իրենց օրերը: Կը վաստկէին, կ'ուտէին, կը խմէին, կը գուարճանային: Բայց նաւաբեկութեան մը հապճեպը կար այդ ապրելուն մէջ: Ամէն վայրկեան բանի մը կը սպասէին: Խանգարումի մը: Եւ հիմա աւելի կը վախճային, քան տասը տարի առաջ: Որովհետեւ գոհ էին իրենց վիճակէն ու չէին ուզէր, որ բան մը փոխուի:

<...>

Առանց աղէտի անհանգիստ էին: Տարր մը պակաս էր իրենց կեանքին: Բանի մը կը սպասէին: Որովհետեւ չէին կրնար երեւակայել կեանք մը՝ յավերժաբար առանց աղէտի, միօրինակ բնօրացով: Տասը տարին շատ էր» [10, 503]:

Պարետը նույն միջավայրի ու ժամանակի ծնունդ է: Ինչքան էլ փախստական ապրած լինի, գոնե ժամանակավորապէս վերադարձել է մոր և քրոջ մոտ, և փաստն այն է, որ **«Աղամայ ինքզինքը կը գտնէր հայութեան ծիրին մէջ: Կը ջղագրգռուէր ասկէ: Նոյն հիւանդութեան ախտանիշերը կը յայտնուէին այս տարիքէն ետք»** [10, 503]:

Ազնիվ հանրմ Սարայիլը դիտարկում է պոլսահայությանը բնորոշ հիվանդություններին մեկը՝ «մեր ազգային գործերն ալ նպարավաճառի հաշիւներով քալած են» [10, 504] (ճիշտ այսօրվա պէս), որ «Ասիկա Բիզանդիոնի իսկական եւ վերջնական անկումը պիտի ըլլայ» [10, 504]՝ ասել է՝ Պոլիսն ի վերջո վերածվել է Ստամբուլի:

Վիպական գործողությունները տեղի են ունենում 1945-ի և 1955-ի միջև, թվում է՝ մոտ մի հարյուրամյակի հեռավորություն կա վեպի պատկերած ժամանակից, սակայն... «Բան մը չէ փոխուած: Ամբողջ կեանքս քաղաքական միջավայրի մէջ ապրեցայ: Ատենօք եկեղեցիէ մը ճամփայ կ'ելլէին, ազգին ուսերուն վրայ կոխելով կը բարձրանային, պալատին մարդ կ'ըլլային, հարստութիւն կը դիզէին: Հիմա նորէն եկեղեցիէ մը ճամբայ կ'ելլեն, համայնքին ուսերուն վրայ կոխելով կուսակցութիւններուն մարդը կը դառնան, հարստութիւն կը դիզեն: Ինչ մուր որ ունենան ազգին ճակտին կը փակի հարկաւ: Բայց այս ազգը սովորութիւն չունի հայելիին նայելու...» [10, 504], դրա փոխարեն միայն խոսում են՝ մոռանալով գործելու անհրաժեշտությունը. <...> կը խոսէին փսխել տալու աստիճան: Անպայման պէտք էր, որ այս տեսակ բան մը ունենային խոսելիք, տարիներով, սերնդէտերնոյ» [10, 505]:

Այս ամենից հետո տեղ է գտնում համազգային ախտանիշը, երբ «Տառապանքը կը դառնար հաճոյք, նուաստացումը՝ քաջագործութիւն, անարգանքը՝ սինիզմ» [10, 505]:

Եվ այս ամենից հետո «Ամէն մարդ կը սպասէր եւ բնական կը գտնէր, որ «բան մը ելլայ»: Բնականէն ալ անդին, անխուսափելի: Եւ կը համակերպէր, կարծես կը մաղթէր, որ ժամ առաջ ըլլայ ըլլալիքը: Ամէն մարդ անհանգիստ էր, երբ երկար ատեն բան մը չէր պատահէր: Անբնական բան մը կը գտնէր խաղաղութեան մէջ: Գուցէ ջիղերը կ'արուէին: Մեւ ամպ մը կը փնտռէր իորիզոնը, անհամբեր կը դառնար արեւը խափանուած տեսնելու: Քոյեկտիվ մագոշիզմ չէ՞ր աւ: Անգիտակցորէն ինքնասպանութեան մղումով մը չէ՞ր որ իրենց ճակատագիրը անփոփոխ պահելու կամ փութացնելու նախախնամական դերը ունէին: <...> Եւ հայութիւնը այս «տէլմէ տիպլումաթ»ներէն² դեղագիր պիտի սպասէր իր անբուժելի անձկութիւններուն» [10, 505-506]:

Ընթերցողը կարող է չհամաձայնել այս կամ այլ դրույթի հետ, անգամ մերժել վեպի ասելիքը, քանի որ իրավ դժվար է հայելուն նայել և դեմքի մուրը տեսնելը, սակայն ավելի անպատվաբեր է մրոտ երեսով մարդամեջ մտնելը, տկլոր մեջքով կատու շալակելը՝ համազգային ցավը պատկերացնելով պարծենալիք: Թերևս սա է այն պատճառներից մեկը, որ

² Տէլմէ տիպլումաթ (թըք.) – լավագույն դիվանագետ:

տեղ է գտնում փախուստը ճշմարտությունից, փախուստը սեփական էությունից, և Պարետը ակամա, անգիտությամբ, նաև բանիվ և գործով հեռանալու է իր չձևավորված մենք-ից՝ իր ես-ը տեղավորելով այլոց մենք-ի մեջ:

Սրանից հետո կարծել, թե «Պարետը պատենշի վրա է» (Մ. Դանիելյան) [3, 153], ճշմարտությունից հեռու է թվում, որովհետև Պարետը ակամա պարտվածներից մեկն է, հոգեբանական պարտության ենթարկվածը, և այս հանգամանքը տեղավորվում է նահանջի պայմանականության ու տրամաբանության մեջ:

Այդ պարտությունն է մատնանշում վեպի վերջին՝ բնապատկեր հիշեցնող, բայց ըստ էության հոգեբանությունն ամբողջացնող պատկերը.

«Ջուրը անկենդան էր:

Աշխարհին մեկուսացած, երկինքի սեուքեան վրայ առկախ բոլոր կարմրորակ լոյսերը կը մարելին մեկիկ-մեկիկ:

Խարոյկներ կը բարձրանային անոնց տեղ:

Ու խարոյկներն ալ կ'ընկղտեին խաւարի մէջ: Թերակղզին կ'ընկղմէր: Հրուանդանը կ'ընկղմէր: Տեսանելի ամեն բան եւ տեսնող բոլոր աչքերը կը մարելին: Եւ ինչ որ կար երկրի վրայ՝ կը թաղուէր ընդերքին մէջ:

Եւ ալ լոյս չէր վառէր ոչ մէկ տեղ:

Առագաստանաւը անհետացաւ գնաց երկինքի ճամբէն» [10, 547]:

Զավեն Պիպեռյանի մայրամուտն ու արշալույսը կամ եզրակացության փոխարեն

Երվանդ Ազատյանի արդեն հիշատակված «Աննահանջ Շահնուրը» հոդվածում դիտարկում կա. «Մփիւռը այսօր, իր այլասերման արագ ընթացքին մէջ կորսնցնելու վրայ է գիտակցութիւնը իր ազգային արժեքներուն» [1, 13]: Պատճառներից մեկն էլ այն է, որ «Մփիւռը այսօր ի վիճակի չէ տրո կանգնելու իր գրողներուն. մանաւանդ Շահնուրի նման հօր տաղանդիւմը» [1, 12]: Փորձենք լրացնել, որ սփյուռքն ու հանուր հայությունը ի վիճակի չէղան տեր կանգնելու իրենց գրողներին, այդ թվում նաև Զավեն Պիպեռյան գրագետին: Իսկ ցանկացած ազդեցության հետևում է հակազդեցությունը: Այդպես է կյանքի մայրամուտին տեղ գտնում այն պահվածքը, որ դրսևորվեց Զավեն Պիպեռյանի կողմից առ մեր լեզուն ու գրականությունը: Մի քանի քաղաքներում Ռ.Հատտեճյանի՝ օրագրային նշումների վրա հիմնված գրառումներից, որ ինչ-ինչ իրողություններ են պարզաբանում. «Իրահատուկ ազգային շեշտ ալ ունէին իր յողուածները, համայնքային շահերը պաշտպանելու յատուկ մերձեցում մը <...>: Մեր սերունդին համար անմոռանալի մնացած էր երկրին իշխանութիւններուն ուղղեալ յախտան մէկ յողուածը, որ կը կրէր «Ալ կը բավէ» խորագիրը: Պիպեռեանի անունը նույնացուցած էր այդ «Ալ կը բավէ»ին հետ» [11, 138]:

«<...> մամուլի մէջ հետզհետէ պիտի հրատարակուէին անոր <Զավեն Պիպեռյանի> պատմութիւնները: Այդ պատմութիւնները պիտի հաւաքուէին «Օտվը» խորագրեալ հատորի մը մէջ: Յետոյ պիտի գրէրերկու վեպեր՝ «Լկրտածը» եւ «Անկուտի սիրահարները»: Երկար լուծենէ մը վերջ ալպիտի հրատարակէր իր վերջին գործը, «Մըջիւններու Վերջալոյսը»: Այս գործը, եւ նախորդները, իր մէջ պիտի ստեղծէին մեծ յուսախաբութիւն: Պիտի պաղէր Հայ գրականութենէն, եւ պիտի վճռէր մինչեւ մահ անգամ մըն ալ Հայերէն չգրել» [11, 140]:

Հայերեն չգրեց (՝), սակայն հայերեն հրատարակվեց «Մըջիւններու վերջալոյսը» վեպը, ըստ էության կարապի երգը և կտակը՝ ուղղված իր ժամանակակիցներին ու գալիքին:

Հատտեճյանը շարունակում է. «Պաղած էր մեր գրականութենէն, իր օրկանային բոլոր կապերը խզած էր Հայ գրականութեան հետ: Այսքան ուժեղ ու որակաւոր գրող մը, այսքան վարպետ վիպագիր մը, ձեռքերը լուացած եւ քաշուած էր հրապարակէն: <...> «Որո՞ւ համար կը գրէս, քանի՞ հոգի կը կարդայ»: <...> Ան պարզապէս դառնացած էր Հայ ընթերցողին» [11, 145]: «Իր մահուան գուգաղիպեցաւ «Մըջիւններու Վերջալոյս»ին շքեղ մէկ վերահրատարակութիւնը: Ատիկա ի ր վերջալոյսը եղաւ:

Կորսնցուցիկն արժեքալոր գրեցեալոր մը: Բայց Հայ գրականութիւնը վաղուց կորսնցուցած էր զինք» [11, 146]:

Սա ժամանակակցի, ականատեսի, ժամանակի գրական կյանքի մասնակցի խոսք է, սակայն սեփական վերլուծությունը հանգեցնում է այլ մի գնահատականի: «Չէ՞ք տեսնում իմ կերպարի և ներկայացված իրականության ողբերգությունը, տեսե՞ք այդ ողբերգությունն իմ անձի ու գործի իրացմամբ»,– ասես ուզում էր ասել Ջ. Պիպեռյանն իր կենսակերպով, որ մարտահրավեր էր իրականությանը, տագնապի ճիշ: Ի դեպ, կարելի է ինչ-ինչ նման իրողություններ տեսնել Պիպեռյան մարդու և Պարետի կերպարի միջև (տարիքը, զինվորական ծառայությունը, մի քանի տարով բացակայությունը Պոլսից և այլն):

Ջ. Պիպեռյանը թերևս գիտակցաբար և իրատեսորեն էր տեսնում «Մրջինների վերջալույսը»՝ սփյուռքահայի, մասնավորապես պոլսահայի առաջ կանգնած հայ ինքնության կորստի մեծագույն տագնապը, որի արդյունքը համանուն վեպն է: Վեպն իր հրատարակության սկզբում ուշադրության չարժանացավ (մասնակի կարող ենք նկատել Ի. Աճեմյանի, Ս. Դանիելյանի [3], Մարկ Նշանյանի [7], ավելի ուշ՝ Ս. Տեյիբմենջյանի [12; 13], Հովհ. Եղոյանի [4] անդրադարձները), ըստ էության չգնահատվեց նաև պոլսահայ հանրության կողմից, անգամ երբեմն միտումնավոր մոռացության տրվեց Պոլսում և հայրենիքում³: Մենակ, չհասկացված Ջ. Պիպեռյանն ըստ էության կրկնեց իր կերտած Պարետ կերպարի գործելակերպը՝ օտարվելով կամ օտարվել փորձելով հայ գրից ու գրականությունից: Հեղինակի ուրվագծվող կերպարը ոչ թե ուրացման արտահայտություն է, որ դիտարկվում է ժամանակի հեռավորությունից, այլ տեսակի զլոբալացման հետ կապված տագնապի ճիշ:

Այսօր այս ընթացքը շարունակական է: Մկրտիչ Մարկոսյանն իր հայերեն գրքերը («Մեր այդ կողմերը» և «Տիգրիսի ափերեն») գրելուց հետո շարունակեց գրել թրքերեն ու քրդերեն, Իզնա Սարըսալանն է ստեղծագործում նաև թրքերեն⁴, Վերձիհան Զիֆլիօղլու տաղանդավոր բանաստեղծուհին է անցել թրքերենի... Էլ ավելի տագնապեցնող է այն իրողությունը, որ ոչ միայն նվազում է սփյուռքի բաղկացուցիչ պոլսահայ գաղութը, այլև պակասում է հայերենի կիրառությունը և դերակատարությունը պոլսահայության շրջանում: Նույն իրողությունն ենք տեսնում լատինամերիկյան գաղթօջախներում, մեկ միլիոնից ավելի կազմող ֆրանսահայ գաղթօջախում:

Եվս մի գնահատություն. «Ու թող տարօրինակ չինչի գլխավոր եզրահանգումը. «Զավեն Պիպեռյանը 20-րդ դարի երկրորդ կեսի հայ խոշորագույն վիպասաններից է: Մեղքը բոլորովին էլ հեղինակինը չէ, որ այսքան ուշացումով ենք դիմում նրան, որ ըստ էության խորհրդահայ ընթերցողը դեռ չի ճանաչում նրա ստեղծագործությունը» [3, 153]:

Ընդհանրապես հայ ընթերցողը (եթե կա նման հավաքականություն) չի ճանաչում նրա ստեղծագործությունը: Եվ հայ գրականությունը (նաև գրականագիտությունը), հուսանք, վերագտնում է իր արժանավոր գրագետ որդուն:

³ Խոսում է Ս. Տեյիբմենջյանի «Ամբաստանագիր» գրական մահափորձի մը առթիվ» հոդվածը, որ նախ տպագրվել է «Բագին» հանդեսի 2022-ի թիվ 3-ում և 4-ում, ապա «Մարմարա» օրաթերթի 2025-ի 20.01-ի, 27.01-ի, 3.02-ի, 10.02-ի, 17.02-ի, 24.02-ի թվերում: Նշենք, որ Գեղամ Սևանի «Սփյուռքահայ գրականության պատմության ուրվագծեր (1945-1985)»-ի մեջ ընդամենը մեկ նախադասություն կա՝ կապված Զավեն Պիպեռյանի ստեղծագործության հետ, որ մեջբերում ենք առանց մեկնաբանությունների. «Զավեն Պիպեռյանին եթե հաջողվել է տալ նաև մարդկային կյանքի, նրա լուսանցքից դուրս գցված հերոսների, ընդհատակի, հանուն ապրուստի միջոցների հայթայթման ստրկացնող, մարդկային արժանապատվությունը ակամա կորցրած մարդկանց իրապաշտ պատկերը, ապա մյուսների արձակում կյանքի տրոփն է, նույնքան իրավ, առօրյա կյանքը իր ուրախ ու տխուր կողմերով և ողբերգական երեսներով նաև, մի խոսքով՝ կյանքը ինչպես որ կա, նրա կենսափիլիսոփայությունը, այնուամենայնիվ, հագեցած լույսով և վաղվա նկատմամբ հավատով» (Երևան, ՀՀ ԳԱԱ «Գիտություն» հրատարակչություն, 1997, էջ 313):

⁴ Հոդվածը շարադրվել է Իզնա Սարըսալանի մահից (14. 02. 2026) առաջ:

Գրականություն

1. Ազատյան Ե., Աննահանգ Շահնուրը, «Նոր-Դար», թիվ 3, 2004:
2. Աղայան Էդ., Արդի հայերենի բացատրական բառարան, Երևան, «Հայաստան» հրատ., 1976:
3. Դանիելյան Ս., Ժամանակակից պոլսահայ արձակը, Քննադատական տարեգիրք, գ. 3, Երևան, «Նաիրի» հրատ., 1991:
4. Եղոյան Հովհ., Պոլսահայ նորագույն շրջանի արձակը 1950-2000 թթ.: «Նորագույն շրջանի հայ գրականություն» մասնագիտությամբ բանասիրական գիտությունների թեկնածուի գիտական աստիճանի հայցման ատենախոսության սեղմագիր, Երևան, 2013:
5. Հատտեճեան Ռ., Յուշատետր-15, Գրական հաւաքոյթ Սուստիյէի մեր պարտէզին մէջ, Իսթանպուլ, Մուրադ օֆսէթ, 1999:
6. Հովսեփյան Ռ., Ծիրանի ծառերի տակ, Երևան, «ԱՌՏ» հրատ., 2006, էջ 184:
7. Մաթևոսյան Հր., Ես ես եմ, Երևան, «Ոսկան Երևանցի», 2005, էջ 382:
8. Մաթևոսյան Հր., Վիպակներ, Երևան, «Նաիրի» հրատ., 1990, էջ 641:
9. Նշանեան Մարկ, Զաւէն Պիպէտեանի միջինները, Յառաջ. Միտք եւ Արուեստ, թիւ 123, 3 յունուար, 63-րդ տարի, թիւ 16653: Նույնը՝ Պիպէտեան Զ., Մրջիններու վերջալոյսը, Ստանպուլ, «Արաս» հրատարակչութիւն, 2007, էջ 557-571:
10. Պիպէտեան Զ., Մրջիններու վերջալոյսը, Ստանպուլ, «Արաս» հրատարակչութիւն, 2007:
11. Ռոպէր Հատտեճեանին հետ սիրտ-սիրտի, հատորը կազմեց, խմբագրեց եւ Յառաջաբան՝ Յակոբ Տինայեանի, Պոլիս, 2020:
12. Տէյիրմէնջեան Ս., Ամբաստանագիր՝ գրական մահափորձի մը առթիվ, «Բագին», 2022, 3, էջ 106-112 և «Բագին», 2022, 4, էջ 49-70, նույնը՝ «Մարմարա» օրաթերթի 2025-ի 20.01-ի, 27.01-ի, 3.02-ի, 10.02-ի, 17.02-ի, 24.02-ի թվերում:
13. Սեւան Տէյիրմէնջեանի Յառաջաբանը /Պիպէտեան Զ., Մրջիններու վերջալոյսը, Ստանպուլ, «Արաս» հրատարակչութիւն, 2007, էջ 10-21:
14. Փիլոյան Վ., Այսօր և միշտ, Երևան, «Վան Արյան» հրատ., 2023:
15. Սևան Գեղամ, Միլոյուքահայ գրականության պատմության ուրվագծեր (1945-1985), Երևան, ՀՀ ԳԱԱ «Գիտություն» հրատարակչություն, 1997:

Мужество смотреть в зеркало:

Роман Завена Пиперяна «Закат муравьев» в контексте литературы регресса

Пилоян Валерий

Резюме

Ключевые слова: литература регресса, проза диаспоры, Шаан Шахнур, глобализация, константинопольская армянская литературная школа, романист Завен Пиперян

Армянская литература диаспоры представляет собой литературу утрат – как прошлых, так и современных. В ней постоянно присутствует мотив отчуждения от армянской идентичности: именно в этом контексте рассматривается роман «Закат муравьев» Завена Пиперяна (1921-1984). Регресс осмысливается как продолжение Геноцида, за которым следуют тревоги глобализации, в условиях которой фрагменты армянской идентичности растворяются и утрачивают национальную принадлежность в результате культурного и психологического поражения. В тексте обозначена и «общearмянская болезнь» – бегство от собственной идентич-

ности и естественного жизненного пространства, тогда как пространство «мы» предстает единственным возможным локусом гармоничного существования. Все более частотным становится бегство от собственной идентичности, выражающееся в готовности – либо вынужденной необходимости – стать частью иной общности. Ярким выражением данной реальности является роман З. Пиперяна «Закат муравьев», в котором изображены этапы регресса: за первым бегством следует второе, а затем – бегство от самого себя, более радикальная форма утраты. В системе художественной условности романа ключевую роль играют понятия «муравей» и «закат». В условиях глобализирующегося мира человек превращается в стандартизированное существо, лишенное индивидуальности, а также национальной и личной памяти, растворяясь в инокультурной среде. Смотреть в зеркало и видеть на собственном лице сажу трудно, однако еще более унижительно выходить к людям с замазанным лицом, преподнося общенациональную боль как предмет гордости. З. Пиперян, по-видимому, осознанно и трезво воспринимал величайшую тревогу, стоявшую перед диаспорой, в частности константинопольским армянством, – угрозу утраты армянской идентичности.

The Courage to look into the Mirror: Zaven Piperyan's Novel "The Sunset of the Ants" in the Context of the Literature of Retreat

Piloyan Valery

Summary

Keywords: *literature of retreat, diaspora prose, Shahan Shahnur, globalization, Constantinopolitan Armenian literary school, novelist Zaven Piperyan*

Literature of the Armenian Diaspora constitutes a literature of loss – both historical and contemporary. A persistent motif within it is alienation from the Armenian identity; it is within this context that Zaven Piperyan's novel "The Sunset of Ants" (1921–1984) is examined. Retreat is conceptualized as a continuation of the Genocide, followed by the anxieties of globalization, under the conditions of which fragments of Armenian identity dissolve and lose their national belonging as a result of cultural and psychological defeat. The text also identifies a "pan-Armenian malaise": flight from one's own identity and natural living space, while the space of the "we" emerges as the only possible locus of harmonious existence. Increasingly frequent is the escape from one's own identity, manifested in a willingness – or forced necessity – to become part of another community. A vivid articulation of this reality is found in Piperyan's novel "The Sunset of Ants", which depicts successive stages of retreat: the first flight is followed by a second, and then by a flight from the self – a more radical form of loss. Within the novel's system of artistic convention, the concepts of the "ant" and the "sunset" play central roles. In a globalizing world, the individual becomes a standardized being, deprived of individuality as well as national and personal memory, dissolving into an alien cultural environment. To look into the mirror and see soot on one's own face is difficult; yet even more humiliating is to appear before others with a smeared face, presenting collective national pain as a source of pride. Piperyan appears to have consciously and soberly perceived the gravest anxiety confronting the diaspora, particularly Constantinopolitan Armenians – the threat of the loss of Armenian identity.

Ներկայացվել է 26. 11. 2025 թ.
Գրախոսվել է 10. 02. 2026 թ.
Ընդունվել է տպագրության 27. 05. 2026 թ.

ՓԻԼՍՈՓԱՅՈՒԹՅՈՒՆ,
ԻՐԱՎԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ
ՊԱՏՄԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

ФИЛОСОФИЯ,
ЮРИСПРУДЕНЦИЯ И
ИСТОРИОВЕДЕНИЕ

PHILOSOPHY,
JURISPRUDENCE AND
HISTORICAL STUDIES

Ֆալիբիլիզմի զարգացումը ժամանակակից իմացաբանությունում և գիտության փիլիսոփայությունում

Արեւյան Դավիթ

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-124>

***Հանգուցային բառեր.** սխալի հնարավորություն, մեթոդաբանություն, էմպիրիզմ, պրագմատիզմ, պոզիտիվիզմ, քննադատական ռացիոնալիզմ, ինդուկցիայի խնդիր, ճշմարտություն*

Նախաբան

Ֆալիբիլիզմի ձևավորման և զարգացման պատմությունն ընդգրկում է փիլիսոփայության ու գիտության փոխհաջորդած ամենատարբեր շրջափուլեր, հարացույցեր և միտումներ: Այն նախ սկիզբ է առնում անտիկ հունական փիլիսոփայությունում, որտեղ ֆալիբիլիզմի տարրերն աստիճանաբար ձևավորվում են ակադեմիական կամ պիտոնյան սկեպտիցիզմի կողքին հետզհետե զարգացող մեղմացված սկեպտիցիզմի շրջանակում: Ապա նկատելի է դառնում ֆալիբիլիզմի տարրերի զարգացումն ու դրսևորվելը Դեկարտի մեթոդաբանական սկեպտիցիզմի ու Հյումի ինդուկտիվիստական սկեպտիցիզմի շրջանակում, որոնց արդյունքում աշխարհայացքային-իմացաբանական նշանակության կողքին ֆալիբիլիզմը ձեռք է բերում նաև մեթոդաբանական-նորմատիվ դեր և նշանակություն: Ֆալիբիլիզմի հետագա զարգացումը և վերջինիս հիմնական սկզբունքների ձևակերպման ու սահմանման փորձերը կապված են 19-րդ դարի ամերիկյան պրագմատիզմի ներկայացուցիչներ Չարլզ Պիրսի, Ուիլյամ Ջեյմսի և Ջոն Դյուիի հիմնարար աշխատանքների հետ: Պրագմատիկ փիլիսոփաների կողմից ուսումնասիրվող կենտրոնական հիմնահարցերից էին ռացիոնալ և էմպիրիկ ճանաչողության սահմանափակության, ճանաչողությունում ռացիոնալ կասկածի մշտական առկայության, համոզմունքների և գիտելիքների ձեռքբերման և հիմնավորման, գիտության ու գիտական հետազոտության նպատակի և մի շարք այլ հիմնախնդիրներ, որոնց ուսումնասիրումն ու քննումը, ի թիվս այլ հիմնահարցերի, էլ ավելի բարձրացրեց ու ամրապնդեց ֆալիբիլիզմի իմացաբանական-գիտաբանական արժեքը իմացաբանության և գիտության փիլիսոփայության խնդրակարգերի համատեքստում: Հիմնվելով հարյուրամյակներ ընդգրկող իմացաբանական հարուստ ավանդույթների և մեծանուն մտածողների ուսմունքների վրա՝ 20-րդ դարում ֆալիբիլիզմի զարգացումը ստացավ սկզբունքորեն նոր որակ և ընթացք՝ նպաստելով ֆալիբիլիզմի հայեցակարգայնացմանը և հարուստ ինտելեկտուալ ավանդույթի ձևավորմանը: Ժամանակակից իմացաբանությունում և գիտության փիլիսոփայությունում ֆալիբիլիզմի զարգացումը կապված է այնպիսի մեծանուն մտածողների հետ, ինչպիսիք են Բերտրան Ռասելը, Ջոն Դյուին, Կառլ Փոփերը և ուրիշները: Այնուամենայնիվ, ժամանակակից ֆալիբիլիստական իմացաբանության և ֆալիբիլիզմի հայեցակարգի ձևավորումը նախևառաջ պետք է դիտարկել 19-ից մինչև 20-րդ դարի առաջին կեսում աշխարհի գիտական պատկերում տեղի ունեցած փոփոխությունների և իմացաբանական-գիտաբանական խնդրակարգի մի շարք հիմնախնդիրների վերանայման ու վերափմաստավորման՝ պրագմատիզմի, պոզիտիվիզմի և քննադատական ռացիոնալիզմի փիլիսոփայության շրջանակում կատարված փորձերի համատեքստում:

Ֆալիբիլիզմի զարգացումը դասական և ոչ դասական գիտական պատկերում

18-րդ դարից ի վեր ավելի քան երկու հարյուրամյակ նյութոնյան դասական մեխանիկական համարվել է գիտության ու ֆիզիկական իրականության վերաբերյալ լավագույն նկա-

րագրությունը, իսկ դասական ֆիզիկայի օրենքները՝ աշխարհի ֆիզիկական պատկերի վերաբերյալ «վերջնական խոսք»։ Դասական մեխանիկայից բխող կանխատեսումներն ու դրա շրջանակում նկարագրվող օրենքները մասնագիտական համայնքի մեծամասնության կողմից ընկալվում էին որպես բացարձակ, վերջնական ու անփոփոխ ճշմարտություններ։ *«Այդ ժամանակներում գիտնականները կարծում էին, որ մեր ողջ տիեզերքը և մենք դրանում ձևավորում ենք հսկայական ու բարդ մեխանիկական մեքենա, որը ենթարկվում է նյուտոնյան օրենքներին»* [6, 10]։ 20-րդ դարի սկզբին Ալբերտ Այնշթայնի հիմնարար աշխատանքները հարաբերականության հատուկ և ընդհանուր տեսությունների շրջանակում ցույց տվեցին դասական ֆիզիկայի խնդիրներն ու սահմանափակումները՝ իրականության դասական մեխանիկական պատկերը փոխարինելով քվանտառելյատիվիստական պատկերով, իսկ խիստ դետերմինիզմի գաղափարը՝ հավանական ու հարաբերական դետերմինիզմով։ Արդյունքում բացարձակ ճշմարտության հավակնություններ ունեցող գիտական տեսությունը, օբյեկտիվ իրականության վերաբերյալ ձեռք բերված հիմնավոր պատկերացումները դարձան սխալական և միայն սահմանափակություններով կիրառելի՝ ի ցույց դնելով ինչպես մարդկային ճանաչողության սահմանափակությունները և այնպես էլ մեր լավագույն տեսությունների ու ամենահիմնավոր գիտելիքների սխալականությունը։ Ֆալսիֆիկզմը, որպես փիլիսոփայական հայեցակարգ, հիմնված է նկարագրված նախադրյալի վրա՝ *«Մարդիկ երբեք չեն կարող ունենալ միանշանակ և վերջնական համոզմունք այն մասին, որ իրենց գաղափարները կամ համոզմունքները բացարձակ ճշմարտություններ են։ Այն, ինչ մենք այսօր գիտենք, ապագայում, ամենայն հավանականությամբ, կփոխարինվի շատ տարբեր և ենթադրաբար ավելի լավ գաղափարներով»* [12, XI]։ Առաջարկված մոտեցման դեպքում, եթե անքննելի և բացարձակ ճշմարտություն համարված նյուտոնյան ֆիզիկայի տեսությունը փոխարինվել է Այնշթայնի ֆիզիկական տեսությամբ, ապա ապագայում Այնշթայնի ֆիզիկական տեսությունն ու ընդունված համարվող ժամանակակից այլ տեսությունները կարող են լիարժեքորեն փոխարինվել ավելի լավ տեսություններով։ Մարդկային սխալականության, ճանաչողությունում ռացիոնալ կասկածի մշտական առկայության, ռացիոնալ և էմպիրիկ ճանաչողության սահմանափակության վերաբերյալ պատկերացումները եղել են Այնշթայնին և Նյուտոնին նախորդած փիլիսոփայական ու գիտական ավանդույթներում ևս։ Մակայն մինչև 19-րդ դարը գրեթե բոլոր մտածողները համակարծիք են եղել այն հարցում, որ գիտելիքը պահանջում է անսխալականություն ու անկասկածելիություն, և իմացության շարունակական բարելավման արդյունքում ի վերջո հնարավոր է հասնել բացարձակ ճշմարտության (ինֆալսիֆիզմ)։ Ուստի ճշմարտությունը ոչ միայն հետազոտության և գիտության նպատակն է, այլ նաև դրա հասանելի վերջնարդյունքը։

Ֆալսիֆիկզմի ժամանակակից պատմությունն ու զարգացումը մեծապես կապված է եղել գիտական հետազոտության և, ընդհանրապես, գիտության նպատակի հիմնահարցերի քննության հետ։ Իր ժամանակաշրջանում Նյուտոնի տեսության ազդեցիկությունն այնքան մեծ էր, որ այդ շրջանի մի շարք մտածողների համար գիտության և հետազոտության նպատակը այլևս չէր համարվում ճշմարտությունը կամ դրան ձգտելը (որովհետև այն արդեն բացահայտված է), այլ միայն դրա լրացումը և մեկնաբանումը։ Ի հակադրություն 19-րդ դարի գիտական համայնքի մեծամասնության՝ բրիտանացի փիլիսոփա Ջոն Ստյուարտ Միլն առաջիններից էր, ով *«չէր կարողանում տեսնել Նյուտոնի՝ բացարձակ ճշմարտությունը բացահայտելու «պարզ փաստը»»* [12, XX]։ Խոսելով ճշմարտության և գիտական հետազոտության նպատակի մասին՝ Միլը գրում է. *«Այն համոզմունքները, որոնց վրա մեծամասամբ ապավինում ենք, պաշտպանված և երաշխավորված չեն, այլ փոխարենը մշտապես ուղղված են աշխարհին՝ պահանջելով սպացուցել իրենց իսկ անհիմնավորվածությունը...։ Եթե մենք բաց լինենք ճշմարտությունների նկատմամբ, ապա մենք կարող ենք հուսալ, որ եթե կա ավելի լավ ճշմարտություն, այն կգտնվի, երբ մարդկային միտքը կարողանա ընկալել այն։*

Միևնույն ժամանակ մենք կարող ենք հույս դնել ճշմարտության վերաբերյալ մեր օրերում առկա մոտեցումներին: Լինելով սխալական՝ սա այն որոշակիության աստիճանն է, որին հնարավոր է հասնել» [7, 21]: Հնդուներով մարդու և իր ճանաչողության կարողությունների սխալականությունը՝ Միլը համոզված էր, որ գոյություն չունի մեկ վերջնական ճշմարտություն, այլ փոխարենը պետք է անընդհատ փնտրել նոր ճշմարտություններ՝ հիմնվելով այդ պահի համար ընդունելի ճշմարտության վրա: Ճշմարտության բնույթի, ինչպես նաև հետազոտության ու գիտության նպատակի վերաբերյալ Միլի մոտեցումները մեծ ազդեցություն ունեցան պրագմատիզմի ներկայացուցիչների իմացաբանական հայացքների և հատկապես 20-րդ դարի առաջին կեսում բուռն գործունեություն ծավալած Ջոն Դյուիի մոտեցումների վրա: Զարգացնելով Միլի, Պիրսի և Ջեյմսի ֆալսիֆիստական մոտեցումները՝ Դյուին իր ավելի ուշ շրջանի աշխատանքներում փորձում է գիտության համար զարգացնել այնպիսի փիլիսոփայություն, որը թույլ չէր տա նոր գիտությանը (Այնշթայնի տեսությանը) հավակնել բացարձակ ճշմարտությանը և վերածվել գիտական դոգմայի այնպես, ինչպես դա տեղի ունեցավ նյութական ֆիզիկայի հետ: Մատասիանելով հարցին, թե «*ո՞րն է գիտության և գիտական հետազոտության նպատակը*», Դյուին, ինչպես և Պիրսը, արձանագրում է, որ գիտական տեսությունները երբեք չեն կարող լինել ճշմարիտ և բոլոր գիտական տեսությունների ճշմարտացիության արժեքը պայմանավորված է տվյալ ժամանակում առկա իմացությամբ: Եթե ապագայում գիտնականներին հաջողվի հայտնաբերել նոր փաստեր, որոնք կհակասեն ճշմարտության մասին առկա պատկերացումներին, ապա առկա ճշմարտությունը պետք է փոխարինվի նոր ճշմարտությամբ [12, XXIII]: Ճշմարտության դասական և անփոփոխ ըմբռնումն այս կերպ փոխարինվում է պրագմատիկական ճշմարտության գաղափարով: Պրագմատիզմի ներկայացուցիչների ըմբռնմամբ ճշմարտությունը կարծիք է, որը ձևավորվում է տվյալ ժամանակ գիտական հանրությունը՝ հաշվի առնելով և համադրելով մի շարք փաստեր ու արդյունքներ: Եթե փոխվում են փաստերը, ու տեղի են ունենում նոր բացահայտումներ, ապա փոխվում է նաև կարծիքը: Այս առնչությամբ Դյուին գրում է, որ տրամաբանության տեսանկյունից ճշմարտության լավագույն սահմանումը, որն իրեն հայտնի է, պատկանում է Պիրսին. «*Կարծիքը, որը վճռված է ի վերջո ընդունվելու բոլորի կողմից, ովքեր ուսումնասիրում են այն, հենց այն է, ինչը մենք անվանում ենք ճշմարտություն: Եվ օրյեկտը, որը ներկայացված է այս կարծիքի շրջանակում, կհամարվի իրական*» [5, 345]: Գիտական փաստերի և ճշմարտության փոփոխական բնույթի վերաբերյալ պրագմատիկական ըմբռնումը ձևավորվել է ոչ միայն 19-րդ դարի դասական ֆիզիկայի ճգնաժամի ու Այնշթայնի տեսության, այլ նաև Չարլզ Դարվինի էվոլյուցիոն տեսության ի հայտ գալու արդյունքում: Դյուին, մեծ խանդավառությամբ ընդունելով էվոլյուցիոնիզմի գաղափարը, այն փորձում է տարածել նաև գիտելիքների և ճանաչողության վրա՝ համոզված լինելով, որ ոչ միայն բնությունն ու օրգանիզմներն են էվոլյուցիա ապրում, այլ նաև մարդկային իմացությունն ու դրա ձևավորման միջոցները. «*Տեսակների ծագում*»-ը իր հետ բերեց մի մտածելակերպ, որը, ի վերջո, պետք է փոխեր գիտելիքի տրամաբանությունը, հետևաբար, նաև բարոյականության, քաղաքականության և կրոնի նկատմամբ վերաբերմունքը» [5, 2]: Այս իմաստով դարվինյան էվոլյուցիոնիզմը դիտարկվում էր որպես բնության անընդհատ և շարունակական զարգացման ու փոփոխման անհերքելի փաստ, որը նախնառաջ տարածվում էր բնության ու աշխարհի կենսաբանական գործընթացների և այնուհետև, դրանց վերաբերյալ մեր պատկերացումների ու գիտելիքների վրա: Այսպիսով, պրագմատիզմի ներկայացուցիչները արձանագրում են, որ բացարձակ, անփոփոխ և անսխալական ճշմարտությունը երբեք հասանելի չէ: Եվ քանի որ այն հնարավոր չէ ձեռք բերել, ապա այն նաև չի կարող լինել ճանաչողության, հետազոտության և գիտության նպատակը: Հարկ է նշել, որ պրագմատիզմի ներկայացուցիչները թեև չեն ընդունում բացարձակ ճշմարտությունը որպես գիտության նպատակ հետազոտության ու ճանաչողության անմիջական արդյունքի իմաստով, այնուա-

մենայնիվ, նրանք կարևորում են ճշմարտության փնտրտուքին ուղղված գիտանականի ներքին մղումը, որը ուղենիշային դեր է ունենում գիտնականի՝ հետազոտությունում մշտապես ճշմարտության իդեալին ձգտելու համար: Հատկապես Պիրսն իր մի շարք աշխատանքներում ճշմարտության մասին խոսելիս արձանագրում է վերջինիս թեև անհասանելի, սակայն հետազոտության ու գիտական համայնքի կողմից մտավոր գործունեության կարգավորման ու ուղղորդման համար կարևոր արժեքային-ուղենիշային դերն ու նշանակությունը [8, 13-14]:

Գիտական ճանաչողության նպատակի վերաբերյալ պրագմատիկական ֆալսիֆիզմից բխող մոտեցումը բավականին լայն տարածում է ընդունում ստացավ 20-րդ դարի մի շարք մտածողների կողմից: Մասնավորապես, Ռիչարդ Ռոբերտսն և Դոնալդ Դեյվիսոնը պնդում են, որ քանի որ լիարժեք որոշակիությունն ու միանշանակությունն անհասանելի են ճանաչողությունում և անկախ այն բարելավելու փորձերից՝ մեր իմացությունը մշտապես պարունակելու է սխալական համոզմունքներ, ապա անիմաստ է հռչակել ճշմարտությունը որպես ճանաչողության և գիտական հետազոտության նպատակ [4, 6-7]: Նման մոտեցմանը սկզբունքորեն դեմ են արտահայտվել 20-րդ դարի նշանավոր ֆալսիֆիստներ Բերտրան Ռասելը և Կառլ Փոփերը՝ արձանագրելով, որ ոչ մի պարագայում չպետք է հրաժարվել բացարձակ ճշմարտությունից՝ որպես գիտության և հետազոտության նպատակ: Ե՛վ Ռասելը, և՛ Փոփերն, իհարկե, իրենց փաստարկներում հաշվի են առնում ֆալսիֆիստական իմացաբանությունից բխող բոլոր խնդիրները՝ մարդկային սխալականություն, ճանաչողական կարողությունների ու փորձի սահմանափակությունը, հավաստի և բացարձակ գիտելիքների ձեռքբերման, ինչպես նաև գիտելիքների հիմնավորման բարդությունները: Այնուամենայնիվ, փիլիսոփաները համակարծիք են այն հարցում, որ բացարձակ ճշմարտությունը պետք է դիտարկել որպես գիտական հետազոտության և, ընդհանրապես, գիտության անհասանելի և անսովաճելի նպատակ: Այսպիսի մոտեցումն արձանագրում է, որ վերջնական և բացարձակ լինելու հայտ ներկայացնող ցանկացած ճշմարտություն ի վերջո անըմբռնելի է և կարող է բովանդակությամբ անվերջ ընդլայնվել [12, XXV]: Այս առնչությամբ Փոփերը գրում է. *«Գիտության խնդիրն է փնտրել ճշմարտություններ և, հատկապես, ճշմարիտ տեսություններ: Միննույն ժամանակ մենք պնդում ենք, որ ճշմարտությունը գիտության միակ նպատակը չէ: Մենք ցանկանում ենք ավելին, քան ճշմարտությունը՝ ակնկալելով, որ այն, ինչ մենք փնտրում ենք, կլինի հետաքրքիր ճշմարտություն՝ մի բան, որը կտրվի խիստ դժվարությամբ: Մոսկ ճշմարտությունը բավական չէ, մեր փնտրածը մեր խնդիրների պատասխաններն են»* [9, 229]: Հակադարձելով ճշմարտության վերաբերյալ Դյուիի պրագմատիկական հայացքներին՝ Ռասելը նշում է, որ ճշմարտության մեկնաբանումը «որպես մարդու կողմից առավելապես ոչ կառավարելի փաստերից կախված իրողություն» մեր ժամանակների մեծագույն վտանգն է [11, 827-828]: Ռասելը դեռևս 20-րդ դարի առաջին կեսում նկատել է ճշմարտության ընկալման ու սահմանման այն միտումը, որն այսօր լայն տարածում է գտել փիլիսոփայական շրջանակում: Մասնագիտական համայնքի ներկայացուցիչներից շատերն այսօր էլ համակարծիք են բացարձակ ճշմարտության անհասանելիության և անհնարիմության հարցում: Սակայն, միննույն ժամանակ, գիտնականների շրջանում ընդունված չէ ուսումնասիրության և հետազոտության համար սահմանել գործնականում անհասանելի և անիրականանալի նպատակներ: Ճշմարտության պրագմատիկական հայեցակարգը հաճախ էլ ավելի է կարևորվում դինամիկ և արագ փոփոխվող աշխարհն ուսումնասիրող ժամանակակից գիտության կողմից՝ շատ ավելի բարձր իմացաբանական արժեք վերագրելով փոփոխվող, ոչ կայուն, սակայն հասանելի, չափելի, իրատեսական և սխալական ճշմարտություններին: Այնուամենայնիվ, պետք է արձանագրել, որ Ռասելի և Փոփերի կողմից հետապնդվող ֆալսիֆիստական կամ սխալական ճշմարտության հայեցակարգը ոչ միայն չի հակասում պրագմատիկական ճշմարտությանը, այլ նաև լրացնում ու զարգացնում է այն՝ էլ ավելի կա-

ռուցողական ու պտղաբեր դարձնելով գիտական ուսումնասիրությունը, հետազոտությունը և ճանաչողությունն ընդհանրապես: Բացարձակ ճշմարտությունը վերադարձնելով գիտության նպատակի բարձրագույն պատվանդանին՝ Ռասելը և Փոփերն այս կերպ ապահովում են մեր իմացության շարունակական և անընդհատ բարելավումը: Ֆալսիֆիստը, ով ձգտում է բացարձակ ճշմարտության աննվաճելի և անհասանելի նպատակին, չի անում սա մարդկանց վիատեցնելու համար, այլ այս կերպ քաջալերում և խթանում է մարդկանց շարունակական կատարելագործման ձգտումը: Ճշմարտության պրագմատիկական հայեցակարգը և դրանից բխող պրակտիկ և հասանելի նպատակները, ինչպես, օրինակ, հիմնավոր գիտական տեսությունների մշակումն է, ճանաչողության շղթայի մասը կազմող կարևորագույն բաղադրիչներն են, քանի որ առանց հասանելի և գործնականում հնարավոր նպատակների հնարավոր չէ առաջ ընթանալ: Սակայն բացարձակ ճշմարտությունը սահմանելով որպես գիտության և գիտական հետազոտության նպատակ՝ ճանաչողությունը ձեռք է բերում օբյեկտիվ և համընդհանուր իմացաբանական ուղենիշ, որը ապահովում է իմացության շարունակական կատարելագործման, սխալներից մաքրելու ու բարելավելու անշեղությունը և անընդհատությունը, ինչպես նաև երաշխավորում է գիտության՝ որպես մեկ միասնական նպատակին ուղղված ռացիոնալ ու օբյեկտիվ գործունեության ոլորտի ապահովումը և եղելիությունը:

Գիտության և հետազոտության նպատակի հիմնախնդիրը միակը չէ, որի վերաբերյալ ժամանակակից ֆալսիֆիզմի ներկայացուցիչների կարծիքները հաճախ տարանջատվել կամ հակադրվել են միմյանց: Դեռևս 18-րդ դարում, ջաստիֆիկացիոնիստական իմացաբանության շրջանակում Էմպիրիզմի մի շարք ներկայացուցիչների կողմից առանձնակի կարևորում ստացավ ինդուկցիայի հիմնախնդիրը: Էմպիրիզմի ներկայացուցիչները միակարծիք էին այն հարցում, որ փորձը կարող է լինել հավաստի և հիմնավոր գիտելիքի աղբյուր: Սակայն արդեն այդ ժամանակաշրջանում շատերը հասկանում էին, որ փորձի կողմից տրված եզակի դատողություններից ընդհանուր եզրահանգումների իրականացումը միշտ չէ, որ ապահովում է կանոնավոր ու միանաշանակ եզրակացություններ: Անգամ ձևավորված կարծիքին հակասող մեկ մասնավոր դեպքը կարող է ինդուկտիվ մտահանգումն ու ստացված եզրակացությունը դնել կասկածի տակ: Այստեղ ի հայտ են գալիս մի շարք հարցեր՝ արդյո՞ք հնարավոր է եզակի դատողություններից բխեցնել ընդհանուր եզրահանգումներ, և արդյո՞ք փորձը կարող է հիմնավորել տեսությունը: Դեյվիդ Հյումի իմացաբանական համակարգում այս հարցերի քննությունը ունեցել է կենտրոնական նշանակություն: Հյումի կողմից մշակված ինդուկտիվիստական փիլիսոփայությունը և ինդուկցիայի հիմնախնդիրը հիմք դարձան ֆալսիֆիզմի հիմնական սկզբունքների ձևավորման, ինչպես նաև հետագայում ֆալսիֆիզմի աշխարհայացքային ու իմացաբանական-մեթոդաբանական նշանակություն ունեցող տարատեսակների զարգացման համար: Հյումն առաջ է քաշում հետևյալ հարցադրումները՝

- *«Անմիջականորեն չդիտարկելի ապագայի իրադարձությունները կամ իրավիճակները կանխատեսելիս ինչպե՞ս է հնարավոր հիմնվել նախորդ փորձի վրա»:*
- *«Ինչպե՞ս կարող է փորձը ապացուցել և հիմնավորել մեր գաղափարների ու տեսությունների բացարձակ որաշակիությունն ու ճշմարիտ լինելը»:*

Հյումն արձանագրում է, որ անցյալում և ներկայում կատարված մեծաթիվ հաջող դիտարկումները երբեք չեն կարող երաշխավորել մեր եզրակացության բացարձակ ճշմարիտ լինելը ապագայում, քանի որ մշտապես առկա է այն մտավախությունը, որ հետագայում ի հայտ կարող է գալ մեր ունեցած փորձին ու եզրակացությանը հակասող նոր փորձառություն [2, 91-92]: Խոսելով նաև մարդու ճանաչողական կարողությունների սահմանափակությունների մասին՝ Հյումը եզրակացնում է, որ մեր բոլոր համոզմունքներն ու եզրակացությունները սխալական են, և ապագայի վերաբերյալ մեր բոլոր եզրակացությունները լավա-

գույն դեպքում կարող են հիմնավորվել սխալականորեն և ունենալ հավանական բնույթ: Ինդուկտիվ փորձառության ու ինդուկտիվ եզրակացությունների վրա հիմնված դատողությունները և տեսությունները երբեք չեն կարող ունենալ հավակնություններ լինելու բացարձակորեն ճշմարիտ, անսխալական և անկասկածելի: Իսկ արդեն 19-րդ դարում դասական ֆիզիկայի խնդիրների ի հայտ գալն ու հետազոտական ֆիզիկայով փոխարինումը հիմք դարձավ ինդուկցիայի խնդրի անհաղթահարելիության ընդունման և գիտության ներսում իմացաբանական ճգնաժամի առաջացման համար: Ինդուկցիայի հիմնախնդիրը խիստ կարևոր նշանակություն է ունեցել 20-րդ դարում ֆալսիֆիկզմի զարգացման և ֆալսիֆիկզմի տարբեր մեկնաբանությունների ու տարատեսակների ի հայտ գալու համար: Բերտրան Ռասելը ընդունում է ինդուկցիայի վերաբերյալ Հյումի մոտեցումը՝ նույնպես արձանագրելով, որ ինդուկցիան չի կարող ապահովել գիտական ճշմարտությունների բացարձակ ճշմարիտ լինելը և անսխալականությունը: Այնուամենայնիվ, Ռասելը, ինչպես այդ շրջանի այլ մտածողներ, համարում էին, որ գիտական ճանաչողությունը հնարավոր չէ առանց ինդուկցիայի, և այս մեթոդից հնարավոր չէ հրաժարվել: Այս առնչությամբ փիլիսոփան գրում է. *«Հյումի թերահավատությունն ամբողջությամբ հիմնված է ինդուկցիայի սկզբունքի մերժման վրա... Եթե այս սկզբունքը ճիշտ չէ, ապա առանձին դիտարկումներից ընդհանուր գիտական օրենքներին հասնելու յուրաքանչյուր փորձ պետք է համարվի սխալ: ... Հյումն ապացուցել է, որ մաքուր էմպիրիզմը բավարար հիմք չէ գիտության համար: Բայց եթե այս մեկ սկզբունքը (ինդուկցիայի սկզբունքը) ընդունվի, մնացած ամեն ինչ պետք է դիտարկել այն տեսության շրջանակում, ըստ որի, մեր ողջ գիտելիքը հիմնված է փորձի վրա: Պետք է ընդունել, որ սա լուրջ շեղում է մաքուր էմպիրիզմից, և նրանք, ովքեր էմպիրիստ չեն, կարող են հարցնել, թե ինչու, եթե մեկ շեղումը թույլատրելի է, մյուսները ոչ: Սրանք, սակայն, հարցեր են, որոնք ուղղակիորեն չեն բարձրաձայնվել Հյումի փաստարկներում: Այն, ինչ ապացուցում են այս փաստարկները, և են չեն կարծում, որ սա կարելի է վիճարկել, այն է, որ ինդուկցիան անկախ տրամաբանական սկզբունք է, որը հնարավոր չէ բխեցնել ոչ փորձից, ոչ էլ այլ տրամաբանական սկզբունքներից, և որ առանց այս սկզբունքի գիտությունն անհնար է»* [11, 673-674]: Այստեղ արդեն կարող ենք նկատել այն փաստական հիմքը, որի հիման վրա Ռասելը պնդում է, որ գիտության նպատակը պետք է լինի անհասանելի, սակայն բացարձակ ճշմարտությունը: Եթե գիտությունը չի կարող գոյություն ունենալ առանց ինդուկցիայի, իսկ վերջինս իր հերթին չի կարող ապահովել գիտելիքների որոշակիությունն ու բացարձակ ճշմարիտ լինելը, ապա առավելագույնը, որը հնարավոր է գիտական ճանաչողությունում որպես վերջնարդյունք, սխալական ճանաչողության անընդհատ բարելավման միջոցով անհասանելի ու աննվաճելի բացարձակ ճշմարտության իդեալին ձգտելն է: Ինդուկցիայի հիմնախնդրի հարցում Դյուիին համակարծիք է Ռասելի հետ հետևյալ երկու մոտեցումներում՝

1. Գիտական ճանաչողությունը չի կարող տեղի ունենալ առանց ինդուկցիայի,
2. Ինդուկցիան չի կարող ապահովել և երաշխավորել գիտական գիտելիքի բացարձակ ճշմարիտ լինելը:

Սակայն Դյուիի մոտեցումը հեռանում է Ռասելի դիրքորոշումից գիտության և գիտական հետազոտության նպատակի հիմնախնդրի հարցում՝ արձանագրելով, որ եթե ճանաչողության և, հատկապես, գիտական ճանաչողության ընթացքում փոփոխվում են փաստերն ու իրողությունները, իսկ ինդուկցիան երբեք էլ չի կարող ապահովել բացարձակ ճշմարտությունների բացահայտումն ու ճանաչումը, ապա գիտության նպատակը կարող է լինել միայն պրագմատիկ և փոփոխական բնույթ ունեցող ճշմարտությունը: Պետք է արձանագրել, որ ինչպես Ռասելը և Դյուիին, այնպես էլ ժամանակակից գիտության փիլիսոփայության մի շարք ներկայացուցիչներ այդպես էլ չէին կարողանում հաղթահարել ինդուկցիայի հիմնախնդիրը և պատկերացնել գիտական ճանաչողությունը առանց ինդուկցիայի ու այս մեթոդի սահմանափակումների:

Ֆալիքիլիզմի զարգացումը Կառլ Փոփերի փիլիսոփայությունում

Ոչինդուկտիվիստական գիտության փիլիսոփայության և ֆալիքիլիստական տեսության կառուցման առաջին հաջող փորձի հեղինակն է Կառլ Փոփերը, որը գիտության տիրապետող ինդուկտիվիստական վերլիկիկացիոնիզմի մեթոդը փոխարինեց ոչինդուկտիվիստական ֆալիքիլիստացիոնիզմով (հերքելիությամբ): Փոփերը գտնում է, որ գիտության մեթոդը պետք է ընկալել որպես այնպիսի փորձի վերաբերյալ տեսություն, որն օգնում է մարդկանց հերքել գիտական արդյունքները և ի ցույց դնել ենթադրյալ տեսությունների սխալականությունը [12, XLII]: Հատկանշական է արձանագրել, որ ինչպես Դյուին և Ռասելը, այնպես էլ Փոփերը համոզված է, որ ստուգելի փորձի կուտակման միջոցով երբեք հնարավոր չէ հասնել բացարձակ գիտական ճշմարտություններին և դրանց անսխալական հիմնավորմանը: Փոփերը միևնույն ժամանակ մերժում է Դյուիի պրագմատիկական ճշմարտության գաղափարը և կիսում է Ռասելի բացարձակ ճշմարտությունը գիտական ճանաչողության ու հետազոտության նպատակ սահմանելու վերաբերյալ մոտեցումը: Սակայն որպեսզի հնարավոր լինի հաղթահարել ինդուկցիայի խնդիրը և վերջինս սահմանափակումները, Փոփերն առաջարկում է դեռևս Հյումի կողմից ձևակերպված խնդրի իր բանաձևը՝ *«Ինչպե՞ս կարող է փորձն օգնել մեզ բացահայտել այնպիսի գիտական գաղափարներ, որոնք ավելի մոտ կլինեն անհասանելի և աննվաճելի բացարձակ ճշմարտության նպատակին»* [12, XLIV]: Փոփերի համոզմամբ՝ էմպիրիկական գաղափարները հիմնավորող կամ ապացուցող փորձի կուտակումը (կուտույսատիվիզմ) չունի որևէ առնչություն գիտության մեթոդի հետ, քանի որ *«չկա որևէ տրամաբանություն նրանում, որ մենք իրավունք ունենք համընդհանուր պնդումներ բխեցնել առանձին դատողություններից, անկախ այն բանից, թե որքան շատ են դրանք: Այս ճանապարհով ստացված ցանկացած եզրակացություն միշտ կարող է սխալ լինել: Անկախ նրանից, թե այժմ մենք սպիտակ կարապների քանի մասնավոր դեպք կարող ենք արձանագրել, սա չի հիմնավորի այն եզրակացությունը, որ բոլոր կարապները սպիտակ են»* [10, 27]: Գիտությունը պետք է առաջնորդվի բացառապես այնպիսի էմպիրիկական դատողություններով, որոնք «հնարավոր է միանշանակորեն որոշարկել կամ որոնք սխալական են, այսինքն, կարող են ենթարկվել այնպիսի կանոնավոր փորաքննության, որը կփորձի հերքել դրանք» [10, 42]: Ձեռք բերած փորձի և իմացության հերքելիությունը կամ սխալականությունը հիմք է գիտական առաջընթացի և գիտելիքների աճի համար, քանի որ այս կերպ գիտական իմացություն և տեսություններ կարող են մաքրվել հայտնաբերված սխալներից, իսկ սխալներից ուսուցանվելը թույլ կտա հետագայում առաջարկել նոր տեսություններ, որոնք նախորդ տեսությունները հերքող փորձի ու գործիակազմերին կկարողանան դիմանալ շատ ավելի արդյունավետ կերպով: *«Մենք երբեք չենք կարող հիմնավորել որոշակի կարգ (կրկնվող փորձ) ենթադրող համոզմունքի ճշմարտությունը: Սակայն որպես նախընտրության հիմք կարգը (ինդուկտիվ ճանապարհով ստացված եզրահանգումը) կարող է օգնել մրցակցող հիպոթեզների միջև ընտրություն կատարելիս»* [3, 94]: Ինդուկցիայի խնդրի վերաձևակերպման և վերաքննարկման փոփոխյան փորձը կարելի է նաև դիտարկել բացատրող տեսությունների (ոչ փորձնական դրույթների) համատեքստում: Պատասխանելով հարցին, թե արդյոք հնարավոր է որևէ համընդհանուր բացատրող տեսության սխալականությունը հաստատել փորձում տրված եզակի «ստուգող դատողությամբ», փոփերը դրական պատասխան է տալիս՝ նշելով, որ փորձնական եզակի փաստը կարող է միայն ցույց տալ առաջադրված համընդհանուր բացատրող տեսության սխալականությունը և օգնել մրցակցող բացատրող տեսությունների միջև նախընտրություն կատարելիս [1, 44-52]: Փոփերյան ֆալիքիկացիոնիզմն իր հերթին հիմնված է մարդկային իմացության, գիտելիքների սխալական բնույթի, մարդկային ճանաչողության կարողությունների սահմանափակության, ինչպես նաև բացարձակ ճշմարտություններ (հատկապես գիտական) բացահայտելու անհնարինության ֆալիքիլիստական հիմնարար գաղափարների վրա: Կարելի է արձանագրել, որ Դյուին

և Ռասելը, հիմնվելով դասական ֆիզիկայի ճգժնաժամի և էվոլյուցիոն տեսության ի հայտ գալու պատմական իրադարձությունների, ինչպես նաև մարդկային սխալականության, գիտության մեթոդի ու գիտական ճշմարտությունների փոփոխական և սխալական բնույթի իրողությունները վրա, մնում են առավելապես աշխարհայացքային ֆալսիֆիկմի շրջանակում: Ե՛վ Ռասելը, և՛ Դյուին արձանագրում են բացարձակ, անսխալական, անկասկածելի և վերջնական ճշմարտություններին հասնելու անհնարինությունը: Սակայն Ռասելին այդպես էլ չի հաջողվում հաղթահարել ինդուկցիայի հիմնախնդիրն ու այստեղից բխող սահմանափակումները, որոնք գիտությանը զրկում են բացարձակ ճշմարտության վերջնանպատակին հասնելու որևէ իրատեսական մեթոդից: Դյուին փորձում է վերաձևակերպել ինդուկցիայի հիմնախնդիրը, սակայն, այն հարմարեցնելով պրագմատիկական ճշմարտությունների հայեցակարգին, գիտական ճանաչողությունը հանգեցնում է զուտ ժամանակավոր պրագմատիկական ճշմարտությունների բացահայտմանը: Սա նաև հիմք է նախապատրաստում իմացաբանական ռելյատիվիզմի համար, քանի որ ճշմարտության պրագմատիկական կամ օգտապաշտական բնույթը կարող է գիտական համայնքի տարբեր ներկայացուցիչների կողմից մեկնաբանվել տարբեր կերպ և իրարամերժ չափանիշներով: Միևնույն ժամանակ անհասկանալի է մնում, թե ինչպես պետք է որոշել պրագմատիկական ճշմարտության կիրառելիության տիրույթը, դրա կենսունակությունը և օգտակարությունը կշռադատությունների տվյալ համակարգի համար, այն ավելի լավ պրագմատիկական ճշմարտությամբ փոխարինելու անհրաժեշտությունը, ինչպես նաև մեկ պրագմատիկական ճշմարտությունը մյուսով փոխարինելու իմացաբանական-մեթոդաբանական հիմքերն ու ընթացակարգը: Ի հակադրություն Ռասելի և Դյուի ֆալսիֆիզմի, Փոփերյան ֆալսիֆիզմը իմացաբանական-մեթոդաբանական հիմք է ձևավորում գիտության առաջնագծում կիրառելիություն ունեցող քննադատական գործիքակազմերի համար, ի դեմս ֆալսիֆիկացիայի, որը ապահովում է հավանական սխալականությանը հակված մարդկային իմացության և հատկապես գիտական գիտելիքների կանոնավոր քննադատական փորձաքննության ենթարկվելու անհրաժեշտությունը և մրցակցող սխալական (հիպոթետիկ) տեսությունների միջև հիմնավոր ընտրություն կատարելու հնարավորությունը՝ այս կերպ անմիջականորեն նպաստելով գիտելիքների աճին և գիտական առաջընթացին:

Ֆալսիֆիզմի մի շարք ներկայացուցիչների մոտեցումները տարբերվում են նաև ռացիոնալ ճանաչողության հնարավորության վերաբերյալ հիմնահարցերում: Իրապես, ֆալսիֆիզմը, առնվազն այն տարբերակով, ինչպես ձևակերպվել և զարգացվել է Հյումի և հետագա մի շարք այլ մտածողների կողմից, ունի շատ ավելի սահմանափակ և խիստ բնույթ, որը սկզբունքորեն կարող է հանգեցնել գիտական և ռացիոնալ ճանաչողության նկատմամբ թերահավատության՝ խթանելով ֆալսիֆիզմի իռացիոնալիստական դրսևորումների առաջացմանը: Այս իմաստով 20-րդ դարի փիլիսոփայությունը նշանավորվել է նաև իռացիոնալիստական ֆալսիֆիզմի զարգացման տարաբնույթ փորձերով: 20-րդ դարի նշանավոր իսպանացի փիլիսոփա Միգել դե Ունամունոն կարծում էր, որ մարդիկ պետք է բանականությունը և միտքը փոխարինեն հավատով, քանի որ բանականությունը չի կարողանում հաղթահարել գիտելիքների անորոշության և սխալականության խնդիրները: Այս առնչությամբ Ունամունոն գրում է. «*Ռացիոնալության կազմալուծումը ավարտվում է հենց բանականության լուծմամբ. այն ավարտվում է բացարձակ թերահավատությամբ՝ Հյումի ֆենոմենալիզմում: ... Բանականության գերազույն հաղթանակը՝ վերլուծական՝ կործանարար և տարրալուծող ունակությունը, կասկածի տակ դնելն է իր իսկ վավերականությունը: Խոց պարունակող ստամոքսը վերջանում է ինքն իրեն մարսելով*» [13, 104]: Ի տարբերություն Ունամունոյի և իռացիոնալիստական ֆալսիֆիզմի մի շարք այլ ներկայացուցիչների՝ Ռասելի, Դյուիի ու հատկապես Պիրսի և Փոփերի ֆալսիֆիզմի տեսություններից բխում է, որ նույնիսկ բացարձակ ճշմարտության անհասանելիության պարագայում հնարավոր է որոշակի ռացիոնալ

ընտրություն կատարել մրցակցող տեսությունների միջև և ունենալ թեև սխալական, բայց որոշակիորեն հիմնավոր և ճշմարիտ գիտելիքներ: Բանականությունը շարունակում է մնալ իմացության բարելավման, գիտելիքների աճի և գիտության զարգացման անօտարելի նախապայման: Հիմնված լինելով գիտելիքի, իմացության ու ճանաչողության վերաբերյալ ֆալսիֆիզմի աշխարհայացքային-իմացաբանական գաղափարների և մեթոդաբանական առավել ընդհանուր սկզբունքների վրա՝ հնարավոր է ոչ միայն ձեռք բերել հիմնավոր գիտելիքներ հետագա կշռադատությունների և տեսությունների ձևավորման համար, այլ նաև ապահովել դրանց շարունակական զարգացումն ու աճը՝ մշտապես քննադատության ենթարկելով ու բարելավելով եղած իմացությունը: Դիտարկելով ֆալսիֆիզմի զարգացումը տարածաժամանակային ավելի մեծ պատկերում՝ կարելի է նկատել նաև, որ ֆալսիֆիզմի ավելի վաղ ի հայտ եկած տարատեսակներն ունեին շատ ավելի խիստ, կատեգորիկ, սահմանափակող և պակաս կառուցողական բնույթ, քան ֆալսիֆիզմի ավելի ժամանակակից տարբերակները: Այս միտումը կարելի է արձանագրել Պիրսից ի վեր ֆալսիֆիզմի գրեթե բոլոր ներկայացուցիչների իմացաբանական հայացքները դիտարկելով: Այն, նախևառաջ, պայմանավորված է ինդուկցիայի, գիտական մեթոդի և գիտության փիլիսոփայության այլ հիմնախնդիրների հասկացման, վերաբժնորման ու հաղթահարման բարդություններով, ինչպես նաև այլ հայեցակարգերի կողքին (ինչպես, օրինակ, իմացաբանական ֆունդամենտալիզմը, ռելյատիվիզմը, ինֆալսիֆիզմը և այլն) ֆալսիֆիզմի հայեցակարգայնացման ու արժևորման հաջող փորձերի բացակայությամբ:

Եզրահանգումներ

Ամփոփելով՝ կարող ենք եզրակացնել, որ ֆալսիֆիզմի զարգացումը ժամանակակից իմացաբանությունում և գիտության փիլիսոփայությունում առավելապես պայմանավորվել է 19-20-րդ դարերում դասական ֆիզիկայի ճգնաժամով և գիտությունում քվանտառելյատիվիստական ֆիզիկայի հաստատումով: Միևնույն ժամանակ ֆալսիֆիստական իմացաբանության զարգացման վրա էական ազդեցություն են ունեցել նաև իմացաբանական-գիտաբանական դասական խնդրակարգի մի շարք հիմնախնդիրների վերաիմաստավորման ժամանակակից փորձերը, որոնցից քննարկվող հարցի առնչությամբ առավել հետաքրքրական են գիտության և գիտական հետազոտության նպատակի, ինդուկցիայի ու ռացիոնալ ճանաչողության հնարավորության հիմնախնդիրները: Թեպետ ֆալսիֆիստական իմացաբանության շրջանակում Դյուին և Ռասելը կարողանում են հիմնավորել և զարգացնել ֆալսիֆիզմի հիմնական սկզբունքները, այնուամենայնիվ, նրանց չի հաջողվում անցում կատարել աշխարհայացքային ֆալսիֆիզմից, որի արդյունքում ֆալսիֆիստական հայեցակարգի իմացաբանական-մեթոդաբանական նշանակությունը իմացաբանության և գիտության փիլիսոփայության արդի հիմնախնդիրների հասկացման և լուծման համատեքստում շարունակում է մնալ վիճահարույց: Սակայն այս հարցում հիմնարար նշանակություն ունեցան Փոփերի ռացիոնալ ֆալսիֆիզմը և ոչինդուկտիվիստական ֆալսիֆիկացիոնիզմը՝ հիմք դառնալով ռացիոնալ և գիտական ճանաչողության արժևորման, ինդուկցիայի հիմնախնդրի հաղթահարման, գիտության իմացաբանական-մեթոդաբանական հիմքերի վերաբժնորման և ֆալսիֆիզմի առավել կառուցողական ու մեղմ տարբերակների ձևավորման համար: Փոփերի կողմից ձևակերպված ֆալսիֆիզմի հիմնարար ձեռքբերումներից է այն, որ նույն տեսության շրջանակում համադրվում են գիտական ճանաչողության և գիտելիքի սխալականությունը, գիտության առաջընթացի հնարավորությունը և ճշմարտությունը որպես գիտության վերջնականատակ: Այս համադրությունը ոչ միայն ապահովում է գիտելիքների աճի ներքին տրամաբանությունը, այլև վեր է ածվում գիտության զարգացման հիմնական մեթոդաբանական նախապայմանի:

Գրականություն

1. Գրիգորյան Ք., Դեմարկացիայի և գիտության աճի հիմնախնդիրների նույնացումը սառ Իմրե Լակատոսի // «Բանբեր Երևանի համալսարանի. Փիլիսոփայություն, Հոգեբանություն», № 2 (17), Երևան, 2015, էջ 44-52:
2. Akelyan D. The Development and Manifestations of Fallibilism in the Epistemology of Descartes and Hume. Region and the World, No 1(50), 2024, p. 87-94.
3. Поппер К. Объективное знание: Эволюционный подход, 4-е изд., Ленанд; Москва, 2022, с. 384.
4. Davison D. Truth Language and History, Clarendon Press, Oxford, 2005, p. 372.
5. Dewey J. The Study of Inquiry. Henry Holt and Company, New York, 1939, p. 546.
6. Infeld L. Albert Einstein: His Work and Its Influence on Our World, Charles Scribner's Sons: New York, 1950, p. 132.
7. Mill S. J. On Liberty, Appleton-Century-Crofts, New York, 1947, p. 118.
8. Pierce C. S. Collected Papers (ed. C. Hartshorne, P. Weiss, and A. Burks). Harvard University Press, Volume 1-8, Cambridge, 1931-1958, (CP. VI, 1897).
9. Popper K. R. Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge, Routledge, 2nd edition, 2002, p. 608.
10. Popper K. R. The Logic of Scientific Discovery, Routledge, London and New York, 1985, p. 544.
11. Russell B. A History of Western Philosophy, Simon and Schuster, New York, 1945.
12. Swartz R, Perkinson H., Edgerton S. Knowledge and Fallibilism: Essays on Improving Education, New York University Press: New York, London, 1980.
13. Unamuno D. Tragic Sense of Life, Dover Publications, New York, 1954, p. 332.

Развитие фаллибилизма в современной эпистемологии и философии науки

Акелян Давид

Резюме

Ключевые слова: возможность ошибки, методология, эмпиризм, прагматизм, позитивизм, критический рационализм, проблема индукции, истина

В эпистемологии и философии науки XIX–XX вв. формирование концепции фаллибилизма было обусловлено рядом факторов. Важнейшими из них стали кризис классической физики и становление квантово-релятивистских теорий, а также попытки пересмотра традиционной эпистемологической проблематики. Существенную роль сыграли также фундаментальные работы представителей американского прагматизма и позитивистской философии.

Несмотря на то, что эти направления заложили теоретические основания фаллибилизма, им не удалось преобразовать его из мировоззренческого принципа в развернутую методологическую программу. В результате, эпистемологическое и методологическое значение фаллибилизма для решения современных проблем философии науки продолжает оставаться дискуссионным.

В рамках критического рационализма, прежде всего в работах Карла Поппера, фаллибилизм получает нормативно-методологический статус. Он оформляется как целостная программа неиндуктивистского фальсификационизма, ориентированная на критическую проверку научных теорий. Предложенный К. Поппером подход позволяет по-новому рассматривать проблемы демаркации науки и индукции, преодолевая ограничения иррационалистских интерпретаций. Одновременно он развивает фаллибилистско-эволюционистскую эпистемологию, согласно которой признание принципиальной ошибочности знания совместимо с пониманием истины как цели науки и выступает условием роста знания и развития научного познания.

The Development of Fallibilism in Modern Epistemology and Philosophy of Science

Akelyan Davit

Summary

Key words: *possibility of error, methodology, epistemology, philosophy of science, rationalism, empiricism, problem of induction, fallibility, truth*

In nineteenth- and twentieth-century epistemology and philosophy of science, the conceptual development of fallibilism was shaped by several factors. Most importantly, it was influenced by the crisis of classical physics and the emergence of quantum and relativistic theories, as well as by attempts to reconsider and reinterpret traditional epistemological and philosophy-of-science issues. The foundational works of representatives of American pragmatism and positivist philosophy also played a significant role.

Although pragmatists and positivists articulated and developed the core principles of fallibilism, they did not transform it from a general worldview into a fully developed methodological program. Consequently, the epistemological and methodological significance of fallibilism for addressing contemporary problems in epistemology and the philosophy of science has remained a matter of debate.

Within the framework of critical rationalism, particularly in the works of Karl Popper, fallibilism acquires a normative methodological status. It becomes a comprehensive methodological program in the form of non-inductivist falsificationism. Popper's approach offers solutions to the problems of demarcation and induction, overcomes the limitations of irrationalist conceptual approaches, and develops a fallibilist-evolutionary epistemology that reconciles the fallibility of knowledge with truth as the goal of science, linking the recognition of error with the growth of knowledge and the advancement of science.

Ներկայացվել է 28. 08. 2025 թ.

Գրախոսվել է 14. 09. 2025 թ.

Ընդունվել է տպագրության 27. 05. 2026 թ.

Միապետի դերն ու գործառույթները Կիլիկյան Հայաստանում

*Բրտույան Մարիյա,
Հակոբյան Լիլիթ*

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-135>

Հանգուցային բառեր. *իշխան, իշխանության տարանջատում, ֆեոդալ, արքունիք, գործառույթ, արքունիք*

Հոդվածի նպատակն է սկզբնաղբյուրների, մասնագիտական գրականության և օտար հեղինակների աշխատանքների ուսումնասիրության հիման վրա վերլուծել միապետի դերն ու գործառույթները, ուսումնասիրել Կիլիկիայի հայկական պետության իշխանական մարմինների փոխադարձ ազդեցությունն ու փոխգործունեությունը միապետի գործունեության վրա:

Հոդվածի խնդիրներն են հասկանալ արդյո՞ք միապետի գործառույթները կարգավորվել են հակակշիռների կամ զսպումների համակարգով, և արդյո՞ք Կիլիկյան Հայաստանում միապետի կառավարման համակարգը ազդեցություն է կրել խաչակրաց արևելյան պետությունների կամ բյուզանդական միապետների կառավարման համակարգերից: Հոդվածը թույլ է տալիս համակարգային պատկերացում կազմել Կիլիկյան Հայաստանում միապետի ունեցած դերի և գործառույթների մասին: Գալով եզրակացության՝ կարող ենք ասել, որ չնայած պատմական արմատներով Կիլիկյան հայկական պետությունը կապված է եղել Արշակունիների և Բագրատունիների օրոք գոյություն ունեցած միապետական համակարգի հետ, այնուամենայնիվ Կիլիկյան Հայաստանում միապետական իշխանության մի շարք տարրեր ազդվել են եվրոպական, բյուզանդական կամ խաչակրաց պետական համակարգերից, բայց ամբողջապես չեն կրկնօրինակվել, այլ ստացել են նոր տեսք. դրանով էլ պայմանավորված է Կիլիկյան հայկական պետության առանձնահատկությունը:

Պետության և միապետական իշխանության առաջացման հարցը Սմբատ Սպարապետը մեկնաբանում է աստվածաբանական տեսակետից, որին հանդիպում ենք Դատաստանագրքի՝ ստորև մեջբերված հատվածում՝ «Յառաջ պատեհ համարեցաք զվիճակեալ դատաւորացն գրել. բուն յառաջ զթագաւորացն, վասն զի յԱստուծոյ կարգեցաւ թագաւորութիւնն...» [8, 249]: Մեկ այլ հատվածում էլ նա գրում է «Թագաւորքն յԱստուծոյ են կարգած» [8, 95]: Սակայն կիլիկյան հայկական պետության ծագումը բացատրվում է Կիլիկիայի սոցիալ-տնտեսական հարաբերությունների զարգացման, Կիլիկիայի միջազգային դրության բարելավման և նրա միջազգային հեղինակության բարձրացմամբ [4, 45]: XII դարի վերջին հռչակված Կիլիկիայի հայկական թագավորությունը հանդիսանում էր ինքնամփոփ կենտրոնացված պետություն [4, 43]: Թագավորության հռչակումը կարևոր էր մի քանի տեսանկյունից. նախ՝ լուծվել էր Լոննի «Լեգիտիմության հարցը», և երկրորդ՝ էականորեն փոխվել էր Կիլիկյան Հայոց պետության միջազգային իրավական կարգավիճակը [10, 186]:

Կիլիկյան հայկական պետությունն իր քաղաքական կառուցվածքով նման էր եվրոպական պետությունների կամ արևելքի մի շարք խաչակրաց պետությունների քաղաքական կառուցվածքին: Ըստ Սմբատ Սպարապետի «Դատաստանագրքի»՝ Կիլիկիայի ֆեոդալական հիերարխիայի հիմքում ընկած է արևմտաեվրոպական ֆեոդալիզմին հատուկ «իմ վասալի վասալը իմ վասալը չե» սկզբունքը [4, 43]: Վերոնշյալ միտքն են արտահայտում նրա հետևյալ տողերը. «Եւ իշխան, գոր ինք թագաւոր լինի իշխանացուցել, նա ինքն կարէ ձգել,

երբ ու կամի, յիշխանութենէն, և խրատել և այնել, զինչ իր պիտի, բայց զայլ ինքնակալք, որ ինքեանք չլինին իշխան դրել, նա չկարեն առանց այլ իշխանաց, որ իր ընկերք լինին, գնա արքայել, և ոչ ձգել» [8, 202]: Կիլիկիայի ֆեոդալական հիերարխիայի գագաթին կանգնած էր թագավորը, ով երկիրը կառավարում էր արքունիքի միջոցով. այն բաղկացած էր արքունի ատյանից (խորհրդից), բարձրագույն դատական ատյանից և գործակալություններից:

Նախքան միապետի դերին և գործառնություններին անդրադառնալը կարևոր է ընդգծել Կիլիկյան Հայաստանում իշխանության թելերի տարանջատումը: Իշխանության տարանջատմանը անդրադարձել են հնագույն ժամանակներից, սակայն դրա ավարտուն մեկնաբանությունը տալիս է ֆրանսիացի իրավագետ և փիլիսոփա Շառլ Լուի Մոնտեսքյուն. իր «Օրենքների ոգու մասին» գրքում իշխանության տարանջատումը մեկնաբանում է այնպես, որ եթե միացած լինեն օրենսդիր և գործադիր իշխանությունները, ապա չի լինի ազատություն, նման արդյունք կլինի նաև բոլոր այն դեպքերում եթե միացած լինեն իշխանության բոլոր ճյուղերը մեկ անձի ձեռքում [13, 20]: Իշխանության տարանջատման կարևորությունը հայ իրականության մեջ ներկայացրել է Սմբատ Սպարապետը: Սակայն կային գործառնություններ, որոնք բացառապես թագավորին էին: Ըստ Սմբատ Սպարապետի «Դատաստանագրքի»՝ միայն թագավորի հիմնական գործառնություն ու իրավունքն էր հանդիսանում դրամ հատելը, քաղաք ու բերդ, նույնիսկ կամուրջ կառուցելը, «Եւ թագավորն մէն է՝ որ կարէ դէկան շինել՝ եւ քաղաք եւ բերդ՝ եւ մեծ գետոց կանդարայ՝ եւ հոգէտուն ի վերայ մեծ ճամփնի եւ ի կապննի երկրին» [8, 136]: Այս հատվածից հասկանում ենք, որ թագավորի առանձնաշնորհային իրավունքն ավելի շատ պետական, քան անձնական բնույթ ուներ: Բացի վերոնշյալ իրավունքներից՝ արքան ուներ նաև այլ «հատուկ» իրավասություններ և գործառնություններ, օրինակ՝ թագավորն էր ղեկավարում արտաքին հարաբերությունները, ընդունում և ուղարկում դեսպանություններ ու դեսպաններ: Նրան էին պատկանում երկրի բոլոր ոսկու հանքերը, ինչպես նաև պատերազմի ժամանակ որպես ռազմավար ձեռք բերված ոսկին: Արքային էր պատկանում արտասահմանից ներմուծվող ապրանքներից մաքսատուրք վերցնելու իրավունքը, նա էր երկրի բոլոր զինված ուժերի գերագույն գլխավոր հրամանատարը՝ ով պատերազմ էր հայտարարում և հաշտություն կնքում, օրենքներ էր հրապարակում և լուծում շատ ուրիշ կարևորագույն հարցեր [12, 739]: Բացի այս իրավունքներից՝ թագավորն ուներ հողատեփականատիրական իրավունք, որը տարածվում էր անգամ երկրի ընդերքի՝ հանքերի, ձկնորսարանների, անտառների, մարգագետինների և լեռների վրա: Միապետի իշխանությունը չէր հիմնվում հողային գերագույն սեփականատիրական իրավունքի վրա, այլ կրում էր սոսկ իրավական բնույթ: Եվ միապետի՝ որպես բարձրագույն իշխողի իրավունքը ոչ միայն տարածվում էր հողի և ջրի վրա, այլև մարդկանց անձի վրա, բայց վերջինս կրել է ձևական բնույթ [12, 716-717]:

Երկրի ամբողջ իշխանությունը գտնվում էր ֆեոդալական դասակարգի ձեռքում, որը, ինչպես նշեցինք, իրականացվում էր արքունիքի միջոցով, իսկ արքունիքի գլուխ կանգնած էր թագավորը, ով իր մեջ մարմնավորում էր երկրի գերագույն իշխանությունը: Չնայած այս ամենին՝ միապետի իշխանությունը անսահմանափակ չէր: Դա փաստում է այն, որ Լևոն II-ի կողմից 1201 թվականին ջենովացիներին շնորհած առևտրական շնորհագիրը տրված է «կուրիայի համաձայնությամբ»: XIII դարի վերջում արքունական կուրիան հայկական աղբյուրներում անվանվում է արքունական «ղիվան»: Այս վերին կամ արքունի ատյանն իր զարգացման հետագա շրջանում դառնում է թագավորական խորհուրդ, որին կից ստեղծվում է դատարան, որն էլ կոչվում է Վերին կամ Մեծ դարպաս [12, 716-717]: Արքունի ատյանի առկայությունը վկայում է այն մասին, որ թեև Կիլիկիայի պետական կարգը հայկական

էր, բայց այն խորապես ազդվել էր արևմտաեվրոպական պետությունների և արևելքի խաչակրաց պետությունների պետական կարգից [12, 739]: Օրինակ՝ խաչակրաց պետություններում Գերագույն կամ Արքունական ատյանի միջամտության անհրաժեշտությունը ծագում էր երկու պարագայում՝ առաջին, երբ հանգուցյալ գահակալի անգավակության պատճառով հարկ էր լինում պետության ղեկը փոխանցել նրա եղբորը կամ մերձավորագույն ազգակալին, և երկրորդ, երբ ատյանի որոշմամբ ամուսին էր ընտրվում գահի իգական գծով ժառանգորդի համար [10, 155]: Հետևելով նրանց օրինակին՝ Կիլիկյան հայկական պետության արքունիքի մեջ ավելացվում է արքունի ատյան, մի բան, որին մենք չենք հանդիպում ո՛չ Արշակունիների, ո՛չ Բագրատունիների արքունիքում [12, 739]: Արքունի ատյանը խորհրդատու մարմին էր, և իր այդ բնույթով մասամբ կարող էնք համեմատել Արշակունյաց ժամանակաշրջանի «աշխարհաժողովների» հետ, որոնցում քննարկվում էին երկրի համար կարևորագույն խնդիրներ [11, 828]: Կարելի է ասել, որ այս արքունի ատյանը, որտեղ կայացվում էին կարևորագույն որոշումներ, թագավորի մենիշխանությունը որոշակիորեն զսպող և նաև որոշ չափով հակակշռող մարմին էր, քանի որ կոնկրետ խնդիրների լուծման համար թագավորը մենիշխան որոշումներ չէր կայացնում: Կիլիկիայում վերին ատյանի դերը կարևորվում էր երկրի համար ճգնաժամային իրավիճակներում: Որպես խորհրդատու մարմին՝ արքունի ատյանի գործունեությանը հանդիպում ենք այն ժամանակ, երբ Լևոն II-ը Ռայմոնդ-Ռուբենին գահաժառանգության իրավունքից զրկելու նպատակով հրավիրում է արքունի ատյանի նիստ և գահաժառանգ է հռչակում իր դստերը՝ Զաբելին [10, 226], կամ երբ Կոստանդին III-ը արքունի ատյանի կողմից ընտրվում է թագավոր, ինչը առաջին դեպքն էր Կիլիկիայի պատմության մեջ [10, 425]:

Սմբատ Սպարապետը, թեև գիտակցում է իշխանության տարանջատման դերը պետության կառավարման մեջ, բայց կառավարման լավագույն եղանակը համարում է միապետությունը, միապետին օժտում բացառիկ իրավասություններով. «Եւ թագաւորն մէն է՝ որ կարէ դէկան շինել, եւ քաղաք եւ բերդ, եւ մեծ գետոց կանգարայ՝ եւ հոգէտոյն ի վերայ մեծ ճամփին եւ ի կապննի երկրին» [8, 209]: Թագավորի անձի այդպիսի մեծարումը և բացառիկ իրավասության շնորհումը Սմբատի կողմից պայմանավորված էր նրանով, որ նա, ուսումնասիրելով և տեղյակ լինելով իր ժողովրդի պատմությանը, գիտակցել է, որ հայկական պետականության կործանման պատճառներից են եղել նախարարական տների կամայականություններն ու կենտրոնախույս ուժերի կործանարար գործունեությունը, բնականաբար նաև միջֆեոդալական չղաղարող կռիվները: Սմբատը հարցը դիտարկում է իշխող դասակարգի դիրքերից, այն եզրակացությանն է գալիս, որ միայն ուժեղ կենտրոնացված թագավորությունը կարող է երկիրը պահպանել արտաքին թշնամիների ոտնձգություններից և կենտրոնախույս ուժերի կործանարար գործողություններից: Դատաստանագրքի հոդվածներից պարզ երևում է, որ միապետին՝ որպես առաջին խոշոր ֆեոդալի վերագրում են լայն լիազորություններ և իրավունքներ, որոնք տարբերվում են մյուս բոլոր ֆեոդալ իշխանների, ներառյալ իշխանաց իշխանի կամ ավագ պարոնի լիազորություններից և իրավունքներից: Դատաստանագրքի առաջին իսկ հոդվածում խոսելով թագավորի իրավունքների մասին՝ նշում է. «Եւ թագաւորն մէն է՝ որ կարէ դէկան շինել, եւ քաղաք եւ բերդ»: Այլ հոդվածում էլ խոսելով թագավորի աստվածային լինելու մասին՝ նրան դասում է բարձր մյուս իշխաններից՝ կոչելով ինքնակալ: Թագավորին ինքնակալ է կոչում ոչ միայն Սմբատ Սպարապետը, այլ նաև Միքայել Ասորին՝ գրելով. «Եւ ցուցաւ ինքնագլուխ և ճոխ իշխանութեամբ», իսկ Ներսես Լամբրոնացին Լևոն Բ-ին ուղղված նամակում նշում է, որ նա իշխում է «ինքնակալությամբ»: Վարդան Այգեկցին էլ միապետությունը համարում է կառավարման օրինական և անհրա-

Ժեշտ ձև: Չնայած իր առակներում թագավորին նույնացնում է զիշատիչների հետ, դա կարելի է բացատրել նրանով, որ Այգեկցու իդեալը հեզաբարո թագավորն է, ոչ թե զիշատիչի պես կեղեքող թագավորը: «Թուղթ առ երիտասարդ արեղայս» նամակում Այգեկցին բացահայտում է տիրող դասակարգի տնտեսական հարաբերությունների, քաղաքական ճնշման էությունը [7, 224-225]: Սակայն այս ամենից չի կարելի ենթադրել, թե Գիլիկիայում թագավորը իշխում էր անսահմանափակ իրավունքներով:

Ս. Վ. Բոռնազյանը իր «Սոցիալ-տնտեսական հարաբերությունները Գիլիկիայի հայկական թագավորությունում XI-XII դարերում» գրքում արդարացիորեն ընդգծում է, որ XIII-XIV դարերում միջազգային դրության փոփոխմանը զուգընթաց փոխվել են նաև նրա իրավունքներն ու լիազորությունները: Սակայն գլխավորը՝ իշխանության ֆեոդալական դասակարգին պատկանելը, նա համարում է, որ մնացել է անփոփոխ, այսինքն՝ արքունիքի զուլիշարունակել է կանգնած մնալ թագավորը, որն իր մեջ մարմնավորել է երկրի գերագույն իշխանությունը [4, 47]: Միապետի իշխանության ուսումնասիրության մեջ հետաքրքրական է այն, որ Սմբատ Սպարապետը այն չի դարձնում դասական արևելյան բռնապետություն, այլ տարատեսակ իրավական նորմերով սահմանափակում է: Որպես օրինակ կարող ենք մեջբերել հետևյալ իրավանորմը. «Եւ իշխան՝ գոր ինք թագաւորն լինին իշխանացուցել, նա ինք կարէ ձգել, երբ ու կամի՝ իշխանութենէն, ել խրատել ու այնել զինչ իր պիտի: Բայց զայլ ինքնակալք, որ ինքեանք չլինին իշխան դրել, նա չկարէ առանց այլ իշխանաց որ իր ընկերք լինին՝ ոչ գնա քստորել եւ ոչ ձգել » [8, 601], այսինքն՝ թագավորը կարող է զրկել իշխանական իրավունքից այն իշխանին, որին անձամբ է շնորհել այդ իրավունքը: Այն իշխաններին, որոնք մինչ արքայի թագադրվելն էին իշխանական տիտղոսի աստիճանի հասել, թագավորը, առանց մյուս ֆեոդալների համաձայնության, իրավունք չունի զրկել օրինական իրավունքներից կամ քստորել երկրից: Այս իրավանորմով Սմբատ Սպարապետը սահմանափակում է վերջինիս իրավասությունների շրջանակը՝ նրան չտալով բացարձակ լիազորություններ և այդպիսով կատարում կարևորագույն քայլ՝ հակակշիռ ստեղծելով նրա իշխանության հանդեպ, չնայած կարևորում է միապետության դերն ու նշանակությունը շատ հարցերում: Հետաքրքրական է նաև այն, որ Սմբատը նաև սահմանում է թագավորի ապրելակերպը. «Չէ իրավունք որ թագաւոր անպսակ սիրողով կենայ, ասու չէ զի Աստուծոյ եւ հայրապետին արիննադրակից է: Թող օւրինաւոր ամուսնանա » [8, 627]. ամենայն հավանականությամբ նման նորմը հետապնդել է գահի ապահովագրումը ապօրինի ժառանգներից: Միապետի իրավասություններից դուրս է եղել նաև իշխանների ներքին գործերին միջամտելը, բայց միապետները պետք է աջակուրջ լինեին հպատակների անհնազանդության փորձերը ճնշելու հարցում: Այդ առթիվ Սմբատը Գիլիկիայի թագավորներին հիշեցնում է, որ Գազիկը, գահ բարձրանալով, միավորեց «զօրսն Հայոց, և գնաց ընդ կողմանս աշխարհի հայրենեաց իւրոց, զանհնազանդոսն հնազանդեցոյց, և զհակառակսն հալածեաց» [9, 37]: Այս տողերը հավելյալ վկայությունն են Սմբատի՝ իր նախնյաց պատմությանը քաջատեղյակ լինելուն: Գիլիկյան Հայաստանի մոնղոլական գերիշխանության ընդունելուց հետո միապետը գնում էր այսպես կոչված «իշխանության տվչության» կամ միջազգային տերմինաբանությամբ ասված, «ինվեստիտուրայի», որը, սկսած Լևոն III-ի կառավարումից, դառնում է պարտադիր երևույթ հայոց թագավորության յուրաքանչյուր նոր գահակալի «լեգիտիմությունը» ապահովելու համար [10, 425]: Փատորեն մոնղոլական տիրապետությունը ընդունելուց հետո իշխանությունը Գիլիկյան Հայաստանում «աստվածատուր» չէր: Թագավորի փոփոխության դեպքում մոնղոլական ինվեստիտուրային արժանանալը պարտադիր էր, օրինակ՝ Հեթում I-ը 1268 թվականին գնացել է Աբաղա խանի մոտ, որպեսզի նրանից թույլտվություն ստանա

գահը իր որդուն՝ Լևոն Գ-ին հանձնելու համար: Ընդ որում տվյալ դեպքում բավարար չի լինում միայն Հեթումի մեկնելը մոնղոլական արքունիք, քանի որ 1271 թվականին Լևոն Գ-ն է գնում մոնղոլական արքունիք ինվեստիտուրայի արժանանալու համար: Սակայն անհրաժեշտ է ընդգծել, որ մոնղոլների կողմից շրջանառության մեջ դրված «ինվեստիտուրայի» համակարգը ուներ ոչ թե վճռական, այլ վավերացնող լիազորության բնույթ՝ այսինքն ոչ թե մոնղոլներն էին որոշում, թե ով պետք թագավորի Գլխիկայում, այլ վավերացնում էին Հայոց օրինական թագաժառանգի գահակալման իրավունքը [10, 321]:

Նմանատիպ սովորույթ էղել է նաև մամլուքների հետ հարաբերություններում, որի համաձայն՝ Գլխիկյան Հայոց թագավորները գահակալության առթիվ մեծաքանակ ընծաներ են հանձնել Եգիպտոսի սուլթանին [10, 322-323]:

Գլխիկյան Հայոց միապետներին տրվում էին գանազան տիտղոսներ. օրինակ Լևոն II-ը կրել է «Քրիստոսասեր», «աստվածասեր», «առաքինի», «բարերար և հեզահոգի» [6, 89, 233, 682], «քրիստոսապասկ և բարեպաշտ» [5, 202], «մեծն», «հաղթող», «ամենաբարի», «հեզանագ», «ճշմարտասեր», «առաքինի» տիտղոսները: Նրա տիտղոսաշարում հատկապես ուշադրության են արժանի «Թագաւոր Հայոց» և «Թագաւոր ամենայն Հայոց» տիտղոսները [10, 322-323]: Լևոնը «Թագաւոր ամենայն Հայոց» տիտղոսով թողարկել է դրամներ, որոնցից 59-ը իրենց նկարագրությունն են գտել Պ. Պտուկյանի «Գլխիկյան Հայաստանի դրամները» գրքում: Բացի դրամներից՝ նա վերոնշյալ տիտղոսով է հանդես գալիս Ինտկենտիոս պապին ուղղված իր առաջին իսկ նամակում, որը թվագրված է 1199 թվականի մայիսի 23-ով: Այս փաստը մեզ թույլ է տալիս ենթադրել, որ նա իր թագավորման սկզբնական տարիներին արդեն իսկ գիտակցել է այդ տիտղոսի կարևորությունը [10, 418]:

Լևոնին «Թագաւոր ամենայն Հայոց» տիտղոսով հիշատակում է նաև Ղևոնդ Ալիշանը իր «Սխուան» աշխատությունում [1, 380]: Այս տիտղոսները, սույն ինքնանվանումներ լինելով, լայն տարածում են գտել Մեծ Հայքում ու հայկական սփյուռքում բնակվող հայերի շրջանում՝ համահունչ լինելով նրանց սեփական պետականություն ունենալու վաղեմի բաղձանքին [10, 418]: Ընդ որում «Թագաւոր ամենայն Հայոց» տիտղոսի հաղորդած և բովանդակած պատգամը ուղղված էր ոչ միայն հայությանը, այլև արտաքին աշխարհին: Դրանով նա օտարների առջև հավակնում էր հանդես գալ որպես ողջ հայության ներկայացուցիչ, իսկ հայերի միջավայրում ընդգծել իր միակ թագավորը լինելու հանգամանքը: Ուսումնասիրողներից Լևոն Տեր-Պետրոսյանը գտնում է, որ այդ տիտղոսը ստեղծվել է Հայոց կաթողիկոսների նույնաբնույթ տիտղոսի նմանությամբ, այսինքն՝ հետևելով այն տրամաբանությունը, որ գոյություն ունի «ամենայն Հայոց կաթողիկոս», ապա ինչո՞ւ չպետք է լինի նաև «ամենայն Հայոց թագաւոր»: Ընդունված տեսակետի համաձայն՝ «ամենայն Հայոց կաթողիկոս» տիտղոսը պաշտոնապես սկսել է կիրառվել XV դարում [10, 206-208]: Մինչդեռ ուսումնասիրողներից Ա. Բոգոյանը գտնում է, որ այն ստեղծվել է ավելի վաղ՝ XI-XII դարերում, երբ հակաաթոռ կաթողիկոսությունները չեզոքացնելու նպատակով «Կաթողիկոս հայոց մեծաց»-ի փոխարեն շրջանառության մեջ է դրվում «Ամենայն Հայոց Կաթողիկոս», կամ «Կաթողիկոս Ամենայն Հայոց» տիտղոսը [3, 80-81]:

Հետաքրքրական է այն, որ «Թագաւոր ամենայն Հայոց» մակագրությամբ դրամներ մեզ հասել են ոչ միայն Լևոն II-ից, այլև տիտղոսով դրամներ վրա ներկայանում են նաև Լևոն Գ թագավորը (1269-1289), Հեթում Բ թագավորը (1289-1306) և Լևոն Զ թագավորը (1374-1375) [10, 198]:

Տիտղոսներ տրվել են գրեթե բոլոր միապետներին, ընդ որում դրանք ունեցել են ինչպես դրական, այնպես էլ բացասական իմաստներ: Օրինակ՝ Օշին թագավորը (1308-1320)

հիշատակարաններից մի քանիսում հիշատակվում է որպես «քարեպաշտ եւ յոյժ հեզ թագաւոր», «ի Քրիստոս Աստուած հաւատարիմ արքայ», «մեծ եւ արքայակերպ թագաւոր», «տիրապսակ արքայ» և այլ տիտղոսներով [10, 196-197]: Միննույն ժամանակ նա Գեորգ Սկևռացու վարքում հիշատակվում է «եղկելի», «չար զազան», «ապականեալ յոզի», «բռնաւոր» և այլ մականուններով [2, 431-432]: Տվյալ դեպքում Գեորգ Սկևռացու կողմից Օշինին տրված բացասական մականունները կարելի է բացատրել նրանով, որ Սկևռա վանքը գտնվել է Լամբրոնի իշխանների տարածքում, իսկ Լամբրոնի իշխանները մշտապես աչքի են ընկել հակապետական քաղաքականությամբ, և պատահական չէ, որ նրանց տարածքում գրված վարքի հեղինակը նման կարծիք է արտահայտում թագավորի մասին:

Եզրակացություն

Այսպիսով կարող ենք ասել, որ Գիլիկյան Հայաստանում իշխանության տարանջատումը և միապետի դերն ու գործառնությունը բացառապես բխում էին պետության և ժողովրդի շահերից: Միապետի գործունեությունը կարգավորվում էր մի շարք իրավանորմերով, որոնք կանգնած էին տրամաբանական և իրավական հիմքի վրա: Վերջինիս իշխանությունը անասհմանափակ չէր, ինչը ևս համակարգում էր պետական կառավարումը և կապված էր կառավարման արդյունավետության հետ: Չնայած որ պատմական արմատներով Գիլիկյան հայկական պետությունը կապված է եղել Արշակունիների և Բագրատունիների օրոք գոյություն ունեցած միապետական համակարգի հետ, այնուամենայնիվ Գիլիկյան Հայաստանում միապետական իշխանության մի շարք տարրեր ազդվել են եվրոպական, բյուզանդական կամ խաչակրաց պետական համակարգերից, բայց ամբողջապես չեն կրկնօրինակվել, որն էլ Գիլիկյան հայկական պետության առանձնահատկությունն է:

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-135>

Գրականություն

1. Ալիշան Ղ., Միսուան, Վենետիկ, Մբ. Ղազար, 1885, 592 էջ:
2. Բաղդասարյան Է., Գեորգ Սկևռացու «Վարքը», «Բանբեր Մատենադարանի», Երևան, 1964 թ, էջ 431-432:
3. Բոգոյան Ա., Կաթողիկոս հայոց տիտղոսի նորովի ընկալումը Բագրատունյաց թագավորության անկումից հետո», «Էջմիածին», 1997, էջ 80-81:
4. Բոռնազյան Ս., Սոցիալ-տնտեսական հարաբերությունները Գիլիկյայի հայկական թագավորությունում XI-XII դարերում, Երևան, 1973, 319 էջ:
5. Խաչիկյան Լ., ԺԴ դարի հայերեն ձեռագրերի հիշատակարաններ, Երևան, 1950, 756 էջ:
6. Մաթևոսյան Ա., Հայերեն ձեռագրերի հիշատակարաններ. ԺԳ դար, Երևան, 1984, 987 էջ:
7. Միքայելյան Գ., Գիլիկյայի հայկական պետության պատմություն, Երևան, 2007, 551 էջ:
8. Սմբատ Սպարապետ, Դատաստանագիրք, Երևան, 2019, 749 էջ:
9. Սմբատ Սպարապետ, Տարեգիրք, Վենետիկ, 1956, 269 էջ:
10. Տեր-Պետրոսյան Լ., Խաչակիրները և հայերը, հատոր II, Երևան, 2007, 668 էջ:
11. Հայ ժողովրդի պատմություն, հատոր I, Երևան, 1971, 991 էջ:
12. Հայ ժողովրդի պատմություն, հատոր III, Երևան, 1976, 1023 էջ:
13. Монтескье III. Л. О духе законов, Москва, 1955, 274 стр.

Роль и функции монарха в Киликийской Армении

**Брутян Мария,
Акопян Лилит**

Резюме

Ключевые слова: князь, разделение властей, феодальный, суд, функция

Цель статьи – проанализировать роль и функции монарха в Киликийской Армении на основе изучения первоисточников, профессиональной литературы и произведений зарубежных авторов, а также изучить взаимное влияние и взаимодействие органов власти на деятельность монарха и их влияние на общественные процессы. Деятельность монарха регулировалась рядом правовых норм, стоявших на логической и правовой основе. Основные задачи статьи заключаются в том, чтобы понять, ограничивались ли функции монарха системой противовесов, и находилась ли система управления под влиянием систем управления крестоносных восточных государств или византийских монархов, учитывая при этом внутренние традиции армянского государства.

В статье дан систематический обзор роли и функций монарха, показывающий, что, хотя Киликийское Армянское государство исторически опиралось на монархическую традицию Аршакуни и Багратуни, отдельные элементы власти находились под влиянием европейского, византийского и крестоносного строя. Эти элементы не были полностью скопированы, а получили новый облик и адаптировались с учётом особенностей Киликийского государства, создавая уникальную и эффективную модель монархической власти.

Role and Functions of the Monarch in Cilician Armenia

**Brutyan Mariya,
Hakobyan Lilit**

Summary

Key words: prince, separation of powers, feudal, court, function

The purpose of the following article is to analyze the role and functions of the monarch based on the study of primary sources, professional literature, and the works of foreign authors, as well as to examine the mutual influence and interaction of the governmental bodies of the Armenian state of Cilicia on the activities and authority of the monarch. The article addresses whether the monarch's functions were regulated by a system of counterbalances or limitations, and whether the governance system in Cilician Armenia was influenced by the administrative practices of the Crusader eastern states or Byzantine monarchs, while also considering the internal traditions of the Armenian state.

A systematic overview of the role and functions of the monarch shows that, although the Cilician Armenian state was historically linked to the monarchical system of the Arshakunis and Bagratunis, certain elements of monarchical authority were influenced by European, Byzantine, and Crusader state systems. These influences were not fully adopted but were adapted, transformed, and integrated, acquiring a new form that reflected the unique characteristics and political realities of the Cilician Armenian state.

Ներկայացվել է 04. 09. 2025 թ.
Գրախոսվել է 28. 10. 2025 թ.
Ընդունվել է տպագրության 27. 05. 2026 թ.

Միջավայրային վտանգի վերաբերյալ հանրային իրազեկման պետության պոզիտիվ պարտավորությունը

Թումանյան Կարեն

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-142>

Հանգուցային բառեր. «միջավայրային վտանգ», հանրային իրազեկում, տեղեկատվության մատչելիություն, նախագոյություն, սկզբունք, տեղեկատվական հավասարություն, շրջակա միջավայրի անկախ խորհուրդ

Մեթոդներ: Հետազոտությունը ներառել է սահմանադրական և ներպետական իրավական նորմերի, Եվրոպական դատարանի նախադեպային իրավունքի և շրջակա միջավայրի քաղաքականությունն ու մարդու իրավունքների պաշտպանությունը կարգավորող փաստաթղթերի վերլուծություն: Օգտագործվել են համեմատական իրավական մեթոդ, համակարգային մոտեցում և նկարագրության ու մեկնաբանության վերլուծական մեթոդներ:

Ներածություն

Շրջակա միջավայրի պահպանությունը և բարենպաստ շրջակա միջավայրում ապրելու իրավունքը XXI դարի սկզբներին դարձել են ժամանակակից սահմանադրական իրավունքի կարևոր ուղղություններից մեկը: Բնապահպանական խորացող խնդիրները՝ կլիմայական փոփոխությունները, կենսաբազմազանության կրճատումը, բնական ռեսուրսների ինտենսիվ շահագործումը և արդյունաբերական աղտոտումը դիտարկվում են ոչ միայն որպես էկոլոգիական, այլև սահմանադրաիրավական և մարդու իրավունքների պաշտպանության համակարգային մարտահրավերներ: Մարդու իրավունքների եվրոպական դատարանի (այսուհետ՝ Եվրոպական դատարան) նախադեպային իրավունքը հետևողականորեն հաստատում է, որ շրջակա միջավայրի պաշտպանությունը հանդիսանում է կյանքի իրավունքի և անձնական ու ընտանեկան կյանքի հարգման իրավունքի իրականացման պայմաններից մեկը:

Ժամանակակից սահմանադրաիրավական դոկտրինայում աստիճանաբար ամրապնդվում է այն դիրքորոշումը, որ մարդու իրավունքների արդյունավետ իրացումը չի կարող սահմանափակվել դրանց ձևական ամրագրմամբ: Իրավունքների իրական բովանդակությունը կախված է այն նյութական և ինստիտուցիոնալ պայմաններից, որոնց շրջանակում դրանք իրականացվում են: Այս համատեքստում շրջակա միջավայրի վիճակը հանդիսանում է որպես իրավական գնահատման կարևոր չափանիշ, քանի որ այն ազդում է կյանքի, առողջության և արժանապատիվ ապրելու վրա: Հետևաբար, շրջակա միջավայրի պահպանությունը պետք է դիտարկվի որպես սահմանադրական արժեքների նյութական հիմք:

Այս համատեքստում առանձնահատուկ նշանակություն է ստանում հանրային իրազեկումը՝ որպես շրջակա միջավայրի պաշտպանության և մարդու իրավունքների արդյունավետ իրացման գործիք: Տեղեկացվածությունը հնարավորություն է տալիս անձանց գնահատել միջավայրային ռիսկերը, ձևավորել տեղեկացված դիրքորոշում և մասնակցել որոշումների ընդունման գործընթացներին: Ուստի այն հանդես է գալիս և որպես առանձին իրավունք, և հիմնարար իրավունքների իրականացման նախապայման՝ ապահովելով դրանց բովանդակային, այլ ոչ թե ձևական իրացումը:

Պետության պոզիտիվ պարտավորությունները և «միջավայրային վտանգ» հասկացության տեսական հիմքերը

Ժամանակակից մարդու իրավունքների տեսությունը, որը զարգացել է Միավորված Ազգերի Կազմակերպության Տնտեսական, Սոցիալական և Մշակութային Իրավունքների

հարցերով կոմիտեի և միջազգային իրավական դոկտրինի շրջանակներում, առանձնացնում է պետության պարտավորությունների եռամակարգ՝ հարգելու պարտավորությունը, պաշտպանելու պարտավորությունը և իրականացնելու պարտավորությունը [24, 14]:

Հարգելու պարտավորությունը (obligation to respect) ներկայացնում է պետության նեգատիվ պարտավորություն՝ ձեռնպահ մնալ իրավունքների խախտումից: Շրջակա միջավայրի համատեքստում սա նշանակում է, որ պետությունը չպետք է ինքը վնասի շրջակա միջավայրը կամ թույլ տա իր մարմինների կողմից նման վնասի պատճառում: Պաշտպանելու պարտավորությունը (obligation to protect) պահանջում է, որ պետությունը կանխի երրորդ անձանց կողմից իրավունքների խախտումը: Սա արդեն պոզիտիվ պարտավորություն է, որը պահանջում է ակտիվ միջոցառումներ՝ օրենսդրական, վարչական, դատական [14, 15]: Շրջակա միջավայրի ոլորտում սա ենթադրում է մասնավոր անձանց և կազմակերպությունների կողմից շրջակա միջավայրի վնասման կանխումը՝ կարգավորման, լիցենզավորման, վերահսկողության և պատասխանատվության մեխանիզմների միջոցով:

Իրականացնելու պարտավորությունը ամենաընդգրկունն է և պահանջում է պետությունից ակտիվորեն ստեղծել պայմաններ: Սա ներառում է օրենսդրական շրջանակի մշակումը, ինստիտուցիոնալ կարողությունների ստեղծումը, ռեսուրսների հատկացումը, գիտական հետազոտությունների ֆինանսավորումը, հանրային իրազեկման ծրագրերը և այլն [15, 1]:

Եվրոպական դատարանը, մեկնաբանելով Եվրոպական կոնվենցիայի դրույթները «կենդանի գործիք» դոկտրինայի լույսի ներքո, աստիճանաբար ընդլայնել է պետության պոզիտիվ պարտավորությունների շրջանակը: Մարքսն ընդդեմ Բելգիայի (Marckx v. Belgium) գործով Եվրոպական դատարանը առաջին անգամ հստակորեն ձևակերպեց, որ «հարգելու» (respect) հասկացությունը «ոչ միայն ենթադրում է պետության պարտավորությունը ձեռնպահ մնալ միջամտությունից, այլ նաև ներառում է պոզիտիվ պարտավորություններ՝ ուղղված անհատի մասնավոր կյանքի արդյունավետ հարգանքի ապահովմանը» [5]:

«Էյրին ընդդեմ Իռլանդիայի (Airey v. Ireland)» գործով Եվրոպական դատարանը հաստատեց, որ «Կոնվենցիայի նպատակն ու հիմնական արժեքները կստանան իրենց լրիվ արտահայտությունը, եթե պետությունները պարտավորվեն ձեռնպահ մնալ իրավունքների խախտումից, ինչպես նաև ձեռնարկել պոզիտիվ միջոցներ՝ ապահովելու դրանց արդյունավետ պաշտպանությունը» [9]: Շրջակա միջավայրի հարցերում պոզիտիվ պարտավորությունների դոկտրինան ձևավորվել է 1990-ական թվականներից սկսած՝ *López Ostra v. Spain* (1994 թ.), *Guerra and Others v. Italy* (1998 թ.), *Hatton and Others v. United Kingdom* (2003 թ.) և հետագա գործերի շարքում [10, 4]:

Շրջակա միջավայրի իրավունքը դասակարգվում է որպես «երրորդ սերնդի» կամ «համերաշխության իրավունք» (solidarity right), որը տարբերվում է դասական քաղաքացիական-քաղաքական (առաջին սերնդի) և սոցիալ-տնտեսական (երկրորդ սերնդի) իրավունքներից [1]:

Շրջակա միջավայրի իրավունքը նպատակ ունի պաշտպանելու առանձին անձանց անհատական շահերը, ինչպես նաև հանրային շահը՝ որպես հասարակության ընդհանուր բարեկեցության հիմք: Այս իրավունքի կարգավորման առարկան իր բնույթով անդրազգային և միջսերնդային է, ուստի այն ներառում է համայնքների, ժողովուրդների, ինչպես նաև ապագա սերունդների շահերի պաշտպանությունը [1, 17]: Այդ համատեքստում շրջակա միջավայրի պահպանությունը դիտարկվում է որպես համընդհանուր արժեք, որի նկատմամբ պետությունը կրում է անհատներին ուղղված, ինչպես նաև հանրության լայն շրջանակների իրավունքների ապահովմանն ուղղված պոզիտիվ պարտավորություններ:

Մարդու արժանապատվությունը և շրջակա միջավայրի պայմանների կապը պահանջում է պետական քաղաքականության վերաիմաստավորում: Եթե արժանապատվությունը հանդիսանում է սահմանադրական համակարգի հիմքը, ապա պետությունը չի կարող սահ-

մանափակվել միայն տնտեսական արդյունավետության կամ զարգացման ցուցանիշներով: Պետական որոշումների կայացման գործընթացում պետք է առաջնահերթորեն գնահատվեն դրանց ազդեցությունները մարդու կյանքի պայմանների, առողջության և արժանապատիվ գոյության վրա [15]:

Եվրոպական դատարանի և միջազգային իրավական դոկտրինայի զարգացումները վկայում են, որ արժանապատվությունը աստիճանաբար մեկնաբանվում է որպես «կյանքի որակի նվազագույն շեմ» [15]: Շրջակա միջավայրի պահպանության ոլորտում սա նշանակում է, որ պետությունը պարտավոր է ապահովել այնպիսի էկոլոգիական պայմաններ, որոնք չեն իջեցնում կյանքի որակը այդ նվազագույն շեմից ներքև: Երբ այդ շեմը խախտվում է, արժանապատվության իրավական պաշտպանությունը պահանջում է և կանխարգելման միջամտություններ, ինչպես նաև «միջավայրային վտանգի» վերաբերյալ պարտադիր հանրային իրազեկում:

«Միջավայրային վտանգ» է այնպիսի իրավիճակը, որը բխում է շրջակա միջավայրի վրա ազդեցություն ունեցող գործունեությունից կամ անգործությունից և կարող է ազդել մարդու կյանքի, առողջության կամ բարեկեցության վրա: Այն բնութագրվում է վնասի իրական կամ էական հավանականությամբ և պահանջում է կանխարգելիչ միջամտություն [15, 1]:

Նշված գիտական կատեգորիայի ներդրումը հնարավորություն է տալիս շրջակա միջավայրի պաշտպանության իրավական մեխանիզմները գործարկել «նիսի փուլում»՝ մինչև վնասի փաստացի առաջացումը կամ անդառնալի հետևանքների նյութականացումը: Վերոնշյալ հասկացության կառուցվածքում առանձնահատուկ նշանակություն ունի «իրական կամ հավանական վնասի ռիսկ» տարրը, որի իրավական բովանդակության հստակեցումը հնարավորություն է տալիս բացահայտել պետության պոզիտիվ պարտավորությունների ծավալը և դրանց ակտիվացման պահը [15, 1]:

«Իրական կամ հավանական վնասի ռիսկի» տարրը միջավայրային վտանգի իրավական կառուցվածքում ունի էական նշանակություն, քանի որ այն իրավական գնահատման կենտրոնը տեղափոխում է վնասի փաստացի առաջացումից դեպի ռիսկի գոյության և բնույթի գնահատում: Տվյալ համատեքստում տարբերակվում են ռիսկի երկու հիմնական տեսակ՝ իրական ռիսկ՝ հիմնված հաստատված տվյալների վրա, և հավանական ռիսկ՝ ձևավորվող անորոշության պայմաններում: Այս տարբերակումը տեսական և գործնական նշանակություն ունի, քանի որ այն պետության պոզիտիվ պարտավորությունների ծավալի և ինտենսիվության որոշման չափանիշ է [15, 1]:

Ֆրանսիայի շրջակա միջավայրի խարտիան (*Charte de l'environnement*, 2005), ամրագրելով նախազգուշության և հանրային մասնակցության սկզբունքները, ենթադրում է պետության պարտավորությունը ապահովելու վտանգների վերաբերյալ տեղեկատվության ժամանակին և հասկանալի տրամադրում, քանի որ առանց դրա այս սկզբունքների գործնական իրացումը անհնար է [26]: Նմանապես, Գերմանիայի հիմնական օրենքի (*Grundgesetz*) 20ա հոդվածով նախատեսված շրջակա միջավայրի պաշտպանության պետական պարտավորությունը մեկնաբանվում է նաև որպես նյութական միջավայրի պահպանություն և որպես կանխարգելիչ կառավարման պարտականություն, որը ներառում է ռիսկերի վերաբերյալ հանրության իրազեկումը [3]:

Էկվադորի Մահմանադրությունը (2008) և Հարավային Աֆրիկայի Մահմանադրությունը (1996) առավել ընդգծված կերպով կապում են շրջակա միջավայրի որակը մարդու հիմնարար իրավունքների հետ՝ ձևավորելով այնպիսի իրավական շրջանակ, որտեղ տեղեկատվության մատչելիությունը հանդիսանում է որպես այդ իրավունքների իրացման նախապայման [8, 13]: Այս մոտեցման մեջ տեղեկատվության տրամադրումը դիտարկվում է ոչ թե որպես վարչական ընթացակարգ, այլ որպես պետության պոզիտիվ պարտավորություն,

որն ուղղված է ապահովելու անձանց կարողությունը գնահատելու միջավայրային ռիսկերը և պաշտպանելու իրենց իրավունքները [15, 1]:

Միջազգային փորձի վերլուծությունը տեղեկատվության մատչելիության և պետության պոզիտիվ պարտավորությունների համատեքստում ցույց է տալիս, որ ժամանակակից սահմանադրական համակարգերում շրջակա միջավայրի պաշտպանությունը աստիճանաբար վերածվում է ակտիվ իրավական պարտավորությունների համալիրի, որի կարևոր տարրերից մեկը հանրային իրազեկումն է [24, 15]:

Տեղեկատվության մատչելիությունը միջավայրային վտանգի պայմաններում

Տեղեկատվության մատչելիության պահանջը ժամանակակից իրավական դոկտրինայում ձևափոխվել է բերել բազմաշերտ բնույթ, որը կարելի է մեկնաբանել որպես իրավական ստանդարտների համալիր, այլ ոչ թե մեկ չափորոշիչ [12, 22]: Մույն վերլուծությունը նպատակ ունի վերլուծել տեղեկատվության մատչելիության դոկտրինալ հիմքերը միջազգային իրավունքի, մարդու իրավունքների և բնապահպանական իրավունքի համատեքստում [12, 19]:

Մարդու տեղեկացված լինելը ներառում է տեղեկատվության ֆիզիկական և իմացաբանական հասանելիությունը, գործնական կիրառելիությունը և հավասար հասանելիությունը տարբեր սոցիալական խմբերի համար [12, 24]: Իմացաբանական հասանելիությունը ենթադրում է տեղեկատվության պարզ և հասկանալի ներկայացում [12]:

Այս պահանջը հատկապես կարևոր է բնապահպանական տեղեկատվության դեպքում, որը հաճախ ունի գիտատեխնիկական բարդ բնույթ (օրինակ՝ աղտոտման ցուցանիշներ, ռիսկերի մոդելավորում, քիմիական բաղադրիչներ) [12]: Ուստի պետության պարտավորությունը չի սահմանափակվում տվյալների հրապարակմամբ, այլ ներառում է նաև դրանց թարգմանումը հանրային հասկանալի լեզվի [12, 24]:

Տեղեկատվության մատչելիության ընդլայնված ընկալումը բխում է Օրհուսի կոնվենցիայի համակարգային տրամաբանությունից, որի կարևոր տարր է հանդիսանում արդյունավետությունը, այսինքն՝ այնպիսի, որը իրականում հնարավորություն է տալիս անձին օգտագործել այդ տեղեկատվությունը իր իրավունքների պաշտպանության համար [12]:

Եվրոպական դատարանը, թեև ուղղակի չի ձևակերպում «իմացաբանական մատչելիության» սկզբունքը, սակայն պրակտիկական փաստացի շարժվում է այդ ուղղությամբ [19]:

Գուեռա և ուրիշներ ընդդեմ Իտալիայի (*Guerra and Others v. Italy*, 1998)» գործում Եվրոպական դատարանը հաստատեց, որ պետությունը պարտավոր է տրամադրել տեղեկատվություն արդյունաբերական վտանգների մասին, քանի որ դրա բացակայությունը խաթարում է անձանց կարողությունը պաշտպանել իրենց առողջությունն ու բարեկեցությունը (Եվրոպական կոնվենցիայի 8-րդ հոդված) [16]: Մույն գործը կարևոր է նրանով, որ ընդգծում է տեղեկատվության տրամադրման և դրա գործնական օգտակարության անհրաժեշտությունը:

«Օներյըլդըզ ընդդեմ Թուրքիայի (*Öneryıldız v. Turkey*, 2004)» գործում Եվրոպական դատարանը ընդգծեց պետության պոզիտիվ պարտավորությունը՝ իրազեկել հանրությանը այնպիսի վտանգների մասին, որոնք կարող էին ընդգրկել նրանց կյանքը, առողջությունը և բարեկեցությունը [24]: Այս գործը ընդգծեց տեղեկատվության մատչելիության կապը կոնվենցիայի 2-րդ հոդվածի (կյանքի իրավունք) համատեքստում:

Տեղեկատվության իրավունքը որպես ինքնուրույն բաղադրիչ զարգացվել է նաև «Տարասաշագ ազ Մաբադշագոգոկերտ ընդդեմ Հունգարիայի (*Társaság a Szabadságjogokért v. Hungary*)» և «Հաջին ընդդեմ Ադրբեյջանի (*Hajiye v. Azerbaijan*)» գործերով՝ Եվրոպական կոնվենցիայի 10-րդ հոդվածի շրջանակում, որտեղ դատարանը հաստատել է, որ հանրային հետաքրքրություն ներկայացնող տեղեկատվության հասանելիությունը հանդիսանում է ժողովրդավարական հասարակության հիմնարար տարր [18, 14]:

Վերջին զարգացումները, մասնավորապես «Վերին Կլիմա Սենյորինեն Շվայց և այլք ընդդեմ Շվեյցարիայի (Verein KlimaSeniorinnen Schweiz and Others v. Switzerland)» գործում Դատարանի մեկնաբանությունը ցույց են տալիս, որ պոզիտիվ պարտավորությունների դոկտրինան տարածվում է նաև կլիմայական ռիսկերի և երկարաժամկետ միջավայրային վտանգների վրա [5]:

Այս իրավիճակում պետությունը հանդես է գալիս որպես միջնորդ և հավասարակշռող սուբյեկտ, որի պարտականությունն է ապահովել տեղեկատվության այնպիսի ձևակերպում և տարածում, որը նվազեցնում է այս կառուցվածքային անհավասարությունը [12, 24]: Այս մոտեցումը համահունչ է «տեղեկատվական անհավասարության տեսության» տեղեկատվական ասիմետրիայի տնտեսագիտական դոկտրինային հետ, որն իրավական հարթակում ենթադրում է պետության կողմից ակտիվ միջամտություն տեղեկատվական կարգավորման դաշտում [24]:

Մարդու տեղեկացվածությունը հանդիսանում է իրավական կարողությունների հիմք [12, 24]: Եթե տեղեկատվությունը անհասկանալի է կամ դժվարամատչելի, ապա՝ հանրային մասնակցությունը դառնում է ձևական, դատական պաշտպանության իրավունքը՝ տեսական, իսկ վերահսկողությունը՝ անարդյունավետ [12]: Այս առումով տեղեկատվությունը հանդիսանում է իրավունքի իրացման նախապայման երաշխիք, որը նախորդում և պայմանավորում է այլ իրավունքների արդյունավետ իրացումը [12, 24]: Այն կարող է դիտարկվել որպես այնպիսի հիմնարար պայման, որը հնարավորություն է տալիս անձին կատարել տեղեկացված ընտրություն իր կյանքի պայմանների վերաբերյալ՝ վերածելով ձևականորեն ամրագրված իրավունքը իրական կարողության և գործնական իրացման միջոցի [12]:

Տեսական առումով հրապարակվող տեղեկատվությունը պետք է լինի նաև հասանելի և մատչելի [12, 24]: Մա ենթադրում է որա ներկայացում պարզ և հասկանալի լեզվով (լեզվական մատչելիություն), հստակ կառուցվածքով և ընկալելի ձևաչափերով (կառուցվածքային մատչելիություն), ժամանակակից թվային հարթակներով և տեխնոլոգիական միջոցներով (տեխնոլոգիական մատչելիություն), տարբեր սոցիալական խմբերի համար հավասար հասանելիության ապահովմամբ (սոցիալական մատչելիություն), ինչպես նաև բարդ գիտական տվյալների հանրամատչելի մեկնաբանմամբ (բովանդակային պարզություն) [12]: Այս չափանիշների համադրումը ապահովում է, որ տեղեկատվությունը ծառայի ոչ թե ձևական իրազեկման, այլ իրականում հնարավորություն տա անձանց հասկանալու միջավայրային ռիսկերը և արդյունավետորեն իրացնելու իրենց իրավունքները [12, 24]:

Հանրային իրազեկման նյութական չափանիշները՝ ժամանակայնությունը, լիարժեքությունը և ակտիվ տարածումը, դոկտրինալ առումով ձևավորում են պետության պոզիտիվ պարտավորության բովանդակային կառուցվածքը և հանդես են գալիս որպես կանխարգելիչ իրավունքի հիմնարար գործիքներ [12, 24]: Ժամանակայնության սկզբունքը սերտորեն կապված է կանխարգելման և նախագոյշացման սկզբունքների հետ և պահանջում է, որ տեղեկատվությունը տրամադրվի ոչ թե արդեն առաջացած վնասից հետո, այլ ռիսկի առաջացման փուլում՝ ապահովելով հանրության կողմից վարքագծի փոփոխության, պետական միջամտության պահանջման և որոշումների կայացման գործընթացներին մասնակցելու իրական հնարավորություն [12, 22]:

Լիարժեքության պահանջը, իր հերթին, ձևակերպվում է որպես տեղեկատվության բավարարության ստանդարտ, որի համաձայն պետությունը պարտավոր է տրամադրել ռիսկի բնույթի, ազդեցությունների, տարածական և ժամանակային պարամետրերի, ինչպես նաև կանխարգելման և մեղմման միջոցների վերաբերյալ ամբողջական տեղեկատվություն [12, 24]: Այս երկու տարրերը միասին ապահովում են, որ հանրությունը կարողանա ձևավորել տեղեկացված դիրքորոշում և իրականացնել իր իրավունքները ոչ թե ձևական, այլ բովանդակային իմաստով [12]:

Միաժամանակ հանրային իրազեկման համակարգում առանցքային նշանակություն

ունի ակտիվ տարածման սկզբունքը, որը պետության պարտավորությանը տալիս է ինքնագործուն և շարունակական բնույթ [12, 24]: Այս մոտեցմամբ պետությունը չի կարող սահմանափակվել միայն պահանջով տեղեկատվություն տրամադրելու մոդելով, այլ պարտավոր է սեփական նախաձեռնությամբ բացահայտել և տարածել այն տեղեկատվությունը, որը վերաբերում է հանրային առողջությանը և շրջակա միջավայրին սպառնացող վտանգներին [12, 24]: Այս պարտավորությունը հիմնավորվում է պոզիտիվ պարտավորությունների տեսությամբ, տեղեկատվական անհավասարության հաղթահարման անհրաժեշտությամբ և շրջակա միջավայրի վնասների հաճախ անդառնալի բնույթով [24]:

Միջավայրային վտանգի պայմաններում տեղեկատվության ստացման իրավունքը Հայաստանի Հանրապետության իրավակարգավորման մեջ պետք է դիտարկվի նախ և առաջ սահմանադրական հենքի շրջանակում, քանի որ հենց Սահմանադրությունն է ձևավորում պետության պոզիտիվ պարտականությունների բովանդակությունն ու ծավալը [6]: Թեև գործող սահմանադրական տեքստը ուղղակիորեն չի ամրագրում «շրջակա միջավայրի վերաբերյալ տեղեկատվության իրավունքը» որպես առանձին ինստիտուտ, սակայն դրա համակարգային մեկնաբանությունը, մասնավորապես՝ տեղեկատվություն ստանալու ազատության, կյանքի և առողջության պաշտպանության (Սահմանադրության 25-րդ հոդված) և անձնական ու ընտանեկան կյանքի անձեռնմխելիության (31-րդ հոդված) համադրությամբ, թույլ է տալիս եզրակացնել, որ նման իրավունքն առկա է որպես սահմանադրական իրավունք [6, 7]:

Հայաստանի Հանրապետության գործող օրենսդրության վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ շրջակա միջավայրի ոլորտում կիրառվում են «վնաս», «ռիսկ», «վտանգավոր գործունեություն» և այլ հարակից հասկացություններ, սակայն բացակայում է «միջավայրային վտանգ» հասկացության միասնական և համակարգված իրավական ձևակերպումը: Այս հանգամանքը հանգեցնում է նրան, որ իրավական գնահատումը հիմնականում կենտրոնացնում է արդեն առաջացած վնասի վրա [6]: Այս պայմաններում անհրաժեշտ է տեսականորեն ձևակերպել այնպիսի հասկացություն, որը թույլ կտա իրավական կարգավորումը տեղափոխել ռիսկի մակարդակ և ապահովել պետության պոզիտիվ պարտավորությունների արդյունավետ ակտիվացումը [24]:

Այս համատեքստում տեղեկացվածությունը դառնում է այդ իրավունքների արդյունավետ իրացման նախապայման, իսկ պետության վրա դրվում է ակտիվ գործողությունների իրականացման պարտականություն՝ ապահովելու հանրության իրազեկվածությունը շրջակա միջավայրի վտանգի վերաբերյալ [12, 24]:

Օրենսդրական մակարդակում տեղեկատվության իրավունքի ապահովումը իրականացվում է առաջին հերթին «Տեղեկատվության ազատության մասին» օրենքով, որը ձևավորում է տեղեկատվության մատչելիության ընդհանուր իրավական ռեժիմը [7]: Օրենքի կարևոր առանձնահատկությունն այն է, որ նախատեսում է նաև տեղեկատվության նախաձեռնողական հրապարակում՝ հատկապես այն դեպքերում, երբ տեղեկատվության հրապարակումը կարող է կանխել շրջակա միջավայրին, հանրության առողջությանը կամ անվտանգությանը սպառնացող վտանգը [7]:

Կարգավորումն ունի էական թերություններ. օրենքը չի սահմանում «վտանգ» հասկացության հստակ չափանիշներ, չի կոնկրետացնում «անհապաղ» հրապարակման ժամանակային շրջանակը, չի նախատեսում տեղեկատվության տարածման պարտադիր ձևաչափեր և, ամենակարևորը, չի ամրագրում արդյունավետ պատասխանատվության մեխանիզմներ այս պարտականության չկատարման համար [6, 7]: Արդյունքում, տվյալ նորմը հաճախ մնում է դեկլարատիվ [6]:

Վարչարարության ոլորտում գործող «Վարչարարության հիմունքների և վարչական վարույթի մասին» օրենքը լրացուցիչ հիմք է ստեղծում տեղեկատվության իրավունքի ապահովման համար՝ ամրագրելով, որ վարչական մարմինները պարտավոր են իրենց լիազո-

րություններն իրականացնել մարդու իրավունքների պաշտպանության, համաչափության և կամայականության արգելքի սկզբունքների հիման վրա: Այս սկզբունքները յեթադրում են, որ շրջակա միջավայրի վտանգի դեպքում տեղեկատվության տրամադրումը պետք է դիտարկվի որպես պարտադիր վարչարարական գործողություն: Միևնույն ժամանակ օրենքը նախատեսում է արագացված վարչարարություն անմիջական վտանգի դեպքերում, ինչը կարող էր ծառայել նաև տեղեկատվության արագ փոխանցման հիմք [7]: Սակայն այստեղ բացակայում է հստակ նորմատիվ կապը վարչարարական գործողությունների և տեղեկատվության տրամադրման միջև, ինչի հետևանքով առաջանում է իրավական բաց՝ հատկապես արտակարգ կամ վտանգավոր իրավիճակներում հանրության իրազեկման պարտականության առումով [6]:

Տեղեկատվության տարածման ինստիտուցիոնալ հիմքերը լրացվում են «Ջանգվածային լրատվության մասին» օրենքով, որը երաշխավորում է տեղեկատվության ազատ շրջանառությունը և լրատվամիջոցների գործունեությունը: Այն ապահովում է այն միջավայրը, որտեղ շրջակա միջավայրի վերաբերյալ տեղեկատվությունը կարող է հասնել հանրությանը, սակայն չի նախատեսում պետական մարմինների ուղղակի պարտականություն՝ տեղեկատվություն տրամադրելու վերաբերյալ: Այս հանգամանքը վկայում է, որ տեղեկատվության տարածման համակարգը կառուցված է հիմնականում «ազատության», այլ ոչ թե «պարտականության» տրամաբանության վրա [7]:

Միաժամանակ տեղեկատվության իրավունքը սահմանափակվում է պետական և ծառայողական գաղտնիքի ինստիտուտով, որը թույլ է տալիս որոշ տեղեկություններ դասել գաղտնիք՝ ազգային անվտանգության նկատառումներով: Թեև նման սահմանափակումները սկզբունքորեն արդարացված են, սակայն օրենսդրությունը չի ապահովում բավարար հավասարակշռություն հանրային շահի և գաղտնիության պաշտպանության միջև՝ հատկապես շրջակա միջավայրի վտանգների վերաբերյալ տեղեկատվության դեպքում [18]: Գործնականում սա կարող է հանգեցնել այն իրավիճակին, երբ հանրային նշանակություն ունեցող բնապահպանական տեղեկությունները սահմանափակվում են՝ առանց բավարար հիմնավորման [6]:

Ընդհանուր առմամբ, Հայաստանի Հանրապետության իրավակարգավորումը ձևավորում է տեղեկատվության իրավունքի որոշակի համակարգ՝ սկսած սահմանադրական հիմքերից մինչև ոլորտային օրենքներ, սակայն այդ համակարգը բնութագրվում է մասնակիության և ոչ բավարար համակարգավածության հատկանիշներով: Թեև առկա են կարևոր առաջադեմ նորմեր, մասնավորապես՝ վտանգի դեպքում տեղեկատվության նախաձեռնողական հրապարակման պարտականությունը, դրանց արդյունավետ իրացումը խոչընդոտվում է հստակ ընթացակարգերի, ինստիտուցիոնալ վերահսկողության և պատասխանատվության մեխանիզմների բացակայությամբ: Ուստի կարելի է եզրակացնել, որ գործող իրավակարգավորումը ապահովում է տեղեկատվության իրավունքի իրականացման ձևական հիմք, սակայն չի ստեղծում այնպիսի ամբողջական և արդյունավետ համակարգ, որը կկարողանա լիարժեք ապահովել շրջակա միջավայրի վտանգների վերաբերյալ հանրության ժամանակին և ամբողջական իրազեկումը [6, 7]:

Շրջակա միջավայրի վրա ազդեցության գնահատման (այսուհետ՝ ՇՄԱԳ) ինստիտուտի արդյունավետությունը կախված է տեղեկատվության մատչելիությունից, քանի որ առանց դրա հանրային մասնակցությունը և կանխարգելումը դառնում են ձևական [12, 24]: Սակայն վերոգրյալ սահմանադրական և օրենսդրական վերլուծության համադրումը ցույց է տալիս, որ, թեև Հայաստանի Հանրապետության իրավակարգավորումը ձևականորեն ամրագրում է շրջակա միջավայրի վտանգների վերաբերյալ տեղեկատվության տրամադրման պարտականության որոշ տարրեր, այն չի ապահովում այդ պարտականության համակարգային և գործնական իրականացումը [6, 7]: Մասնավորապես, բացակայում են ՇՄԱԳ գործընթացի շրջանակում վտանգի վերաբերյալ տեղեկատվության պարտադիր, ժամանակին և

կառուցակարգված հաղորդման հստակ մեխանիզմներ, ինչի արդյունքում տեղեկատվության տրամադրումը հաճախ կախված է վարչական մարմինների հայեցողությունից [6]: Այս հանգամանքը էապես սահմանափակում է կանխարգելման սկզբունքի արդյունավետ իրացումը և վկայում է, որ տեղեկատվության իրավունքը, որպես պետության պոզիտիվ պարտականություն, շարունակում է մնալ ոչ լիարժեք ինստիտուցիոնալացված՝ հատկապես շրջակա միջավայրի վտանգների պայմաններում հանրության պատշաճ իրազեկման տեսանկյունից [24, 6, 7]:

Եզրակացություն և առաջարկներ

Վերլուծության արդյունքներով կարելի է ձևակերպել, որ Հայաստանի Հանրապետությունում շրջակա միջավայրի վտանգի պայմաններում տեղեկատվության մատչելիության իրավական համակարգը գտնվում է ձևավորման և զարգացման փուլում. այն ունի անհրաժեշտ նորմատիվ հիմքերը, սակայն չի ապահովում դրանց ամբողջական և արդյունավետ իրացումը: Տեղեկատվության մատչելիությունը, որպես պետության պոզիտիվ պարտականություն, պետք է դիտարկվի որպես տեղեկատվություն տրամադրելու հստակ իրավական պարտավորություն:

Անհրաժեշտ է սահմանել հանրային իրազեկման պարտադիր համակարգ, որը կգործի ակտիվ տարածման սկզբունքով և չի սահմանափակվի միայն դիմումի հիման վրա տեղեկատվություն տրամադրելով: Այս համակարգը պետք է ապահովի տեղեկատվության ժամանակայնությունը, լիարժեքությունը և շարունակականությունը՝ որպես շրջակա միջավայրի ռիսկերի կանխարգելման հիմնարար մեխանիզմ:

Այս համատեքստում նպատակահարմար է առաջարկել մի շարք գիտական և օրենսդրական ուղղություններ, որոնք կարող են ապահովել տեղեկատվության իրավունքի առավել արդյունավետ իրացումը:

Առաջին՝ անհրաժեշտ է սահմանադրական մակարդակում ամրագրել շրջակա միջավայրի վերաբերյալ տեղեկատվության իրավունքը և պետության պոզիտիվ պարտականությունը՝ այն ամրագրելով որպես ինքնուրույն իրավունք կամ առնվազն որպես հստակ ձևակերպված պարտականություն՝ կապված կյանքի և արժանապատիվ գոյության ապահովման հետ: Սա հնարավորություն կտա դուրս բերել տվյալ իրավունքը մեկնաբանության ոլորտից և դարձնել այն ուղղակի կիրառելի նորմ:

Երկրորդ՝ «Տեղեկատվության ազատության մասին» օրենքում անհրաժեշտ է կոնկրետացնել վտանգի դեպքում տեղեկատվության տրամադրման պարտականությունը՝ սահմանելով «միջավայրային վտանգ» հասկացության իրավական չափանիշներ, տեղեկատվության հրապարակման հստակ ժամկետներ, պարտադիր ձևաչափեր և չտրամադրելու դեպքում արդյունավետ պատասխանատվության մեխանիզմներ: Անհրաժեշտ է օրենսդրությամբ ամրագրել տեղեկատվության մատչելիության բովանդակային չափանիշները՝ ներառելով դրա լեզվական, կառուցվածքային և գործնական հասանելիությունը, որպեսզի տեղեկատվությունը լինի ոչ միայն ձևականորեն հասանելի, այլև ընկալելի և կիրառելի հանրության համար, ինչը հանդիսանում է տեղեկատվության իրավունքի արդյունավետ իրացման անբաժանելի պայման: Առանց այս տարրերի կարգավորումը մնում է դեկլարատիվ:

Երրորդ՝ անհրաժեշտ է ՇՄԱԳ գործընթացում ներդնել տեղեկատվության պարտադիր, շարունակական և փուլային հաղորդման ինստիտուտ՝ ապահովելով, որ հանրությունը տեղեկացվի ոչ միայն նախագծի վերջնական գնահատման, այլ նաև դրա բոլոր միջանկյալ փուլերում առկա ռիսկերի վերաբերյալ: Սա կապահովի հանրային մասնակցության իրական, այլ ոչ ձևական բնույթը:

Չորրորդ՝ շրջակա միջավայրի վերաբերյալ տեղեկատվության մատչելի դարձնելու և դրա հրապարակման պարտականության կատարման վերահսկողությունը պետք է վերապահվի շրջակա միջավայրի անկախ խորհրդին, որը պետք է ունենա սահմանադրական կամ օրենքով ամրագրված կարգավիճակ և համապատասխան լիազորություններ՝ գնահա-

տելու տեղեկատվության ամբողջականությունը, ժամանակայնությունը և հավաստիությունը, ինչպես նաև ապահովելու հանրային շահի պաշտպանությունը տվյալ ոլորտում: Նման ինստիտուցիոնալ լուծումը թույլ կտա նվազեցնել վարչական մարմինների հայեցողության ազդեցությունը և ապահովել տեղեկատվության մատչելիության պարտականության արդյունավետ, համակարգված և անկողմնակալ իրականացում:

Այս առաջարկությունների իրականացումը թույլ կտա վերափոխել տեղեկատվության մատչելիության ինստիտուտը ձևական իրավական նորմերից դեպի արդյունավետ մեխանիզմ՝ ամրապնդելով պետության պոզիտիվ պարտավորությունների իրականացման համակարգը և ապահովելով շրջակա միջավայրի վտանգների պայմաններում մարդու իրավունքների լիարժեք պաշտպանությունը:

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-142>

Գրականություն

1. Բոյդ Դ. (Boyd D.), Շրջակա միջավայրի իրավունքների հեղափոխություն (The Environmental Rights Revolution):
2. Բուդաևա և այլք ընդդեմ Ռուսաստանի (Budayeva and Others v. Russia), դիմումներ № 15339/02 և այլք, 20 մարտի 2008:
3. Գերմանիայի հիմնական օրենք (Grundgesetz), հոդված 20ա:
4. Գուերա և այլք ընդդեմ Իտալիայի (Guerra and Others v. Italy), դիմում № 14967/89, 19 փետրվարի 1998 (Մեծ պալատ):
5. Եվրոպական դատարան, Կոնվենցիայի 8-րդ հոդվածի վերաբերյալ ուղեցույց (Guide on Article 8 of the Convention), 2023 թ.:
6. Եվրոպական միության դիրեկտիվ 2003/4/ԵՀ (Directive 2003/4/EC)՝ շրջակա միջավայրի վերաբերյալ տեղեկատվության մատչելիության մասին:
7. Եվրոպական միության դիրեկտիվ 2004/35/ԵՀ (Directive 2004/35/EC)՝ բնապահպանական պատասխանատվության մասին:
8. Էկվադորի Սահմանադրություն (Constitution of Ecuador), 2008, հոդված 71:
9. Էյրիս ընդդեմ Իռլանդիայի (Airey v. Ireland), դիմում № 6289/73, 9 հոկտեմբերի 1979:
10. Լոպես Օստրա ընդդեմ Իսպանիայի (López Ostra v. Spain), դիմում № 16798/90, 9 դեկտեմբերի 1994:
11. Հաջին ընդդեմ Ադրբեյջանի (Hajiye v. Azerbaijan), դիմում № 37883/11, 16 նոյեմբերի 2021:
12. Հայաստանի Հանրապետության Սահմանադրություն, 2015 թ. (փոփոխություններով):
13. Հարավային Աֆրիկայի Հանրապետության Սահմանադրություն (Constitution of South Africa), 1996, հոդված 24:
14. Մարդու իրավունքների և հիմնարար ազատությունների պաշտպանության մասին Եվրոպական կոնվենցիա (European Convention on Human Rights), հոդվածներ 2, 8, 10:
15. Շելթոն Դ. (Shelton D.), Մարդու իրավունքները և շրջակա միջավայրը (Human Rights and the Environment):
16. «Շրջակա միջավայրի վրա ազդեցության գնահատման և փորձաքննության մասին» Հայաստանի Հանրապետության օրենք, 2014:
17. Ռազզաքուե Ջ. (Razzaque J.), Բնապահպանական կառավարում և մարդու իրավունքներ (Environmental Governance and Human Rights):
18. Ռիոյի հռչակագիր շրջակա միջավայրի և զարգացման մասին (Rio Declaration on Environment and Development), 1992, սկզբունքներ 10, 15:
19. «Վարչարարության հիմունքների և վարչական վարույթի մասին» Հայաստանի Հանրապետության օրենք, 2004:

20. Վերին ԿլիմաՍենյորինեն Շվայց և այլք ընդդեմ Շվեյցարիայի (Verein Klima Seniorinnen Schweiz and Others v. Switzerland), դիմում № 53600/20, 9 ապրիլի 2024 (Մեծ պալատ):
21. Տարաշագ ազ Սաբաշագոգոկերտ ընդդեմ Հունգարիայի (Társaság a Szabadságjogokért v. Hungary), դիմում № 37374/05, 14 ապրիլի 2009:
22. «Տեղեկատվության ազատության մասին» Հայաստանի Հանրապետության օրենք, 2003:
23. Օներյըլդըզ ընդդեմ Թուրքիայի (Öneryıldız v. Turkey), դիմում № 48939/99, 30 նոյեմբերի 2004 (Մեծ պալատ):
24. Օրհուսի կոնվենցիա (Aarhus Convention)՝ շրջակա միջավայրի հարցերով տեղեկատվության մատչելիության, հանրային մասնակցության և արդարադատության հասանելիության մասին, 1998:
25. Ֆադեևա ընդդեմ Ռուսաստանի (Fadeyeva v. Russia), դիմում № 55723/00, 9 հունիսի 2005:
26. Ֆրանսիայի շրջակա միջավայրի խարտիա (Charte de l'environnement), 2005:

Позитивная обязанность государства по обеспечению общественной осведомлённости об экологической опасности

Туманян Карен

Резюме

Ключевые слова: «экологическая опасность», осведомленность общественности, доступ к информации, принцип предосторожности, равенство информации, независимый экологический совет

В статье обосновывается, что осведомленность общественности об экологических опасностях является ключевым компонентом позитивных обязательств государства, обеспечивающих своевременное, полное и доступное предоставление информации о рисках.

Понятие «экологическая опасность», используемое в статье, представляет собой доктринальную формулировку, предложенную автором, разработанную в рамках соответствующих научных исследований и направленную на дальнейшее уточнение превентивного характера экологического права. Это понятие заполняет пробел в правовом регулировании, переводя правовую оценку со стадии ущерба на стадию риска.

Применение понятия «экологическая опасность» позволяет активировать правовые механизмы на стадии риска, обеспечивая профилактику, в то время как информированность является предпосылкой для практической реализации этого подхода. Это компонент защиты жизни и неприкосновенности частной жизни и институциональная основа экологического управления.

В то же время, правовое регулирование Республики Армения, хотя и формально закрепляет право на доступ к информации, не обеспечивает его полного и систематического осуществления из-за отсутствия четких стандартов, процедур и механизмов контроля. В этом контексте институционализация контроля за доступом к информации посредством независимого экологического совета рассматривается как необходимое условие для эффективного выполнения государством своих позитивных обязательств.

The State's Positive Obligation to Ensure Public Awareness Regarding Environmental Hazard

Tumanyan Karen

Summary

Key words: *"environmental hazard", public awareness, access to information, precautionary principle, information equality, independent environmental council*

The article substantiates that public awareness of environmental hazards is a key component of the state's positive obligations, ensuring the provision of timely, complete and accessible information on risks.

The concept of "environmental hazard" used in the article is a doctrinal formulation proposed by the author, which was developed within the framework of relevant scientific research and is aimed at further clarifying the preventive nature of environmental law. This concept fills the gap in legal regulation, moving the legal assessment from the damage stage to the risk stage.

The application of the concept of "environmental hazard" makes it possible to activate legal mechanisms at the risk stage, ensuring prevention, while being informed is a prerequisite for the practical implementation of this approach. It is a component of the protection of life and privacy and an institutional basis for environmental management.

At the same time, the legal regulation of the Republic of Armenia, although formally enshrining the right to access to information, does not ensure its full and systematic implementation, due to the lack of clear standards, procedures and control mechanisms. In this context, the institutionalization of control over access to information through an independent environmental council is considered a necessary condition for the effective implementation of the state's positive obligations.

Ներկայացվել է	01. 12. 2025 թ.
Գրախոսվել է	07. 04. 2026 թ.
Ընդունվել է տպագրության	27. 05. 2026 թ.

**1980-90-ական թվականների բրիտանական պատմագիտությունն
Անգլիայում 16-րդ դարում հումանիզմի և Ռեֆորմացիայի մասին**

Խաժակյան Վաչագան

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-153>

Հանգուցային բառեր. *հումանիստ, ռեֆորմիստ, գաղափարախոսություն, կրոն, աստվածաբան, ուսմունք, աշխարհայացք, բարոյագիտություն*

Նախաբան

20-րդ դարի վերջին բրիտանական պատմագիտության մեջ հանդես եկան մի շարք գիտնականներ, որոնք Վերածննդի դարաշրջանի որոշ անգլիացի հումանիստների և ռեֆորմիստների գաղափարախոսության, փիլիսոփայության և բարոյագիտական հայացքների բազմակողմանի ուսումնասիրության հիման վրա փորձում էին, ի տարբերություն մարքսիստական պատմագիտության, նորովի մեկնաբանել հումանիստական աշխարհայացքի ձևավորման և զարգացման, ինչպես նաև Ռեֆորմացիայի հիմնախնդիրներն Անգլիայում 16-րդ դարում: Այդ գիտնականները նկատելի առաջընթաց քայլ կատարեցին մեթոդաբանության բնագավառում: Նրանք եկան այն համոզմանը, որ հումանիզմը՝ որպես Վերածննդի կարևոր բաղադրիչ, հայացքների ամբողջական համակարգ և հասարակական մտքի լայն ընթացակարգ, մասամբ տարածում գտնելով Անգլիայում 15-րդ դարում, արդեն 16-րդ դարում հեղաշրջում կատարեց անգլիական մշակույթում և ժամանակակից մարդու աշխարհայացքում: Ռեֆորմացիայի էությունը բրիտանացի պատմաբանները տեսնում էին դրան բնորոշ կրոնական և հասարակական-քաղաքական հարաբերություններում, որոնց բնույթն առավել պարզորոշ դրսևորվեց անգլիացի ռեֆորմիստների հայացքներում:

Վերածննդի դարաշրջանի հումանիստական մտքի և ռեֆորմիստական հայացքների շուրջ 20-րդ դարի 80-90-ական թվականների բրիտանական պատմագիտական մտքի անդրադարձի ուսումնասիրությունն ու մեկնաբանությունը կարևոր է և ուսանելի: Այդ ոլորտում առանձնապես աչքի ընկան պատմաբաններ Քրիստոֆեր Հեյզը, Արթուր Դիքենսը, Ռիչարդ Մարիուսը, Թերենս Մորիսը, Մյուգան Բրիգդենը, Մարտին Ֆելշեյը, Էրիկ Այվը, Ջեֆրի Էյթոնը, Ջերարդ Վեգեմերը և ուրիշներ, որոնց հետազոտությունները միանգամայն նոր լույս են սփռում անգլիացի հումանիստների և ռեֆորմիստների հայացքների վիճահարույց դրվագների վրա:

Սույն թեմայի ուսումնասիրության առանցքը վերոնշյալ բրիտանացի գիտնականների կողմից այդ հումանիստների և ռեֆորմիստների հայացքների ու գաղափարախոսության գնահատականն է, որն, անշուշտ, արդիական նշանակություն ունի: Մասնավորապես՝ էական է վերջիններիս դերակատարության բացահայտումը Անգլիայի պատմության մեջ, որը նաև անհնարին կլինեք ներկայացնել առանց բնութագրելու այդ հումանիստների և ռեֆորմիստների ապրած դարաշրջանը և անգլիական հասարակության սոցիալ-քաղաքական իրադրությունը 16-րդ դարում:

**Ռենեսանսյան հումանիզմի և Ռեֆորմացիայի խնդիրների ուսումնասիրությունը
բրիտանական պատմագիտությունում**

1980-90-ական թթ. բրիտանացի հետազոտողների ուշադրությունը հիմնականում բևեռված էր 15-16-րդ դարերի հումանիստներ Թոմաս Լինակրի (1460-1524), Ջոն Քոլեթի (1467-1519), Թոմաս Մորի (1478-1535), Թոմաս Էլիոթի (1490-1546), Թոմաս Ստաքքի (1495-1538), Էլիս Հեյվուդի (1529-1578), ռեֆորմիստներ Լաթիմեր Հյուսի (1487-1555), Կովերդեյլ Մայլզի (1488-1568), Թոմաս Քրանմերի (1489-1556), Վիլյամ Թինդեյլի (1494-1536) և այլոց

հումանիստական աշխարհայացքի և ռեֆորմիստական գաղափարախոսության խնդիրների շուրջ:

Այսպես՝ հայտնի բրիտանացի պատմաբան Արթուր Ջեֆրի Դիքենսն իր «Անգլիական Ռեֆորմացիան» աշխատության մեջ [2, 197-198] ընդգծում էր, որ դժվար է պատկերացնել բողոքական ռեֆորմիստ Վիլյամ Թինդեյլի և նրա համախոհների գործունեությունը, եթե նրանց նախորդած չլինեին նիդեռլանդցի հումանիստ Էրազմոս Ռոտերդամցու և անգլիացի աստվածաբան, հումանիստ Ջոն Քոլեթի հումանիստական շարժումը՝ եկեղեցու բարեփոխման իրենց նախագծերով: Ըստ Ա. Դիքենսի՝ թեև փորձեր եղել էին ընդգծելու «քրիստոնյա հումանիստներ» Էրազմոս Ռոտերդամցու կողմնակիցների և ռեֆորմիստների միջև եղած սկզբունքային տարբերությունները, մասնավորապես՝ վերջիններին կողմից ստեղծված բարոյագիտական արժեհամակարգի տարբեր բնույթը, որը հատկապես երևում էր ազատ կամքի մասին Վիլյամ Թինդեյլի և գերմանացի աստվածաբան, բողոքականության հիմնադիր Մարտին Լյութերի հետ Թոմաս Մորի և Էրազմոս Ռոտերդամցու միջև եղած բանավեճում, այնուամենայնիվ, ինչպես նշում էր Դիքենսը, պետք է հաշվի առնել հումանիզմի և Ռեֆորմացիայի պատմական կապի բազմակողմանիության բնույթը [4, 69]: Բրիտանացի պատմաբան Քրիստոֆեր Հեյզը գրում էր. «Երբ ռեֆորմացիոն շարժումը զարգացավ Անգլիայում, հումանիզմը սկսեց փոփոխության ենթարկվել ոչ միայն կաթոլիկական, այլև ռեֆորմացիոն ուղղությամբ» [10, 124]: Հեղինակը նկատի ուներ այն հումանիստներին, ովքեր ընդունել էին Թյուրդոնների Ռեֆորմացիան և իրենց պարտքը տեսնում էին բացարձակ միապետությանը ծառայելու մեջ: Որոշ հայտնի հումանիստների համար անգլիական ռեֆորմացիան գտնվում էր բացարձակ միապետության հսկողության ներքո, որի գաղափարական հիմքը, ըստ Քրիստոֆեր Հեյզի, հանդիսացավ Վիլյամ Թինդեյլի և նրա համախոհների աշխատությունները, և որոնք հիմք հանդիսացան 1529-1536 թթ. անգլիական պառլամենտի աշխատանքի համար և մասամբ իրագործվեցին մի շարք օրենսդրական ակտերի տեսքով՝ դառնալով լիովին ընդունելի [10, 78-79]:

Անգլիական ռեֆորմացիայի հայտնի գաղափարախոս Վիլյամ Թինդեյլը հումանիստորեն կրթված անձնավորություն էր, ակնավոր բանասեր և որոշակիորեն Էրազմոս Ռոտերդամցու աշակերտը, ուստի, ըստ Հեյզի, պետք էր նկատի ունենալ ոչ միայն 16-րդ դարի հոգևոր մշակույթի այդ երկու ուղղությունների՝ հումանիզմի և Ռեֆորմացիայի վեճերն ու թշնամանքը, այլև այդ երկու տարբեր գաղափարական ուղղությունների դրական կապն ու փոխներթափանցումը [11, 91-92]: Այդ հարցը հստակ ուսումնասիրության ամառական էր դարձել նաև մի շարք պատմաբանների, մասնավորապես՝ պրոֆեսոր Էրիկ Այվզի կողմից: Այսպես. վերջինս իր «Ռեֆորմացիայի փորձը. հաղթահարելով հեղինակը 16-րդ դարը» մենագրության մեջ, անդրադառնալով «քրիստոնյա հումանիստներին» քննադատական ժառանգությանը, մատնանշում էր, որ այն, ինչպես նաև որոշ դրական գաղափարներ օգտագործվել են նաև ռեֆորմիստների կողմից, ովքեր երկար ժամանակ կարծում էին՝ Ռոտերդամցու գաղափարակիրներն իրենց իսկական համախոհներն են: Այդ կապակցությամբ հեղինակը հիշատակում էր, թե ինչպես էր Մարտին Լյութերն աջակցություն ակնկալում Էրազմոս Ռոտերդամցուց և նախատում էր նրան դրա բացակայության համար՝ բացատրելով դա միայն իր ենթադրյալ համախոհների վախկոտությամբ [13, 89]: Այդպիսի միջադեպ տեղի էր ունեցել նաև Վիլյամ Թինդեյլի հետ, ով, վիճաբանելով Թոմաս Մորի հետ, ենթադրում էր, որ նա չկարողացավ դատապարտել «Աստվածաշնչի»՝ Էրազմոս Ռոտերդամցու անգլերեն թարգմանությունը: Եվ որ նա, եթե այդպես է վարվել, ապա դա եղել է երեսպաշտություն, թեև հոգով նա վերջինիս համախոհն էր համարվում [13, 110]:

Մի շարք հետազոտողներ գտնում էին, որ եթե հումանիստների և ռեֆորմիստների քննադատությունը՝ ուղղված կաթոլիկ եկեղեցու դեմ, ուներ բազմաթիվ ընդհանրություններ, ապա երկուսն էլ երբեմն ունենում էին նաև նույն հակառակորդը: Այսպես՝ պրոֆեսոր

Ձեֆրի Էյթոնն իր «Ռենեսանսը և Ռեֆորմացիան, 1300-1648» մենագրության մեջ գրում էր. «Ուշագրավ գուգաղիպություն է այն փաստը, որ Ռեֆորմացիայի նախօրեին Էրազմոս Ռոտերդամցու ամենալուրջ հակառակորդը ֆլամանդացի աստվածաբան Ժակ Լաթոմոս Լյուվենացին էր (1475-1544), ով խստորեն բողոքում էր դիլետանտ բանաստեղծների և հռետորաբանների ներխուժումն աստվածաբանության ոլորտ, որտեղ տիրում էր դիալեկտիկական արվեստը, և այդպես պատահաբար նույն Լաթոմոսն իր պահպանողական առաքելությամբ հայտնվելու էր այն գլխավոր աստվածաբան փորձագետների շարքում, ովքեր հաստատել էին Թինդեյլի հերետիկոս լինելու մեղադրանքը և դրանով դատապարտել նրան մահվան: Դա անշուշտ պատահականություն էր, բայց դրանում դրսևորվում էր պատմության տրամաբանությունը»,– նշում էր հեղինակը [5, 78-79]:

Ըստ պրոֆեսոր Վիլյամ Էսթեփի՝ Ռեֆորմացիայի պայմաններում հումանիզմի Էդույնցիայի խնդիրը անչափ էական էր և միաժամանակ բարդ: Այդպիսին էր Թոմաս Մորի օրինակը, ով դարձավ ապագա հակառեֆորմացիայի դիրքորոշման ենթարկվող եռանդուն պաշտպաններից մեկը [8, 173]: Այդ առումով եղել են նաև հումանիստներ, ովքեր աջակցել են Ռեֆորմացիային: Այդ հայեցակարգն առավել հստակորեն ձևակերպել է պրոֆեսոր Սյուզան Էլիզաբեթ Բրիգդենը, որն իր մենագրության մեջ ընդգծում էր, որ այդքան էլ պարզ չէ, թե ինչպես էին ոմանք հայտնվում հակառեֆորմացիայի ճամբարում: «Ոչ միայն «երկչոտ» Էրազմոսը, այլ նույնիսկ հակառեֆորմացիայի պաշտոնական գործիչ, անգլիացի կարդինալ, արքեպիսկոպոս Ռեջինալդ Փոուլը (1500-1558) երբեք չազատվեցին օքսֆորդյան խմբակի հումանիստների ղեկավար, աստվածաբան Ջոն Քոլեթի հումանիստական ժառանգությունից՝ պաշտոնական եկեղեցու նկատմամբ իր քննադատական վերաբերմունքով: Եվ պատահական չէ, որ Էրազմոս Ռոտերդամցին մշտապես կասկածի տակ է եղել հակառեֆորմացիայի գործիչների շրջանում, իսկ կարդինալ Ռեջինալդ Փոուլը, լինելով Հռոմում եկեղեցական իշխանների շարքում, այնուամենայնիվ այդպես էլ երբեք չարժանացավ Հռոմեական կուրիայի իսկական վստահությանը և ոչ առանց պատճառի: Անգամ Տրիդենտի եկեղեցական համընդհանուր ժողովի ժամանակաշրջանում (1545-1563) այդ կարդինալի մերձավոր շրջապատում հայտնվեցին գործեր, որոնք իրենց հումանիստական գաղափարներով համահունչ էին Թոմաս Մորի «Ուտոպիային» [1, 93-94]: Այդպիսին էր, օրինակ, անգլիացի հումանիստ Էլիս Շելվուդի (1529-1578) «Il Moro» (Մուրը) աշխատությունը, որը հրատարակվել էր իտալերենով 1556 թ. Ֆլորենցիայում՝ ի հիշատակ Թոմաս Մորի [1, 94]: Գրքի հեղինակը՝ Էլիս Շելվուդը, Անգլիայի թագավոր Շենրի VIII-ի հայտնի պալատական բանաստեղծ և դրամատուրգ, Թոմաս Մորի մտերիմ Ջոն Շելվուդի որդին էր, ով ծառայում էր որպես կարդինալ Ռեջինալդ Փոուլի քարտուղար, որին էլ նա նվիրել էր այդ աշխատությունը [11, 79-80]: Էլիս Շելվուդի այդ ստեղծագործությունը «ի՞նչ է իսկական երջանկությունը» հարցադրումն անելիս և քննարկելիս միավորում էր հումանիստական երկխոսության ձևը սքոլաստիկական հիմնավորվածության հետ: Որպես այդ երկխոսության մասնակիցներ հանդես էին գալիս Թոմաս Մորը և նրա վեց գրուցակիցները, որոնցից յուրաքանչյուրը ձևակերպում և հիմնավորում էր երջանկության իր ըմբռնումը: Քննելով մարդու գործունեության նպատակը և իրական երջանկության բնույթը՝ այդ գրուցակիցները դիտարկում էին հաճույքի և առաքինության փոխհարաբերության հավերժական հարցը: Հարատույությունը, արժանապատվությունը, սերը և աշխարհի մասին գիտելիքը հետևողականորեն համարվում էին երջանկության ենթադրյալ հիմքը: Թոմաս Մորը՝ որպես երկխոսության հիմնական մասնակից և գլխավոր մրցավար, վերլուծում էր յուրաքանչյուր տեսակետ և «քրիստոնեական հումանիզմի» տեսանկյունից հիմնավորում էր իրական երջանկության բնույթը:

Մարտին Ֆլեյշերը նույնպես անդրադարձել է Էլիս Շելվուդի «Il Moro» ստեղծագործությանը, որտեղ Թոմաս Մորի տեսակետը մոտ էր համարում «Ուտոպիայում» ձևակերպված առաքինության և հաճույքի բարոյագիտական հայեցակարգին: «Ամբողջովին «ուտոպիայի»

ոգով Թոմաս Մորք», – գրում է Ֆլեյշերը, – «Հելվոլդի հետ երկխոսության մեջ ամենևին չանտեսելով երկրային բարիքների կարևորությունը՝ այնուամենայնիվ երջանկության հիմքը տեսնում էր հոգևոր հաճույքի մեջ, որի ճանապարհը խելամուռ ինքնազսպման մեջ էր, երբ միտքը վերահսկում է զգայական կարիքները, որպեսզի մարդու աստվածային կարողություններն ու շնորհներն ուղղված լինեն դեպի բարձրագույն և հոգևոր հաճույքները: Ինչ վերաբերում է նյութական բարիքներին, ապա դրանք պետք է ծառայեն որպես գործիք, որն օգնում է մարդուն իրագործել իր բարձր նպատակը՝ մարդուն Աստծուն մոտեցնելը» [9, 82-83]:

Անդրադառնալով Ռեֆորմացիայի և հակառեֆորմացիայի պայմաններում հումանիզմի էվոլյուցիային՝ Արթուր Դիքենսն ուշադրություն էր հրավիրում անցյալի գաղափարական ժառանգության հումանիստների մեկնաբանության շեշտադրումների փոփոխությանը [2, 65]: Ըստ վերջինիս՝ հասարակության բարեփոխումների հումանիստական հայեցակարգի, ինչպես նաև ընդհանրապես հումանիստների աշխարհայացքի ձևավորումը տեղի է ունեցել անտիկ ժամանակաշրջանի և միջնադարի ժառանգության ազդեցության ներքո, և դրանում հումանիստներին մեծապես օգնել են նրանց բանասիրական խոր գիտելիքները, որոնք հնարավորություն են տվել բնագրով կարդալ ոչ միայն լատինական գրողներին, այլև հույն փիլիսոփաներին: Սակայն հումանիստների վերաբերմունքն անտիկ մտածողների, ինչպես նաև միջնադարյան հեղինակների նկատմամբ միանշանակ չէր: Այսպիսով՝ վերոհիշյալ հեղինակը գալիս էր այն եզրակացության, որ անգլիացի հումանիստները, ինչպիսիք էին, օրինակ, Վիլյամ Գրոսսին, Թոմաս Լինակըրը, անտիկ փիլիսոփաներից փոխառել էին միայն այն գաղափարները, որոնք համապատասխանում էին ակտիվ քաղաքացիական դիրքորոշմանը և քրիստոնեական բարեփոխումների ցանկությանը: Դա, ինչպես նշում էր Արթուր Դիքենսը, հստակ երևում էր հումանիստական գրականության այնպիսի հայտնի ստեղծագործություններում, ինչպիսիք էին «Գովք հիմարությանը», և «Ուտոպիան»: Եվ եթե մենք դիմենք «Ուտոպիայի» իդեալական հասարակության էթիկային, ապա Թոմաս Մորի ծանոթությունը հին հույն փիլիսոփա Էպիկուրի (մ. թ. ա. 342-270) ուսմունքին՝ և ստոյիկների փիլիսոփայությանը², ակնհայտ է դառնում» [4, 83]: Ընդհանուր առմամբ Դիքենսի տեսակետը կիսում էր նաև անգլիացի հետազոտող Քրիստոֆեր Հեյզը. «Էպիկուրյան և ստոյիկյան փիլիսոփայության տարրերն անկասկած առկա էին ուտոպիական էթիկայի հայեցակարգում», այդուհանդերձ նա այն որակում էր որպես հումանիստական բարոյագիտություն, այլ ոչ թե միայն էպիկուրյան կամ ստոյիկյան [10, 92]:

Որքան էլ մենք է եղել անցյալի գաղափարական ժառանգության ազդեցությունը, այդուհանդերձ, ըստ որոշ հետազոտողների, հումանիստական և այլ հասկացությունների բովանդակությունը մշտապես որոշվել է տվյալ դարաշրջանի՝ 16-րդ դարի սոցիալական և քաղա-

¹ Էպիկուրականությունը փիլիսոփայական ուսմունք է, որը հիմնված է հույն փիլիսոփա Էպիկուրի (մ.թ.ա 342-270) և նրա հետևորդների գաղափարների վրա: Ըստ այդ ուսմունքի՝ բարձրագույն բարիք դիտվում է կյանքի վայելքը, որը ենթադրում է ֆիզիկական ցավի ու տագնապի բացակայություն և մահվան ու աստվածների վախից ազատում: Էպիկուրը ժխտում էր հոգու անմահության գաղափարը: Ըստ նրա՝ իմաստունը պետք է ձերբազատվի ճակատագրի և մահվան վախից՝ երջանկության հասնելով ինքնակատարելագործման միջոցով:

² Ստոյիկականությունը՝ որպես հունահռոմեական փիլիսոփայության ուղղություն, առաջացել է վաղ հելլենիզմի դարաշրջանում մ. թ. ա. մոտ 300-ին: Անունը ստացել է հին Աթենքի պատկերազարդ պոնապոլիսից (stoa Poikile), որտեղ հույն փիլիսոփա Ջենոն Կիտիոնացին (մ. թ. ա. մոտ 334-263) ներկայացնում էր իր ուսմունքը: Ստոյիկյան փիլիսոփայության կենտրոնում բարոյագիտությունն է՝ հիմնված բնափիլիսոփայության և տրամաբանության վրա: Այդ ուղղության առավել նշանավոր ներկայացուցիչներից են հռոմեացի փիլիսոփա Սենեկան (մ. թ. ա. մոտ 8 – մ. թ. 65), հույն փիլիսոփաներ Կլեանթեսը (մ. թ. ա. մոտ. 331 – մոտ 232), Խրիսիպոսը (մ. թ. ա. մոտ 281-208), Էպիկտետոսը (մոտ 50-138), հռոմեական կայսր և փիլիսոփա Մարկոս Ավրելիոսը (161-180):

քական կարիքներով: Այդ առումով ուշագրավ է պրոֆեսոր Ջերարդ Վեգեմերի՝ 16-րդ դարի անգլիացի հումանիստների կողմից ստոյիկների ուսմունքի յուրօրինակ մեկնաբանության մասին տեսակետը. «ստոյիկյան փիլիսոփայության ազդեցությունը հստակ երևում է ուսուցիչստների սովորությունների թմասս Մորի նկարագրության մեջ: «Ուսուցիչ» կղզու քաղաքացիների մեջ տարածված էր այն համոզմունքը, որ մարդու երջանկությունը միայն բարեգործության մեջ էր: Բայց «Ուսուցիչայում» ոչ մի տեղ մենք չենք գտնում մարդու ազատության կամքին, նրանից վեր կանգնած ցանկացած քաղաքական իշխանությանն անառարկելիորեն ենթարկվելու, ճակատագրի, պարտականության մասին ստոյիկյան վարդապետության քարոզը» [17, 98-99]: Բոլորովին այլ շեշտադրում է ստանում ստոյիկյանների ժառանգության մեկնաբանությունը Ռեֆորմացիայի դարաշրջանի Եվրոպայի գաղափարախոսական կյանքում պրոֆեսոր Թերենս Մորիսի «Եվրոպան և Անգլիան 16-րդ դարում» աշխատության մեջ [15, 78-80]: Ըստ հեղինակի՝ հակաավատատիրական ժողովրդական շարժումների դատաւարտումը և բացարձակապետական իշխանության անձեռնմխելիության գաղափարական հիմնավորումը արտահայտվում էին ստոյիկյան վարդապետության այն հատկանիշների հանրահռչակմամբ, ինչպիսիք էին իշխանություններին հնազանդություն քարոզելը և պատիժների արդարացումն այն անձանց նկատմամբ, ովքեր սպառնում էին միապետի աստվածային իրավունքին: Ստոյիկյան վարդապետության այդ հատկանիշների հանրահռչակումը հակառեֆորմացիայի ժամանակաշրջանի որոշ հումանիստների կողմից ուղեկցվում էր «Ուսուցիչայում» քարոզվող քաղաքական համակարգի ժողովրդավարական սկզբունքների բացասական գնահատականով և հատկապես Թոմաս Մորի իդեալական պետության կառուցվածքում մարմնավորված հասարակության գաղափարի նկատմամբ թշնամական վերաբերմունքով [15, 82]:

Ռեֆորմացիայի հետ կապված ժողովրդական շարժումների պատմական և քաղաքական փորձը, ըստ որոշ պատմաբանների, մի շարք հումանիստների դրդեց վերանայել և վերագնահատել ռեֆորմացիոն գաղափարները՝ հավատարվել արդարության և մարդկանց իրավահավասարության հիման վրա հասարակության վերակազմավորմանը՝ անկախ նրանց դասակարգային պատկանելիությունից: Այդ առումով որպես հատկանշական օրինակ մատնանշվում էր Թոմաս Մորի մտերիմ, հումանիստ, գիտնական և դիվանագետ Թոմաս Էլիոթի դիրքորոշումը, որն արդեն 1533 թ. վճռականորեն բանավիճում էր արդարության՝ որպես ընդհանուր բարիքի գաղափարի դեմ, ինչը, ըստ էության, կազմեց «Ուսուցիչայում» հիմքը [16, 324]: Էլիոթը պնդում էր, որ Republica (հանրապետություն) եզրույթը պետք է ընկալել որպես հանրային տիրույթ, որը չի ենթադրում ընդհանուր բարիք, քանի որ նրանք, ովքեր սխալմամբ քարոզում էին համայնքի գաղափարը, առաջնորդվում էին ավելի շատ զգացմունքներով, քան խոհեմությամբ [16, 326]: Հավասարությունը հակասում էր սոցիալական կարգին: Էլիոթի համար հավասարությունը քառսի մայրն էր: «Եթե հետևենք խոհեմությանը և մարդկային էության բնական հակմանը, պնդում էր Էլիոթը, հավասարությունն անհամատեղելի է «հանրապետության» հետ, քանի որ այն ժխտում է սոցիալական կարգը» [16, 332]: Միայն նրանք, ովքեր կառավարվում են կրքերով, այլ ոչ թե գիտակցությամբ, հակված են արդարությունը նույնականացնել հավասարության հետ: Գիտակցության փոխարեն զգացմունքով առաջնորդվելու այդ ձգտումը բնորոշ էր մասնավորապես հասարակ մարդկանց (պլեբսի) համար: Այդ իսկ պատճառով, հանուն սոցիալական կարգի պաշտպանության՝ պլեբսին պետք է կառավարեին հասարակության առավել բանական տարրերը: Նկատի ունենալով Ռեֆորմացիայի սոցիալ-քաղաքական փորձը, որն ուղեկցվում էր արմատական պլեբեյական ընդդիմության ելույթներով, օրինակ՝ անաբապտիստների կողմից, Էլիոթը դիտարկում էր հավասարության համար բոլոր մարտնչողների դեմ բռնաճշմունքների անհրաժեշտությունը: Լիովին համապատասխան Թյուրոքների պաշտոնական միահեծանական գաղափարախոսությանը՝ հումանիստները, ի դեմս Թոմաս Մորի և հումանիստ,

Ռեֆորմացիայի կողմնակից Թոմաս Սթարքի, քարոզում էին հպատակների՝ միապետին անվիճելի ենթակայություն՝ արդարացնելով գոյություն ունեցող հասարակական կարգը խախտողի դեմ բռնաճնշման օրինականությունը և նպատակահարմարությունը: Ինչպես նշում էին որոշ հետազոտողներ, 16-րդ դարի 20-ական թթ. անգլիացի հումանիստների քաղաքական ստեղծագործություններում բարեփոխումից դեպի բռնաճնշում շեշտադրման նման հստակ փոփոխություն նկատվում էր նաև Թոմաս Մորի մերձավորների շրջանում: «Որքան ավելի բռնաճնշող էր դառնում հասարակությունը,– նշում էր Մարտին Ֆլեյշերը,– այնքան ավելի բարոյական էր դառնում նրա գաղափարախոսությունը»: Հենց այդ միտումն էր բնորոշ Ռեֆորմացիայի ժամանակաշրջանի անգլիական հասարակության քաղաքական գաղափարախոսությանը, երբ միաժամանակ քաղաքական ստեղծագործություններում ռեպրեսիվ տարրերի ուժեղացմանը զուգահեռ նկատվում էր ստոյիկ փիլիսոփա, հռոմեական պետական գործիչ Լուցիուս Աննեոս Սենեկայի (Ք. ա. մոտ 54-39) նկատմամբ տարվածությունը, ում մոտ այն ժամանակվա քաղաքական մտածողները փնտրում և գտնում էին իշխանությունների բռնաճնշումներին անվիճելի ենթարկվելու նպատակահարմարության մասին իրենց գաղափարների հաստատումը [9, 162]:

Այդ հայեցակարգին համապատասխան ընկալվում էր նաև ստոյիկների անտիկ ավանդույթը, որը կոչ էր անում դիմակայել կրքերին [9, 162]: Այդ կապակցությամբ սոցիալական հավասարության քարոզը հումանիստների կողմից վճռականորեն դատապարտվում էր որպես ոչ գիտակից կրքերի դրսևորում և միաժամանակ արդարացվում էր հավասարության համար պայքարողների դեմ բռնաճնշումների անհրաժեշտությունը: Թոմաս Էլիոթը մասնավորապես ապացուցում էր հասարակական կարգին վնաս պատճառողներին հետապնդելու և պատժելու ողջամտությունը, և ըստ նրա՝ այդպիսիք էին հավարասարության քաղաքական Ռեֆորմացիոն դարաշրջանի հումանիստական քաղաքական հայեցակարգերում, ըստ Ֆլեյշերի, գերակշռում էր անհատի իշխանությանը ենթարկվելու գաղափարը: Մինևույն ժամանակ այն ժամանակաշրջանի քաղաքական գործիչների մոտ կրոնական և սոցիալական հեղաշրջումները միանշանակ ասոցացվում էին Ռեֆորմացիայի հետ, որին հումանիստները մասնավորապես կապում էին եվրոպական հասարակության սոցիալ-քաղաքական վերափոխման և անաբապտիզմի նման արմատական ուսմունքները [9, 173-174]: Ինչպես դա երևում էր Էլիոթի օրինակով, քաղաքական գործերում բանական սկզբունքը Ռեֆորմացիայի դարաշրջանի հումանիստների կողմից մշտապես միավորվել էր սոցիալական անհավասարության վրա հիմնված քաղաքական կարգի կայունության գաղափարի հետ: Մինչ այդ կարգը քննադատվում էր, և սոցիալական արդարության քարոզ էր ընթանում՝ իբրև հավասարության կոչ, այժմ այն ընկալվում էր որպես կրքերի դրսևորում, որը պետք էր բռնաճնշման ենթարկել: Եվ այդ իմաստով հումանիստ քաղաքական գործիչը բռնաճնշումը դիտարկում էր որպես ողջամիտ և արդար միջոց, որը սոցիալական կարգի բնական և հիմնական հատկանիշն էր [9, 161]: Քաղաքական գործերում բանական սկզբունքի և կրքերի մասին այդ դատողությունը համապատասխանում էր անհատի հոգու և մարմնի առճակատման մասին համանման պատկերացմանը, երբ մարմնական ցանկությունները ճնշվում են մտքի կողմից [9, 161]: Հաշվի առնելով այդ զուգադրությունը՝ Ֆլեյշերը հակադրում էր Էլիոթին «Ուտոպիայում» Թոմաս Մորի տեսակետին, որտեղ ընդհակառակը՝ վճռականորեն մերժվում էր մարդու մարմնական էության բնածին այլատերվածության մասին ավանդական դատողությունը և ընդունում էր հոգու և մարմնի հավասարակշռված հաճույքը: Հետևաբար, հանուն մարդու երջանկության, հանուն նրա իսկական բարիքի, հոգու և մարմնի հաճույքի ցանկությունը և նրանց միջև ներդաշնակության պահպանումը միանգամայն նորմալ էր և հաստատված էր բնության կողմից [9, 167]: Եվ չնայած Թոմաս Մորը նախապատվություն էր տալիս հոգևոր հաճույքներին, միաժամանակ ամենևին մեղք չէր համարում մարմնական հաճույքները նույնպես, միայն թե դրանց հետապնդումը վնաս

չպատճառեր հասարակությանը, և հանուն մարմնական հաճությների չզոհաբերվեին հոգու ավելի բարձր հաճությները [17, 68]:

Համադրելով հումանիստական գաղափարները նախքան Ռեֆորմացիայի և հետեռեֆորմացիայի ժամանակաշրջաններում՝ ըստ պրոֆեսոր Դիքենսի, չի կարելի չնկատել ճակատագրի և պարտականությունների առնչությամբ մարդու դերի ընկալման մեջ էական տարբերությունները: Նախառեֆորմացիոն հումանիզմի համար (Թոմաս Մոր, Էրազմոս Ռոտերդամցի, Նիկոլո Մաքիավելի) ճակատագրին պատկերացումը ենթարկվելու ստոյիկյան մեկնաբանությունն ամենևին էլ բնորոշ չէր: Ընդհակառակը, այդ հումանիստները հակված էին ընդգծել հասարակական գործունեության ակտիվ դերը, մարդու ընդունակությունը՝ որոշելու սեփական ճակատագիրը: Թոմաս Մորի և Էրազմոս Ռոտերդամցու տեսանկյունից, ըստ վերոհիշյալ հեղինակի, ովքեր պաշտպանում էին ազատ կամքը և բարի գործերի կարևորությունը մարդկանց կյանքում, սոցիալական արդարությունը, խաղաղությունն ու հասարակության բարգավաճումը լիովին հասանելի նպատակներ էին: Կարևոր էր միայն մարդկանց գործունեությունն ուղղել դեպի այդ նպատակների իրականացումը: Հետեռեֆորմացիոն դարաշրջանի հումանիստներն այլ միտում ունեին՝ քարոզելով անվիճելի ենթարկվել իշխանություններին և ավանդական սոցիալական կարգերին: Այդպիսին էին Էլիոթը, ինչպես նաև ռեֆորմիստների բարոյագիտական ուսմունքների հետևորդները, ովքեր ժխտում էին մարդու ազատ կամքը և հակադրում այն լիակատար ենթարկվելու բարձրագույն կամքին՝ նախախնամությանը [4, 138-139]:

Ըստ Ռիչարդ Մարիուսի՝ Թոմաս Մորը, ինչպես նաև Էրազմոս Ռոտերդամցին, լինելով «քրիստոնյա հումանիստներ», ոչ միայն քրիստոնեական դոգմայի կողմնակիցներ չէին, այլև մեկ անգամ չէ, որ բացահայտեցին իրենց ազատ մտածողությունը՝ գերադասելով հետևել բանականությանը, քան դոգմային, ինչպես պահանջում էր միջնադարի պաշտոնական կաթոլիկությունը [14, 223]:

Ռեֆորմացիայի նախօրեին «քրիստոնյա հումանիստները» քարոզում էին քաղաքացիական պարտքի ըմբռնում և ընդհանուր բարօրության ակտիվ ծառայություն, այլ ոչ թե պատիվ խոնարհություն: Մարդու խնդրի վերաբերյալ բոլորովին այլ տեսակետներ էին պաշտպանում ռեֆորմացիոն ուսմունքների հետևորդները, որոնք կենտրոնանում էին մարդային բնության թերի բնույթի գաղափարի և այդ բնույթի յուրաքանչյուր հնարավոր կրթության անհրաժեշտության վրա: Այսպիսով, ըստ այդ ռեֆորմիստների՝ մարդը, ինչպես ստոյիկ մարդը, իր էությանը արատավոր էր [9, 102]: Ռեֆորմիստները, ըստ Ֆլեշերի, ջանք չէին խնայում մարդկային արատավոր էությունը մերկացնելու համար: Թոմաս Մորը և Էրազմոս Ռոտերդամցին բոլորովին անտարբեր չէին մարդկային արատների նկատմամբ, բայց նրանք գերադասեցին դատապարտել հասարակության արատները՝ համարելով, որ մարդիկ առաջին հերթին հասարակական անարդարության և սեփական սխալների ու նախապաշարմունքների գոհ են: Երկուսն էլ վերացնելով՝ կարելի էր մարդկանց ազատել նաև արատներից: Ըստ Թոմաս Էլիոթի՝ «քրիստոնյա հումանիստների» ռեֆորմացիայի ճանապարհը հասարակության լուսավորության մեջ էր, քրիստոնյաների մեջ ավետարանի պատվիրանների տարածման մեջ, որոնք պաշտոնական եկեղեցին իբր երկար ժամանակ անտեսել էր [7, 433]: «Ուստապիայում» արտահայտված Թոմաս Մորի հայեցակարգի համաձայն՝ դա բնավ սկզբնական մեղք չէ. մարդկանց բոլոր վատ հակումները մարդկային զոբախությունների և առաջին հերթին անարդար հասարակական համակարգի պատճառ են: Ուստի, հումանիստի տեսանկյունից, բարեփոխումների և սոցիալական ներդաշնակության հասնելու միակ իրական ճանապարհը հասարակության անարդարության վերացումն էր:

Այսպիսով՝ «քրիստոնյա հումանիստների» քարոզած Հիսուս Քրիստոսի նմանակումը հագեցած էր շատ կոնկրետ սոցիալական բովանդակությամբ: Պատահական չէր, որ Թոմաս Մորի և նրա համախոհների համար քրիստոնեական ուսմունքի հիմքը սերն էր դեպի մեր-

ձավորը, որը նրանց համոզմամբ պետք է ներթափանցեր մարդկային գործունեության բոլոր ոլորտները: Եվ նույնիսկ անձնական փրկության համար, ի տարբերություն Մարտին Լյութերի, Թոմաս Մորը մարդու հանդեպ սերն ավելի կարևոր էր համարում, քան հավատքը [14, 178]: Թոմաս Մորը, ինչպես նշում էր Ռիչարդ Մարիուսն իր մենագրության մեջ, պարզ է դարձնում, որ արդար հասարակական համակարգը, որը ներառում է մասնավոր սեփականության և բոլոր դասային արտոնությունների ոչնչացումը, միակ բանն է, որը կարող է ընդմիշտ վերացնել մարդկային հիմնական արատները, ինչպիսին է հպարտությունը (superbia), որը դարեր շարունակ ապարդյուն փորձել են հաղթահարել հեղինակավոր քրիստոնյա քարոզիչները: Մինչդեռ ամեն ինչ հենց մարդու ձեռքում է, զանցանքի ոչ մի անեծք չի կարող կանխել հասարակական անարդարության պատճառների հստակ գիտակցումը և մերձավորի հանդեպ ակտիվ, արդյունավետ սերը, որը կրում են մարդիկ, իրականում ազատագրում է դարավոր փորձանքներից ու չարիքներից: Հատկանշական է, որ ռեֆորմիստների հետ բանավեճի ժամանակաշրջանում, երբ Թոմաս Մորը չէր ուզում նույնիսկ մտածել իր նախկին ուտոպիստական երազանքների մասին՝ այն համարելով ժամանակավրեպ և անպատեհ Ռեֆորմացիայի դարաշրջանի կատաղի պայքարի և սոցիալական ցնցումների մթնոլորտում, բայց նույնիսկ և այն ժամանակ Մարտին Լյութերի և Վիլյամ Թինդեյլի հետ բանավեճում հումանիստը շարունակում էր պաշտպանել իր հավատքը՝ սերը մերձավորի հանդեպ, որը քրիստոնեական բարձրագույն առաքինությունն է, հետևաբար մարդու կարողությունը բարի գործեր անելու մեջ է, որոնք միշտ ավելի կարևոր են, քան աստվածաբանական հնաքները, քանի որ դրանք պարունակում են իրական ճանապարհ դեպի մարդկային կատարելություն և փրկություն [14, 336-337]:

Այսպիսով՝ ըստ որոշ բրիտանացի հետազոտողների՝ Ռեֆորմացիայի և հակառեֆորմացիայի պայմաններում հումանիզմի ճակատագիրը 16-րդ դարում թերևս միանշանակ չէր: Նրանց կարծիքով հումանիզմի և Ռեֆորմացիայի պատմական կապը և յուրահատկությունն առավել լավ ըմբռնելու արդյունավետ ճանապարհն այդ երևույթների երկարատև ու համակողմանի ուսումնասիրությունն է դրանց զարգացմանը համընթաց:

Եզրակացություն

Վերածննդի հումանիզմը և Ռեֆորմացիան, դրանց պատմական ճակատագիրը՝ որպես գաղափարական շարժումներ հասկանալու համար, բրիտանացի պատմաբաններն իրենց աշխատություններում հատկապես կարևորում էին 16-րդ դարի Անգլիայի հասարակական մտքի պատմությունը, ինչը թույլ է տալիս դիտարկել այդ երևույթները զարգացման և փոխազդեցության մեջ՝ բացահայտելով ոչ միայն անգլիացի հումանիստների և ռեֆորմիստների միջև եղած սկզբունքային տարբերությունը գաղափարախոսության և քաղաքականության հիմնարար խնդիրների շուրջ, այլև որոշակի պատմական կապը և փոխադարձ ներթափանցումը Ռեֆորմացիայի և հումանիզմի միջև:

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-153>

Գրականություն

1. Brigden Susan Elizabeth: New Worlds, Lost Worlds: The Rule of the Tudors, 1485-1603. London, 1998, 434 pp.
2. Dickens A. G. The English Reformation. Penn State University Press, 1989, 460 pp.
3. Dickens A. G. Reformation and society in sixteenth-century Europe. London, Thames Hudson, 1980, 216 pp.
4. Dickens A. G. The age of humanism and reformation: Europe in the fourteenth, fifteenth, and sixteenth centuries. Prentice Hall, 1982, 290 pp.
5. Elton G. R. Renaissance and Reformation: 1300-1648, Prentice Hall, 1986, 334 pp.
6. Elton G. R. Reform and Reformation: England, 1509-1558. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1991, 423 pp.
7. Elyot Sir Thomas. The Book Named The Governor. Revised by Kessinger Publishing, 2008, 556 pp.
8. Estep William R. Renaissance and Reformation. Wm. B. Eerdmans Publishing Co., 1986, 331 pp.
9. Fleisher Martin, Radical Reform and Political Persuasion in the Life and Writings of Thomas More. Geneve, Librairie Droz, 1998, 186 pp.
10. Haigh Christopher, The English Reformation Revised. Cambridge University Press, 1987, 240 pp.
11. Haigh Christopher, English reformations: religion, politics, and society under the Tudors. Oxford: Clarendon Press, 1993, 367 pp.
12. Heywood Ellis, il Moro. Dialogue in Memory of Thomas More. Harvard University, 1978, 158 pp.
13. Ives Eric William, The Reformation Experience: Living through the Turbulent 16th Century. Lion Books, 1999, 320 pp.
14. Marius Richard, Thomas More: A Biography. London, J. M. Dent, 1984, 592 pp.
15. Morris Terence Alan, Europe and England in the sixteenth century. Psychology Press, 1998, 360 pp.
16. Stapleton Thomas, The Life and Illustrious Martyrdom of Sir Thomas More. Fordham University Press, 2011, 504 pp.
17. Wegemer Gerard B., Thomas More: A Portrait of Courage. Scepter Pubs, 1995, 198 pp.

Британская историография 1980–1990-х годов о гуманизме и Реформации в Англии XVI века

Хажакян Вачаган

Резюме

Ключевые слова: гуманист, реформатор, идеология, религия, теолог, учение, мировоззрение, этика

В 1980–1990-х годах ряд британских историков сосредоточил внимание на изучении мировоззрения и идеологии английских гуманистов и реформаторов XV–XVI веков. В отличие от марксистской историографии, они стремились переосмыслить формирование и развитие гуманистического мировоззрения, а также ключевые аспекты английской Реформации через всесторонний анализ философских, этических и идеологических взглядов представителей эпохи Возрождения. Такой подход опирался на комплексное изучение идейного наследия английских мыслителей.

Особое внимание уделялось истории общественной мысли Англии XVI века, что позволило рассматривать гуманизм и Реформацию как динамичные и взаимосвязанные идеологические течения, которые формировали ценности, влияли на политику и культурное развитие общества. Исследователи выявили не только принципиальные различия между английскими гуманистами и реформаторами в вопросах идеологии и политики, но и историческую преемственность, а также элементы взаимопроникновения между Реформацией и гуманизмом, подчеркивая сложность и многомерность развития английской интеллектуальной традиции.

British Historiography of the 1980–1990s on Humanism and the Reformation in England in the 16th Century

Khazhakyan Vachagan

Summary

Key words: humanist, reformist, ideology, religion, theologian, doctrine, worldview, ethics

During the 1980s and 1990s, several British historians focused primarily on the worldview and ideology of English humanists and reformers of the 15th and 16th centuries. In contrast to Marxist historiography, these scholars sought to reinterpret the formation and development of the humanist worldview, as well as the fundamental problems of the English Reformation, through a comprehensive analysis of the ideology, philosophy, and ethical views of various Renaissance humanists and reformers.

British historians placed particular emphasis on the history of social thought in England during this period, which allowed humanism and the Reformation to be examined as evolving and interacting ideological movements. This approach revealed not only the fundamental differences between English humanists and reformers on key ideological and political problems, but also demonstrated the existence of a historical continuity and mutual influence between humanism and the Reformation.

Ներկայացվել է 30. 10. 2025 թ.
Գրախոսվել է 04. 12. 2025 թ.
Ընդունվել է տպագրության 27. 05. 2026 թ.

Կենդանի բարոյագիտությունը որպես մշակութաստեղծ իմաստասիրություն

Խաչատրյան Գեղամ

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-163>

***Հանգուցային բառեր.** բնափոխություն, ոգեղեն, կատարելագործում, գիտակցության ընդլայնում, գիտություն, գիտելիք, համադրում, տիեզերական*

Նախաբան: Ինչպես մարդկության մակարդակի վրա գոյություն ունի մշակույթի երևույթը, այնպես էլ մարդու մեջ մշակույթը որոշակի եռանդուծային կառուցվածք է, ենթահամակարգերից մեկը, որով բնորոշվում է մարդու բնագարգացման աստիճանը: Մշակույթային նուրբ եռանդուծերն իրենց բնութագրերով համահունչ են հոգու, սրտի նախանյութի եռանդուծային գոյածներին, դրանց շարժումներին և թրթռոցներին, կառուցվածքային կազմակերպմանը: Այդ պատճառով մշակույթը ոգու, սրտի հատկությունն է, ոգու զարգացածության աստիճան, լուսավորի, բարձրագույնի պաշտամունք, դեպի վերինը, Բացարձակը ձգտման նշան: Եվ ինչպես տարբեր մարդկանց և մարդկանց զանազան խմբավորումների մոտ այդ ձգտումը դեպի վերինը կարող է արտահայտվել տարբեր կերպ՝ մեկը գնում է դեպի Բացարձակը կրոնի օգնությամբ, մյուսը՝ գիտության միջոցով, երրորդը՝ արվեստի և այլն, այնպես էլ Կենդանի բարոյագիտությունը ձգտում և սովորեցնում է ձգտել դեպի Բարձրագույնը մշակույթի միջոցով, քանի որ մշակույթն է մարդու բնագարգացման՝ կատարելագործման, բացարձակացման, աստվածացման նպատակով միջավայրը, կարող ուժը, որովհետև մշակույթն է իր մեջ հավաքում և ամփոփում մարդկության հայայթյաթած, մշակած, ստեղծած, արարած գիտելիքը, կարողությունը, հնարավորությունը, կատարելությունը, որը հնարավոր է տարածության և ժամանակի տվյալ հատվածում: Այն իր մեջ ամփոփում է և՛ կրոնը, և՛ գիտությունը, և՛ արվեստը, և՛ իմաստասիրությունը, և՛ գիտելիքի ու բնագարգացման բոլոր այլ բնագավառներն ու ձևերը: Մարդն ազատ է ընտրելու իրեն դուր եկած բնագավառը և ընթանալու դրանով, որն, ըստ իրեն, ամենաճիշտ ուղին է դեպի կյանքի նպատակների իրականացումը: Այդ բոլոր ոլորտներն էլ իրենց հերթին իրենց յուրահատուկ մոտեցումներն ունեն վերջնական նպատակակետին հասնելու ուղիներին: Գրոնը խոստանում է դեպի աստվածը հասցնել հրաշքի միջոցով, քանի որ մեկ կյանքի ընթացքում աստված դառնալը իրոք հրաշք կլիներ: Գիտությունը աստծու մասին չի խոսում ընդհանրապես, այլ ուզում է տեսնել միայն այն, ինչ կարող են տեսնել իր աչքերը: Արվեստը տանում է դեպի կատարելություն՝ զարգացնելով մարդու մոտ միայն հուզական, զգացմունքային կարողությունները՝ լսողությունը, տեսողությունը, շոշափելիքը, համը, հոտը, մի խոսքով՝ այն ամենը, ինչը կարող է զգացմունքի նրբացում և կատարելագործում բերել: Կյանքի մյուս կողմերն էլ իրենց մասնավոր գործերն են անում, և միայն մշակույթն է, որ ընդհանրական, համապարփակ, համակարգային մոտեցում ունի կյանքի վերջնական նպատակին. այն աստիճանաբար, հետևողականորեն, բնական արագությամբ և աշալոջությամբ զարգացնում է մարդու բոլոր կողմերը, որոնցից ամեն մեկը կապված է կյանքի համապատասխան աշխարհին կամ մակարդակին: Այդպիսով՝ մարդը պիտի կարողանա զգալ իրեն ինչպես տանը, տիեզերքի զարգացման բոլոր մակարդակների վրա՝ և՛ հրաշքների աշխարհում, և՛ մտքի աշխարհում, և՛ զգացմունքների, և այլն: Այն հայեցակարգերի մեջ, որոնք հաշվի են առնում մարդու բազմակողմանի կապերը տիեզերքի հետ, ինչպես նաև բացահայտում են նման կապերի լծակները՝ առանձնահատուկ տեղ է գրավում մշակույթի հայեցակարգը, որը առաջ է քաշվել և զարգացել Կենդանի բարոյագիտության ուսմունքի կողմից: Մշակույթը զարգացնում է մարդուն անկախ այն բանից, մարդը գիտակցում է դա, թե ոչ: Սակայն Կենդանի բարոյագիտությունը

ուսմո՞ւնք է այդ մասին, և այն, ցանկացած այլ ուսմունքի նման, իր հետևորդներին տանում է դեպի նախանշված, որոշակի, սահմանված նպատակը գիտակցված, նպատակամղված ձևով, ինչը երաշխիք է տալիս հասնելու ձգտածին հնարավոր ամենակարճ ճանապարհով, ժամանակի և պաշարների ամենախնայողական եղանակով:

Ոգեղեն բնագրագացում: Ամենալայն իմաստով Կենդանի բարոյագիտությունը կարող է մեկնաբանվել որպես իմաստասիրաբարոյագիտական հայեցակարգ, որը դիտարկում է մարդկության ոգեղեն բնագրագացման ուղիները: Դա ո՞չ կրոնական և ո՞չ էլ գաղտնագիտական ուսմունք է: Կենդանի բարոյագիտության շարադրանքներն իրենցից ներկայացնում են ճանաչողության և ինքնաճանաչման բոլոր հայտնի հիմնական եղանակների ներդաշնակ համադրում: Դա միավորող գիտաիմաստասիրական ուսմունք է: Կենդանի բարոյագիտությունում գիտական մասը, արվեստն ու կրոնը միասնական են: Ըստ որում, Կենդանի բարոյագիտությունում հռչակված է ոգեղեն ազատություն, իսկ միակ հեղինակությունը գիտելիքի հեղինակությունն է: Համադրման առանցքը գիտությունն է: Եվ համադրումը ցույց է տալիս համադրողի գիտակցության մակարդակը: Ահա թե ինչու է Կենդանի բարոյագիտությունը դնում գիտակցության ընդլայնման հիմնահարցը: Կենդանի բարոյագիտության իմաստասիրությունը ուղղված է ոգեղեն նորացման անհրաժեշտությունը գիտակցած և ինքնակատարելագործման ձգտող մարդկանց: Կենդանի բարոյագիտության համաձայն, ինքը կարող է ընկալվել և օգուտ բերել միայն այն դեպքում, եթե նման ընկալումը կամավոր տեղի է ունենում դրա համար արդեն հասունացած գիտակցության կողմից: Այն առաջարկում է ոգեղեն վերածննդի ուղի, որը կենդանի կապված է ամբողջ մարդկության ընկերային նորացման հետ, որն անհնար է առանց ոգեղեն նորացման: Կենդանի բարոյագիտության դիրքորոշման համաձայն՝ մոլորակային բնագրագացման գործընթացը դանդաղեցված է համաշխարհային մշակույթում ոգեղեն և բարոյական արժեքների առաջնահերթության կորուստի հետևանքով, փոխարինվելով գործնապաշտական, օգտապաշտական կարգի արժեքների առաջնահերթությամբ: Այդպիսով, Կենդանի բարոյագիտության նպատակն է ձևափոխել մարդկային գիտակցությունը, բարձրացնել այն մինչև տիեզերական մակարդակի:

Ինքնակատարելագործում: Կենդանի բարոյագիտության ուսմունքի բարոյագիտական հիմնական դրույթներից մեկը մեծ ուշադրություն է դարձնում մարդու ներքին աշխատանքին իր վրա, նրա ինքնակատարելագործմանը և բնական զարգացմանը բարձր աշխարհներին հասնելու համար: Իր վրա աշխատանքը սկսվում է բացասական և վնասակար սովորություններից ու որակներից ազատվելուց: Ուսուցանվում է հաղթահարել չարությունը, կասկածամտությունը, անվստահությունը, անհամբերությունը, անհանդուրժողությունը, ծուլությունը, զազրախոսությունը, ստախոսությունը, անբարյացակամությունը և այլ վատ հատկությունները: Մարդու զարգացումը և կատարելագործումը Կենդանի բարոյագիտության ստեղծողների կողմից մեկնաբանվում է որպես շատ կյանքերի ընթացքում կատարվող դանդաղ և երկարատև գործընթաց: Ըստ այդմ, յուրաքանչյուր մարդ երկարատև բնափոխության արդյունք է: Կենդանի բարոյագիտության ուսմունքում ասվում է, որ «միայն նախկին գոյությունների փորձից է կուտակվում այն որակը, որը կոչվում է մշակութականություն» [25]:

Կենդանի բարոյագիտության բարոյական ուսմունքի մյուս էական կողմն է կյանքի վերափոխումը համամարդկային արժեհամակարգի հաստատման միջոցով, այնպիսի մշակութային գործունեության միջոցով, որն ընդհանուր կլինի չնայած սովորությունների, դավանանքների և լեզուների բազմազանությանը:

Ուսմունքի անվան մեջ առկա «բարոյագիտությունը» նշանակում է ոչ միայն գիտական գիտելիք, այլ անհատական ընտրություն, վարք, բարոյական գործողություն, որը կապում է անհատին աշխարհի, տիեզերքի հետ: Անվան մեջ բարոյագիտությունը կենդանի է կոչվում այն պատճառով, որ կիրառվում է ոչ թե որպես չափանիշների անկենդան պնդումներ, այլ

չընդհատվող գիտակցության, ուղղակի անհատական գործողության և տիեզերքի առջև անհատի անձնական պատասխանատվության բարոյագիտություն: Ըստ որում, կեցության հետ բարոյականության միավորման տեղը մարդու սիրտն է:

Մարդու ոգին իրականացնում է իր ճանաչողական ընդունակությունը սրտի միջոցով: Ոգեղեն սրտի զարգացածությունն արտահայտվում է մարդու սրտի որակներով, մշակութային որակներով: Սրտի մտածողությունը կապված է բարոյական հիմքերի հետ և կոչվում է իմաստություն: Ոգեղենությունը անբաժան է գիտակցությունից, որը, ըստ Կենդանի բարոյագիտության, գտնվում է սրտում: Ներքին բարոյականության, մշակութականության բարձրացումը զարգացնում է գիտակցությունը կամ ընդլայնում է այն՝ բերելով սրտի զարգացմանը: Գիտակցության ընդլայնումից շահում է նաև մարդու միտքը: Այդպիսով, մարդու ստեղծագործական մտքի կատարելագործումը տեղի է ունենում մշակույթի հիման վրա: Մշակույթը կամ մարդու ոգու զարգացման գործընթացը անդրգիտական ճանաչողության գլխավոր պայմանն է: Անդրգիտության և փորձառական գիտության համադրման արդյունքում էլ ծնվում է ոգեղենացված գիտությունը:

Մշակույթի և ճանաչողության անդրգիտական եղանակի կապի բացահայտումը պայմանավորված է Կենդանի բարոյագիտության իմաստասիրական համակարգի հայացքով դեպի մարդը և նրա զարգացումը: Մշակույթը և անդրգիտությունը անբաժանելի են տիեզերքի բարձրագույն վիճակներից: Իսկ Բարձրագույնը տիեզերական բնազարգացման ազդակի ակունքն է: Տիեզերական բնափոխությունը գործում է մշակույթի դաշտում: «Մշակույթի վրա կան և՛ արտաքին ազդեցություններ, և՛ ներքին: Արտաքինը բարձրագույն բնափոխական ազդակները և գիտելիքներն են, որոնք դարերով տրվել են մարդկությանը նրա ուսուցիչների կողմից: Ներքինը կատարվում է մարդու մեջ՝ շնորհիվ նրա ոգու ընդունակության կապվելու գիտելիքի աղբյուրների հետ, ընդունելու, ընկալելու և յուրացնելու այն» [22, 227-233]: Գիտելիքը տիեզերական բնափոխության գլխավոր գործոնն է և արտացոլում է տիեզերքի իրականությունը: Ճանաչողը իր բնությամբ նույն բազմակողմանիությունը պիտի ունենա, ինչ և ճանաչվողը: Ճանաչողության առաջին հիմնական ուղղությունը գիտական փորձառականն է, երկրորդը՝ անդրգիտականը կամ գերգիտականը, գերբնականը կամ գերբնականը, ներզգացականը կամ գերզգացականը: Երկրորդը ներքին, ոգեղեն եղանակն է, որն ավելի մեծ պատկերացումներ է տալիս նախանյութի մասին, ուստի և ավելի բարձր գիտելիքով է ապահովում ոգուն: Առաջինը լայնորեն հայտնի է գիտությանը, իսկ երկրորդը՝ կրոնին: Կենդանի բարոյագիտության ուսմունքը գիտականի և անդրգիտականի հենց այդպիսի համադրում է ներկայացնում:

Մշակույթի իմաստասիրություն: Կենդանի բարոյագիտությունը կարելի է դիտարկել որպես մշակույթի համալիր միավորիչ իմաստասիրություն, որն իր մեջ մշակույթի նոր կերպար է կրում, տիեզերամոլորակային և բնապահպանական գաղափարների, մարդկության և տիեզերքի միասնության գեղագիտական գաղափարների հետ կապվող կերպար: Կենդանի բարոյագիտության գեղագիտությունը տիեզերքի գեղագիտությունն է կամ անդրիմացականի գեղագիտությունը:

Կենդանի բարոյագիտությունում մշակույթի նոր կերպարը կապված է նաև մարդու՝ որպես տիեզերական բնափոխության ենթակայի, նոր կերպարի հետ: Մարդու ոգեղեն՝ մշակութային կուտակումները պայմանավորում են նրա մեջ ոգու՝ որպես տիեզերական ոգենախանյութի մասի, գիտակցումը իր կողմից: Դա կարևոր փուլերից մեկն է իրեն տիեզերքի աշխատակիցը գիտակցելու ճանապարհին: Մարդն աստիճանաբար հասնում է տիեզերական բնափոխության միասնական հոսանքի սահմաններին:

Մշակույթի հայտնի գործառույթները հիմնականում ընկերային բնույթ ունեն՝ մարդասիրական, ճանաչողական, հարմարվողական, միավորող, կարգավորող, հաղորդակցային,

տեղեկատվական և այլն: Կենդանի բարոյագիտությունը մշակույթի դերը տեսնում է նաև նրա նոր գործառնություններում: «Մշակույթի նոր հարացույցում հատուկ գործառնություններ են հայտնվում՝ կապող, կերպարանափոխող, բնագարգացնող, փրկիչ, որոնք արտահայտում են մարդու ոգու ինքնակազմակերպվող համակարգի կարևոր գծերը» [23, 11]: Մշակույթի նոր հարացույցին բնորոշ գործառնություններից մեկը մարդու սերտ կապն է տիեզերքի հետ, որը տեղի է ունենում նրա մեջ բարոյական հիմքերի զարգացման կամ մշակութային զարգացման մակարդակի վրա: Մշակույթը փոխում է մարդու նուրբ կառուցվածքները: Մարդու կերպարանափոխման գործընթացը՝ նրա ներքին որակների կատարելագործումն էլ հենց նրա տիեզերական բնագարգացման ուղու գլխավոր բաղկացուցիչն է: Նաև կերպարանափոխվում է այն տարածքը, որում մշակութային գանձերի մեծ հավաքածու է կենտրոնացված, քանի որ այն իր մեջ պարունակում է մարդու ոգու ստեղծագործությունների բարձր եռանդու, կապված տիեզերքի համապատասխան ստեղծագործ զարկաչափերի հետ: Ոգին նուրբ նախանյութի բարձրեռանդու ժայիս տեսակ է: Գործելով նախանյութի զանազան վիճակներում, նախանյութը կերպարանափոխող ոգու ուժը ոգեղենացնում և կատարելագործում է ոգենախանյութի կուպիտ վիճակները, դրանով նպաստելով բնագարգացման գլխավոր նպատակին հասնելուն: Անցնելով ոգեղեն մշակութային կատարելագործման ուղի, մարդը գիտելիք և ընդունակություն է ձեռք բերում ազդելու բնագարգացման ընթացքի և որակի վրա: Ըստ Կենդանի բարոյագիտության իմաստասիրության՝ մշակույթի փրկարար գործառնությունը կնպաստի արդիականության բազմաթիվ ճգնաժամերից ելքին, ճգնաժամեր, որոնք պայմանավորված են մշակույթի ճգնաժամով, և որոնց արդյունքում մարդկությունը դրել է իրեն կործանման եզրին:

Մշակույթի էությունից է գալիս նրա անվան ձևը: Օտար՝ «կուլտուրա» անվան առաջին արմատը՝ «կուլտ»-ը կելտերեն նշանակում է պաշտամունք: Երկրորդը՝ «ուր»-ը, քաղդեերեն նշանակում է լույս: Երկուսի միացումից ստացվել է «լույսի պաշտամունք»: Մակայն ավելի ուշ ժամանակներում «կուլտուրան» թարգմանում էին «մշակում» և մշակաբույսերին նույնպես սկսեցին անվանել «կուլտուրա»: Իհարկե, անվան փոփոխության տակ նկատի էր առնվում ոգեղեն կամ հոգևոր այգու մշակությունը, այսինքն հոգու մշակումը՝ աճեցումը, մեծացումը, զարգացումը, պտուղների հասունացումը և մարդկության բարեկեցության համար ծառայելու: Ոգու մշակումը հավասարագոր է ձգտմանը դեպի լույսը և նրա պաշտամունքը: Այդտեղից՝ հայերեն մշակույթ հասկացության անվանումը:

Եվ իրոք, պատմությունը վկայում է, որ ծաղկում լինում է այնտեղ, որտեղ սկսվում է պաշտամունքը մշակույթի կրակին, այսինքն՝ սիրուն, ճշմարտությանը, գեղեցկությանը և այլ նման արժեքներին:

Մշակույթը կազմվում է բազմազան բաղադրիչներից՝ հաղորդակցման մշակույթ, խոսքի և արտասանության մշակույթ, վարքի, կենցաղի, աշխատանքի մշակույթ և այլն: Մակայն դրանք բոլորը կախված են մտքի կամ մտածողության մշակույթից: «Միտքը պարզ, հստակ և հակիրճ արտահայտելու կարողությունը կլինի կարգապահ մտածողության ցուցիչը» [7]:

Կենդանի բարոյագիտությունը դիտարկում է մարդու մտքի եռանդուժի ազդեցությունը շրջակա տարածության վրա բարոյական տեսանկյունից: Այդ ազդեցությունը որոշվում է մարդու գործունեության բարոյական շարժառիթներով և նրանց համապատասխանության աստիճանով համընդհանուր բարօրության գաղափարին: Մարդը ինքն է իր մտքերով, ցանկություններով և գործողություններով կանխորոշում իր ապագա կյանքի հիմնական նշանդրերը: Ոգեղենությանը առավել հաստատ ձևով հասնում են մտքերի մաքրությամբ, ստեղծագործական վերաբերմունքով աշխատանքին և ուրախության զգացումով սեփական առաքելության գիտակցումից: Ե. Ի. Ռեբիխը գրում է, «Մտքի ճշմարիտ մշակույթը աճում է ոգու և

սրտի մշակույթով» [6, 3]: «Ներքին եռանդուծի ծախսն անհամեմատ ավելի մեծ է մտավոր աշխատանքի դեպքում, քան մարմնական: Այդ ցուցանիշը թող դրվի մշակույթի հիմքում» [2, հ. 490]: Աշխատելով մտքով՝ մարդն ավելի մեծ և ծանրակշիռ գործ է կատարում, քան մարմնական աշխատանքով: Մակայն միայն մտավորական լինելը դեռ զարգացածության, մշակութականության նշան չէ: Անհրաժեշտ է, որ միտքը լինի բարոյական, դրա համար ուղեղը պետք է ներդաշնակության մեջ լինի սրտի հետ, կամ միտքը՝ ոգու հետ:

Ոգու միացումը խելքի հետ Կենդանի բարոյագիտության կողմից դրված խնդիր է: Մշակութային կուտակումները բերում են ոգու զարգացման: Հանճարները նման ձևով են հասել իրենց մեծագույն հայտնագործություններին: Դեպի դրանք տանող ուղին ընկած է ներքին մշակույթի, զարգացած սրտի միջով: Սրտում է կատարվում եռանդութատեղեկատվական փոխանակումը Բարձրագույնի հետ, և սրտում է ավելի խոր գիտելիքը՝ համեմատած մտավոր գիտելիքի հետ: Սրտի եռանդուծը հոգեկան եռանդուծն է: Որքան մեծ են մարդու հոգեկան եռանդուծի կուտակումները, այնքան բարձր է նրա գիտակցության մակարդակը:

Մշակույթը մարդուն տալիս է իր աշխարհայացքի հիմքը, կոփում է նրանում զարգացման և ինքնակատարելագործման ձգտում, բնագարգացման ուղու նկրտում: Մշակույթը մարդուն դարձնում է ուժեղ և նրբացնում է նրա գիտակցությունը, ընդունակ դարձնելով նրան լինելու գթասիրտ և արդարամիտ, ազնիվ և անաչառ, սկզբունքային և խիզախ: Մշակույթի բազմաթիվ սահմանումներ կան: Ամենից շատ սահմանումներ մշակույթի մասին տվել է Ն. Կ. Ռերիխը. «Մշակույթը լույսի պաշտամունք է, սեր է դեպի մարդը, անուշահոտություն է, կյանքի և գեղեցիկի զուգակցում, վեհ և նրբին ձեռքբերումների համադրում, Լույսի գեղք, փրկություն, շարժիչ, սիրտ: Մշակույթը հիմնվում է գեղեցկության և գիտելիքի վրա» [19, 63]:

Ռերիխը նույնիսկ նշել է ուղին, որով պիտի անցնի մարդը մշակութային դառնալու համար: «Տգեղ մարդը նախ պետք է դառնա քաղաքակրթված, հետո կրթված. դառնալով կրթված՝ նա դառնում է մտավորական, այնուհետև գալիս են նրբանկատությունն ու համադրման գիտակցումը, որն ավարտվում է մշակույթի հասկացության ընդունումով» [9]: Մշակութային մարդը նա է, որը կարող է օգնել թույլին, օգնության ձեռք մեկնել, օգնել և՛ գործով, և՛ բարի խոսքով, և՛ մտքով, և՛ բարի հայացքով: Մշակույթի հասկացությունը կապված է մարդկայության հասկացության հետ: Վարքի մշակույթը մեր կյանքի կարևոր բաղադրիչն է, և մենք պետք է ոգեղենացնենք, բարոյական հիմքի վրա դնենք ամեն մի հասկացություն: Մշակույթն արտահայտվում է և՛ ուրիշ մարդու արժանապատվության հարգանքի մեջ, և՛ սեփական արժանապատվության պահպանման մեջ: «Մշակույթի պատմությունը սիրո պատմությունն է: Սիրո հիմքում նրբանում են մարդկային ոգու բոլոր ուժերը» [15]:

Միայն նրբացած մարդուն կարելի է անվանել մշակութային, քանզի նրբացածությունը հենց այն է, որը կոչվում է մշակութականություն: «...Նրբագացությունը մշակույթի աստիճան է» [3]: Այդուեղից հետևում է, որ մշակութականությունը մարդկության զարգացման ամենաբարձր աստիճանն է: Չէ որ ճշմարտությունները բացահայտվում են ոչ այնքան խելքով, որքան գիտակցության ընդլայնումով և նրբացումով, սրտի բացումով:

Մշակույթի մասին գիտությունում ընկերաբանական աշխարհագրացողությունը բավականին լայն տարածում է գտել՝ սահմանափակվելով լոկ հասարակական հարաբերություններով, հեռու գտնվելով տիեզերական անսահմանության բնագարգացումային փոխազդասարքերից: Կենդանի բարոյագիտության գաղափարների տարածությունում մշակույթի իմաստավորումը ենթադրում է բուն մշակույթի բնության հանդեպ վերաբերմունքի փոփոխում: Դա թելադրված է եռանդութային աշխարհայացքի յուրահատկություններով և

նախանյութի էության ավելի լայն հասկացողությամբ: Մշակույթը ձևավորվում է հենց ոգու տարածությունում եռանդութափայտված փոխանակության ազդեցության տակ: Դա սկզբունքորեն նոր մոտեցում է մշակույթի բնույթի գիտակցմանը և իմաստավորմանը: Իմաստասիրական համակարգի բուն անվանումը՝ «Գենդանի բարոյագիտությունը» նույնպես սկզբունքային նորություն է պարունակում մշակույթի նկատմամբ: Նախկինում բարոյագիտությունը չէր դիտարկվում մարդու տիեզերական բնագարգացմանը կից, որտեղ սերտ կապ կա բարոյական սկզբունքների, տիեզերական օրենքների և իր նախանյութի կատարելագործման անվերջանալի սանդուղքի վրայով մարդու առաջընթացի միջև: Նման բնագարգացումային իմաստով բարոյագիտությունը, որը անսահմանության մեջ մարդու կյանքի գիտակցման նոր սահմաններ է բացում, դառնում է հենց կենդանի, այսինքն՝ ապրող: Նոր հարացույցի տարբերակիչ գիծն այն է, որ մշակույթը ներդրվում է համատիեզերական բնագարգացումային գործընթացի մեջ և դիտարկվում են այդ գործընթացի բաղադրիչներն ու լծակները:

Մշակույթ ստեղծողը՝ մարդը, ստեղծագործում է տիեզերքում: «Տիեզերքի ստեղծագործության հետ միասին գործում է նրա մի մասը՝ մարդու ոգին» [1], ասվում է Գենդանի բարոյագիտությունում: Գենդանի բարոյագիտությունը խոսում է գիտակցաբար տիեզերական գործակիցներ դառնալու հնարավորության մասին: Մշակույթի ամենագլխավոր բնութագիրը կապն է Բարձրագույնի հետ: Եվ այդ կապը պայմանավորված է այնպիսի որակների զարգացումով, ինչպիսիք են զթասրտությունը, կարեկցանքը, սերը և նման կարգի այլ որակները, ինչպես նաև շատ լուսավոր ձգտումներով, որոնք հանդիսանում են «բարձրագույն եռանդութերի հետ հաղորդակցման ուղիները» [4]:

Մարդու կողմից արարված ոչինչ չի անհետանում, այլ մնում է տարածության մեջ ձգողական ուժի տեսքով, որը ձգում է արարիչների հաջորդ սերունդների ուշադրությունը և մղում արարման: Հանրահայտ է, որ գեղեցկությունը կփրկի աշխարհը: Եվ քանի որ «գեղեցկությունը բյուրեղանում է մշակույթում» [14], հետևաբար, մշակույթը կփրկի աշխարհը: «Մշակույթը երկրի վրա մարդկային ոգու դրսևորման և ստեղծագործ զարգացման կարևոր գործոն է: Դրա լույսի ներքո այն հասկացվում է որպես մարդկանց մեջ ստեղծագործական կրակի պահպանում և զարգացում» [8, 72]: Մշակույթի տարածությունում է իրականացվում այնպիսի երևույթների գիտակցումը, ինչպիսիք են գեղեցկությունը, սերը, ստեղծագործությունը, որոնք տիեզերական բնագարգացման հիմքերն են: Այդ պատճառով մշակույթի ոգեղեն արժեքների պահպանությունը և զարգացումը մարդկային ընկերակցության կարևոր խնդիրներից մեկն է: «Մենք տեսել ենք, ինչպես են արվեստի ստեղծագործությունները կերպարանափոխել մարդուն» [5]:

Ցավոք, «մեծամասնության մոտ մշակույթի հասկացությունը նախ և առաջ կապվում է գոեհիլի ոսկեգոծված պալատների, մեռած աղամանդների, թանկ խնջույքարաններում խմիչքների և սրանց նման «վեհ» զբաղմունքների հետ: Աշխարհի վիճակն ահավոր է» [10]: Այնինչ՝ «շքեղությունը գեղեցկության հակոտնյան է» [2]: «Եթե մշակույթը չկա արյան մեջ, ապա այն ձեռք բերելն էլ ոսկու ոչ մի տեսակ պարկերով հնարավոր չէ, և ոչ մի կախ տված պիտակ էլ չի օգնի: Եվ ինչպիսի գեղեցիկ շրջանակի մեջ էլ որ կախեն կեղծված նկարը, նրա արժեքավորությունը դրանից չի մեծանա» [12]:

Գեղեցկությունը մշակույթի կարևորագույն հիմքն է: Գեղեցկության սկզբունքի համաձայն է տեղի ունենում ոգու զարգացումը, կատարելագործումը: Հստ Լ. Վ. Շապոշնիկովայի՝ «գեղեցկությունը մշակույթի եռանդութային դաշտում ձևակազմիչ պայմաններից մեկն է» [26, 81]: Մովորել ընկալել գեղեցկությունը և հասկանալ նրա իմաստը, նշանակում է կարևոր քայլ անել սեփական ոգեղեն կերպարանափոխման ուղղությամբ: Համապատասխանություն գոյություն ունի մարդու ոգեղեն զարգացման մակարդակի և ներգզացողության հիման

վրա մտահայեցական ճանապարհով գիտելիքների ստացման հնարավորության միջև: Ճանաչման մակարդակը կախված է մարդու ոգեղեն, մշակութային զարգացման աստիճանից: Մարդու ներքին աշխարհով եկող բարձր ճանաչողությունը մատչելի է նրանց, ովքեր կարողանում են բարձր մշակույթի դաշտ կազմել իրենց ներսում:

Մշակույթի եռությունը գտնվում է տիեզերական կառույցների գործողության ոլորտում: Բարձրագույնի հետ եռանդուծային փոխանակությունը մարդու բնության խորքերում մշակույթի զարգացման հիմքն է: Ըստ Լ. Վ. Շապոշնիկովայի՝ դրա վրա ազդում են «ուղղորդված եռանդուծային ներգործությամբ» նրանք, որոնց նա անվանում է «տիեզերական բնագարգացման ենթականեր» [27, 104], այսինքն՝ գործող անձինք: Այդ ներգործությունը անմիջականորեն վերաբերում է մշակույթին: Լ. Վ. Շապոշնիկովան սահմանում է մշակույթը որպես ոգու ինքնակազմակերպվող համակարգ: Ինքնակարգավորվող գործընթացների գլխավոր սկզբունքներից մեկը հետևյալն է. որևէ համակարգի ինքնակազմակերպումը տեղի է ունենում ավելի բարդ (տվյալ համակարգի համեմատ ավելի բարձր) համակարգի ազդեցության տակ: Դրանում է արտահայտվում մշակույթի բնագարգացումային կապը մարդկության ուսուցիչների հետ:

Մարդու ոգու ստեղծագործության մարմնացումները՝ մշակույթի նյութեղեն կրողները, նույնպես օժտված են արարիչ մարդու կողմից նրանցում դրված հատուկ եռանդուծերով, ինչպես նաև տիեզերքի եռանդուծային կյանքի հետ կապերով: Մշակույթի նյութեղեն կրիչների ամբողջությունը եռանդուծի ընդարձակ դաշտ է ստեղծում, որը նույնպես կապված է բարձր տիեզերական կառույցների զարկաչափերի հետ և առաջ է տանում քաղաքակրթության զարգացումը: Հենց այդ ձևով են տիեզերական եռանդուծատեղեկատվական փոխանակության ազդեցության տակ մարդու ոգում կատարվող մշակույթի ձևավորման գործընթացներն արտացոլվում ամբողջ մոլորակի եռանդուծերի վրա: Այնպես որ՝ տիեզերական նպատակահարմարությունից է բխում մշակույթի կառույցների պահպանությունը, որոնք, պատկերավոր ասած, կապում են Երկինքն ու Երկիրը:

Մշակույթի հասկացությունը անքակտելիորեն կապված է արվեստի, ստեղծագործության հետ: Արվեստի նպատակը նույնպես, ինչպես և իմաստասիրությանը, մարդու դաստիարակությունն է: Դեռևս Պլատոնն էր ընդունում իմաստասիրությունը որպես արվեստներից մեծագույնը: Մարդը դարեդար ձգտել է դեպի գեղեցիկը՝ միշտ զարդարելով կացարանները, ամանեղենը, հագուստը: Գեղեցիկի հետ հանդիպումը արթնացնում է մարդու մեջ ամենալավ, վեհացնող զգացումներ, սիրելու, բարիք գործելու ցանկություններ: «Մշակույթի մասին խոսելը պապգայի դարպասն է» [17, 223-225]: Հայտնի է հին իմաստունի խոսքը. «Իր որդու ձեռքերին վարպետություն չտվողը նրանից մեծ ճանապարհի ավագակ է պատրաստում» [18, 371]: Ըստ Ռ. Թագորի՝ գեղեցիկը լսելը և տեսնելը երեխայի հոգին ազնվացնող գլխավոր գործոնն է, որը նրան կյանքի դժվարությունները հաղթահարելու հիմք է ուժ է տալիս:

Տիեզերականություն: Կենդանի բարոյագիտության կենտրոնական գոյաբանական և բարոյական գաղափարը տիեզերքի ամբողջական և բոլոր բաղադրիչ մասերի, ներառյալ մարդկության և ամեն առանձին անհատի բնագարգացման գաղափարն է: Մարդու և հասարակության տիեզերական բնագարգացման իմաստավորման իմաստասիրական նախադրյալն է պատկերացումը անսահման տիեզերքի մասին, որը ոգեղեն է, բանական, նպատակահարմար, ներդաշնակ կազմակերպված և գտնվում է անընդհատ առաջընթաց զարգացման վիճակում: Կենդանի բարոյագիտության տիեզերաբանության պատկերացմամբ՝ Երկիրը տիեզերքի բազմաթիվ աշխարհներից մեկն է, որտեղ իրականացվում է մարդկային ոգու կատարելագործումը: Մոլորակային բնագարգացման նպատակը ամբողջ երկրային նախանյութի կատարելագործումը և ոգեղենացումն է: Մարդու առաքելությունն է կատարել-

լազործվելով ոգեղենացնել իրեն, բնությունը, հասարակությունը՝ պատասխանատվություն կրելով իր ճակատագրի, ուրիշ մարդկանց, բնության, հասարակության և ամբողջ մոլորակի ճակատագրերի համար: Այդպիսով, Կենդանի բարոյագիտությունը նպատակն է կերպարանափոխել մարդկային գիտակցությունը, բարձրացնել այն տիեզերական մակարդակի: Կենդանի բարոյագիտության իմաստասիրությունը հազեցնել է նոր իրականության՝ բարոյական տիեզերքի ստեղծագործման ոգով, որում դատողական գիտակցությունը զիջում է իր տեղը սրտի բանականությանը: Տիեզերական օրենքների հասկացողության վրա հիմնված բարոյական գիտակցությունը տիեզերքի համակարգակազմիչ գործոն է դառնում:

Կենդանի բարոյագիտության հեղինակների համար մշակույթի երևույթը վերացական հասկացություն չէ, այլ ոգեղեն մշակույթը մարդկային հասարակության հիմքն է և նրա պատմական առաջընթացի շարժիչը: Նրանց համար մշակույթը ոգին է, ոգու ընկերային պատմական մարմնավորումը, որն արտահայտվում է ոգեղեն ուսմունքներում և կրոններում, իմաստասիրությունում, գիտությունում և արվեստում: Իսկ քաղաքակրթությունը նախանյութի ընկերային պատմական մարմնավորումն է: Նրա նշանակությունն է նյութական ձևեր, միջոցներ կամ անոթներ, օջախներ ստեղծել ոգու կրակների, այսինքն՝ մշակույթի համար: Քաղաքակրթության զարգացումը պետք է դիտարկվի որպես միջոց մշակույթային՝ ոգեղեն զարգացման համար: Պետության գլխավոր խնդիրը պետք է լինի անձի ստեղծագործական ինքնաիրականացման, նրա ոգեղեն զարգացման և կատարելագործման համար լավագույն պայմանների ստեղծումը: Այդ խնդրի լուծման դեպքում զանգվածների գիտակցությունը կբարձրանա նոր աստիճանի վրա: Ամենաարմատական իրապաշտներն էլ են ընկնում գեղեցիկի իշխանության տակ և փնտրում այն՝ հրապուրվելով թատրոնով, պարերով, երաժշտությամբ ու գրականությամբ: «Մշակույթը ձգտումն է դեպի նրբագույնը, դեպի գեղեցիկը, դեպի կատարելագործումը: Կատարելագործման գործընթացը հենց ձգտումն է դեպի երազանքը» [16]: Մշակույթը տիեզերական ոգու բարձր եռանդուների դրսևորումն է, այն աշխարհների, որոնցում բոցավառվել են կյանքի կայծերը և որոնց մեջ պիտի վերադառնան ոգեղենացված մարդկության գիտակցության բոցերը: Հստ իր էության՝ մշակույթը միաժողով և կազմակերպող սկիզբ է, որը ներդաշնակեցնում է հասարակական նախանյութի ստորին անկազմակերպ ուժերը և բնազարգացման բարձր հաճախականության եռանդուժային ազդակ է տալիս նրան:

Համադրում: Կենդանի բարոյագիտությունը դիտարկում է մշակույթի անկումը որպես մարդկության համաշխարհային հիմնախնդիրը: Անոգեղենությունը տարածվել է շատ ազգերի մեջ, ամենաշատը՝ արևմտյան երկրների: Ե. Ի. Ռեբիխը գրում է այն մասին, որ «քաղաքակրթությունը դուրս է մղել մշակույթի հասկացությունը, և շատերը չեն հասկանում, որ հնարավոր է լինել քաղաքակրթված վայրենի: Հաշվի չի առնվում, որ մշակույթի շերտավորումները կուտակվում են դարերով, իսկ քաղաքակրթությունը կարող է ստեղծվել մեկ տասնամյակում» [13]: Յու. Ն. Ռեբիխը գրել է ցածրակարգ բնագոյների ազդեցության աճի մասին [20, 65]: Արևմտյան մշակույթի զարգացման բացասական կողովորը հետազոտողները տեսնում են բնությունից գիտակցության օտարացման մեջ, որով կանխատեսվում է արևմտյան քաղաքակրթության մոտավոր անկումը [24, 7-11]: Ունևորության և նյութական բարիքների սպառման նկատմամբ հետաքրքրությունը սկսել է գերազանցել ստեղծագործական գործունեության նկատմամբ հետաքրքրությանը [21, 64]: Արդի քաղաքակրթված սպառողական հասարակություններում շարժընթացի բացասական միտումներից է այն, որ քաղաքակրթությունը տեխնիկական միջոցների պաշտամունք է առաջացրել, առանց հասկանալու, որ մարդը ամենակատարյալ սարքն է և թաքնված ոգեղեն ուժերի անսահմանափակ ներուժ ունի: Բացի այդ, մշակույթի վրա արևմտյան կենսակերպի բացասական ազդեցություններից է ոգեղեն մշակույթի կարևոր բաղադրիչներից մեկի՝ կրոնական մշակույթի

այլասերումը: Ըստ Կենդանի բարոյագիտության հեղինակների՝ ոչ մի կրոն չի խուսափել մեծ ուսուցիչների տված ոգեղեն ուսմունքների նախասկզբնական հիմունքներից շեղումից:

Դեպի անկում տանող ուղու թեքությունից ելքը ցույց է տալիս Կենդանի բարոյագիտությունը: Մշակույթն այն ապաստարանն է, որտեղ մարդկային ոգին գտնում է ուղիները դեպի ամենայն լուսավորողը և գեղեցիկը: Կենդանի բարոյագիտությունը համաշխարհային մշակույթի զարգացման արդյունքն է, դարերի միջով անցած մշակույթի շատ շերտերի արդյունքը, առաջին հերթին արևելյան մշակույթի, ինչպես նաև արևմտյան: Այն հասկանալու և իմաստավորելու համար հարկավոր է ոչ փոքր մշակութային պաշար ունենալ:

Մշակույթի պատմությունը վկայում է, որ ամենայն նորը, ոչ ավանդականը, գոյություն ունեցող պատկերացումներին և չափանիշերին հակառակ գնացողը միշտ հանդիպում է զգուշավոր, իսկ երբեմն էլ պարզապես թշնամական վերաբերմունքի ավանդական տրամադրված մեծամասնության կողմից: «Վերածնունդը միշտ այնտեղ է, որտեղ հետաքրքրություն է հանդես բերվում ոգեղեն մշակույթի նկատմամբ, քայքայումն այնտեղ, որտեղ քաղաքակրթությունը դուրս է մղում մշակույթի հասկացությունը, զբաղվելով ամենահնարավոր մեքենամարդկանց պատրաստումով» [11]:

Քանի որ մշակույթը դիտարկվում է որպես մարդու ոգու ինքնակազմակերպվող համակարգ, որը մասնակցում է աշխարհաշենքի ավելի բարձր կառուցվածքների հետ եռանդոժատեղեկատվական փոխանակմանը, հենց Բարձրագույնի հետ կապի կամ եռանդոժափոխանակման գործընթացն է համարվում մշակույթի զարգացման գլխավոր գործոնը: Ուստի կյանքում կարևոր դեր են խաղում Բարձրագույնի հետ այդ կապն ապահովող ոլորտները, այդ թվում նաև կրոնը: Կրոնի դերը կարևորվում է նրանով, որ այն Բարձրագույնի հետ կապի հնարավորություն է տալիս մարդուն:

Կենդանի բարոյագիտությունը իր մեջ միավորում է բնագաղափարների անհրաժեշտ տարրերը՝ անցյալը, ներկան և ապագան: Անցյալը պատմությունն է՝ դիցաբանությունը, կրոնը, գաղտնուսմունքը, աստվածիմաստությունը: Ներկան կենդանի բարոյագիտությունն է՝ անցյալին գումարած գիտությունը, իմաստասիրությունը, արվեստը, այսինքն՝ անցյալի և ներկայի համադրումը: Ապագան նպատակակետն է և դեպի այն տանող ուղին՝ ոգին, մշակույթը, դրանց զարգացումը: Կենդանի բարոյագիտությունը գլխավոր բաղադրիչն է՝ կազմակերպված ուժը, գաղափարական հիմքը, ուսմունքը: Այն իր մեջ ունի և՛ հոգին՝ գաղափարները, ուսմունքը, և՛ մարմինը՝ Կենդանի բարոյագիտության կազմակերպական կառույցները, որոնք սփռված են աշխարհով մեկ: Կազմակերպությունը հասարակական, ընկերային կենսամարմին է, այն ունի կենսականություն, եթե ունի անցյալի փորձը, ներկայի կենդանությունը՝ գաղափարները, և ապագայի տեսլականը, նպատակին հասնելու առաջադրանքը: Ներկան՝ Կենդանի բարոյագիտությունը, դա զգացմունքների և բանականության կրոնականությունն է, մտքի և սրտի մոլեռանդությունն է, հավատի և սիրո գիտականությունը և տրամաբանականությունն է: Այս բոլորը դնելով ներկայի գործը կատարող կազմակերպության մեջ՝ կատարվի ապագայի էությունը և նպատակը: Կենդանի բարոյագիտությունը՝ ներկան, կարելի է համեմատել պատճառահետևանքային կապի հետ: Անցյալում գոյության պատճառներն են, որոնք գետի մի ափին են, ապագայում գոյության հետևանքներն են մյուս ափին, իսկ ներկայում մարդը ճակատագրի հարցերն է լուծում ափերն իրար կապող նպատակի կամուրջի վրայով անցնելիս: Ե՞վ ավանդապաշտ, և՛ ապագայատենչ լինել է սովորեցնում ներկան՝ կազմակերպող ուժը. սովորելով անցյալից՝ ձգտել դեպի ապագայի ձգող ու սիրավառ հորիզոնները: Իմաստությունը քաղել պատմությունից, տեսնանք՝ մշակութականությունից և ոգու անսահմանությունից, և ներկան վստահել կազմակերպող ուժին: Ուժերի այսպիսի համադրությամբ սերունդները կկարողանան արարել ապագան: Կենդանի բարոյագիտության մշակույթի նոր հարացույցը ենթադրում է վերաբեր-

մունքի փոփոխություն մշակույթի նկատմամբ, քանի որ ցույց է տրվում, որ մշակույթի բնությունը իր էությունը տիեզերական երևույթ է: Մշակույթը բնության, աշխարհի կամ կյանքի ներկայի կազմակերպված փորձն է ստեղծելու ապագայի կատարյալ մարդուն:

Ուստի Ռեբիխների մշակույթի հայեցակարգը 20-րդ դարի գիտական և իմաստասիրական մտքի խոշորագույն ձեռքբերումներից մեկն է: Մշակույթը մարդկության ոգին է: Զարգացնելով մարդկանց ոգին՝ Կենդանի բարոյագիտությունը իրականացնում է իր պատմական առաքելությունը՝ կատարում է իր մշակութաստեղծ դերը:

Եզրակացություն

Վերջում, ամփոփելով հետազոտության արդյունքները, հանգում ենք ընդհանրացնող հետևություններին:

Ոգեղեն մշակույթը մարդկային հասարակության հիմքն է և նրա պատմական առաջընթացի շարժիչը: Ոգեղեն ճգնաժամից ելքը ցույց է տալիս Կենդանի բարոյագիտությունը: Մշակույթն այն ապաստարանն է, որտեղ մարդկային ոգին գտնում է ուղիները դեպի ամենայն լուսավորողը և գեղեցիկը: Մարդու մշակույթն արտահայտվում է նրա ձգտման մեջ դեպի գեղեցիկը, իսկ գեղեցիկը բողբալաժողովում է սրտում: Ոգեղենությունը գտնվում է սրտում: Մշակույթը ոգու, սրտի հատկություն է, ոգու զարգացածության աստիճան, զարգացման գործընթաց: Մշակույթի բովանդակության կրողը ոգին է: Մշակութային կուտակումները բերում են ոգու զարգացման: Մշակույթը հասկացվում է որպես մարդկանց մեջ ստեղծագործական կրակի պահպանում և զարգացում: Մարդու ստեղծագործական մտքի կատարելագործումը տեղի է ունենում մշակույթի հիման վրա: Մշակույթի ամենագլխավոր բնութագիրը կապն է Բարձրագույնի հետ: Կենդանի բարոյագիտությունը ձգտում է դեպի Բարձրագույնը մշակույթի միջոցով:

Կենդանի բարոյագիտության մշակույթի նոր հարացույցը ենթադրում է վերաբերմունքի փոփոխություն մշակույթի նկատմամբ, քանի որ ցույց է տրվում, որ մշակույթի բնությունը իր էությամբ տիեզերական երևույթ է: Կենդանի բարոյագիտության ուսմունքի կողմից առաջ քաշված մշակույթի հայեցակարգը հաշվի է առնում մարդու բազմակողմանի կապերը տիեզերքի հետ, բացահայտում է նման կապերի լծակները:

Կենդանի բարոյագիտության բարոյական ուսմունքի էական կողմն է կյանքի վերափոխումը համամարդկային արժեհամակարգի հաստատման միջոցով: Մշակույթի նյութեղեն կրիչների ամբողջությունը եռանդուն է ընդարձակ դաշտ է ստեղծում: Մարդու ոգուն կատարվող մշակույթի ձևավորման գործընթացներն արտացոլվում են ամբողջ մոլորակի եռանդունության վրա: Այդպիսով, Կենդանի բարոյագիտության ուսմունքի կողմից 20-րդ դարում նոր այլընտրական համաշխարհային մշակույթի դաշտ է ստեղծված: Իր մեջ արևելյան և արևմտյան մշակույթների համադրումը պարունակող ուսմունքը նախապատրաստում և աջակցում է նոր համամոլորակային մշակույթի կայացումը և նոր մարդու ծնունդը: Այդպես Կենդանի բարոյագիտությունը համաշխարհային իմաստասիրական հայեցակարգ է դառնում: Կենդանի բարոյագիտությունը համաշխարհային մշակույթի զարգացման արդյունքն է, դարերի միջով անցած մշակույթի շատ շերտերի արդյունքը: Մշակույթը բնության, աշխարհի կամ կյանքի ներկայի կազմակերպված փորձն է՝ ստեղծելու ապագայի կատարյալ մարդուն: Կենդանի բարոյագիտությունը մշակութաստեղծ գործառույթ է կատարում: Մշակույթը մարդկության ոգին է, զարգացնելով մարդկանց ոգին՝ Կենդանի բարոյագիտությունը զարգացնում է մշակույթը: Զարգացնելով համաշխարհային մշակույթը՝ Կենդանի բարոյագիտությունը զարգացնում է մարդկության ոգին:

Գրականություն

1. «Ազնի Յոգա: Անսահմանություն», մաս1-ին, Երևան, «Զանգակ-97», 2008, հատված 454:
2. «Ազնի Յոգա: Հրեղեն աշխարհ», մաս 1-ին, Երևան, «Զանգակ-97», հատված 490:
3. «Ազնի յոգայի նշանները», Երևան, Լուսաբաց-04, 1997, հատված 457:
4. «Կենդանի էթիկայի ուսմունք. սիրտ», Երևան, «Լուսաբաց» հրատարակչատուն, 2000, հատված 374:
5. «Հիերարխիա: Կենդանի էթիկայի ուսմունք», Երևան, «Լուսաբաց», 2000, հատված 359, 366:
6. Бузина Л. В. Живая Этика и Культура. Идеи наследия семьи Рерихов в нашей жизни, Санкт-Петербургский Государственный Университет культуры и искусства, 2011, № 47, с. 3.
7. Грани Агни Йоги, Новосибирск, в 13-и томах, 1960.
8. Письма Елены Рерих, в 2 т., 1999, т. 1, с. 72.
9. Письма Елены Рерих. Т. 1. Рига, 1940, письмо от 29.05.1931.
10. Рерих Е. И. Письма в Америку, 1929-1936. В 3 т. Т.1, Москва: Сфера, 1996, письмо от 21.08.1931.
11. Рерих Е. И. Письма. Том 2, Москва: Международный Центр Рерихов, 2000, письмо от 3.05.1934.
12. Рерих Е. И. Письма. Том 3, Москва: Международный Центр Рерихов, 2001, письмо от 15.10.1935.
13. Рерих Е. И. Письма. Том 3, Москва, 2001, письмо от 5.09.1935.
14. Рерих Е. И. Письма. Том 4, Москва: Международный Центр Рерихов, 2002, письмо от 12.10.1936.
15. Рерих Е. И. Письма. Том 7, Москва: Международный Центр Рерихов, 2007, письмо от 12.06.1944.
16. Рерих Е. И. Письма. Том 7, Москва: Международный Центр Рерихов, 2007, письмо от 2.09.1946.
17. Рерих Н. К. Врата в будущее. Рига, 1991, с. 223-225.
18. Рерих Н. К. Листы дневника. Т. 1, с. 371.
19. Рерих Н. К. Твердыня Пламенная. Рига, 1991, с. 63.
20. Рериховский вестник, Вып. 5, Санкт-Петербург-Москва, 1992, - с. 65.
21. Смелзер Н. Социология, Москва: Феникс, 1994, - с. 64.
22. Соколов В. Г. Культура как главный фактор метанаучного познания в контексте методологии живой этики. Москва: Международный Центр Рерихов, 2011, - с. 227-233.
23. Соколов В. Г. Парадигма культуры в философском наследии Е. И. Рерих и Н. К. Рериха, Харьков, 2008, с 11.
24. Тавризян Г., Шпенглер О., Хейзинга Й., Две концепции кризиса культуры, Москва: Искусство, 1988, с. 7-11.
25. Учение Живой Этики. Надземное, Москва: МЦР, Мастер-Банк, 1996.
26. Шапошникова Л. В. Пакт Рериха и эволюционное значение Культуры, 1995. Москва: МЦР, Мастер-Банк, 1996, с. 81.
27. Шапошникова Л. В. Философия космической реальности, Москва: МЦР, Мастер-Банк, 2003, с. 104.

Живая этика как культуросозидающая философия

Хачатрян Гегам

Резюме

Ключевые слова: эволюция, духовный, совершенствование, расширение сознания, наука, знание, синтез, космический

Живая этика предлагает выход из духовного кризиса, вызванного кризисом культуры, представляя новую философско-этическую концепцию духовного развития человечества. Она объединяет науку, искусство и религию, где ось синтеза – наука, отражающая уровень сознания синтезатора. Основной задачей Живой Этики является расширение сознания и духовное возрождение, тесно связанное с социальным обновлением общества. Учение уделяет особое внимание внутренней работе человека над собой, самосовершенствованию и естественному развитию, что способствует достижению высших миров. Новая парадигма культуры рассматривает её как космическое явление и раскрывает многогранные связи человека с мирозданием. Духовная культура – основа общества и двигатель исторического прогресса, а её носителем является дух, связанный с Высшим. Живая Этика, синтезирующая восточные и западные традиции, формирует мировую культуру и подготавливает рождение нового человека. Развивая дух человека, она развивает и культуру, выполняя тем самым культурообразующую функцию, создавая предпосылки для духовного и социального совершенствования человечества.

Living Ethics as a Culture-Creating Philosophy

Khachatryan Gegham

Summary

Key words: evolution, spiritual, improvement, expansion of consciousness, science, knowledge, synthesis, cosmic

Living Ethics offers a way out of the spiritual crisis caused by the cultural crisis, presenting a new philosophical and ethical concept of human development. It unites science, art, and religion, with science as the axis of synthesis, reflecting the level of consciousness of the individual. Its core goal is the expansion of consciousness and spiritual rebirth, which is inseparable from social renewal. A key principle emphasizes inner work, self-improvement, and natural development, guiding humanity toward higher realms. Living Ethics introduces a new cultural paradigm, viewing culture as a cosmic phenomenon and exploring the multifaceted connections between humans and the universe. Spiritual culture is considered the foundation of society and the driver of historical progress, with the spirit as its bearer and its connection to the Supreme as essential. By combining Eastern and Western traditions, Living Ethics fosters the development of world culture and the emergence of a “new” human. Through cultivating the spirit of humanity, it simultaneously develops culture, fulfilling a culture-creating function. This philosophy shapes both individual spiritual growth and the evolution of global cultural values.

Ներկայացվել է 26. 11. 2025 թ.

Գրախոսվել է 04. 12. 2025 թ.

Ընդունվել է տպագրության 27. 05. 2026 թ.

Անգլիական հրամանատարության ադրբեջանամետ քաղաքականությունը (1918 թ. դեկտեմբեր – 1919 թ. օգոստոս)

Ղուլյան Յուրիկ

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-175>

Հանգուցային բառեր. *Մեծ Բրիտանիա, Այսրկովկաս, Ադրբեջան, Հայաստան, քաղաքական նպատակներ, տնտեսական շահեր, հակախորհրդային ճակատ, նավթ*

Նախաբան

Այսրկովկասը դարեր շարունակ մեծ տերությունների քաղաքական նպատակների ու տնտեսական շահերի բախման վայր է։ Երկրամասում քաղաքական առաջնայնության ու ազդեցության համար մղվող պայքարը դրսևորվել է ինչպես նախնիքաց, այնպես էլ 19-րդ ու 20-րդ դարերում։ Այն դրսևորվեց նաև 44-օրյա պատերազմը ընթացքում և առայսօր շարունակվում է։ Առաջին աշխարհամարտից հետո տարածաշրջանի համար մղվող պայքարում անգլիական քաղաքականությունը հակահայ էր ու ադրբեջանամետ։ Անգլիայի ադրբեջանամետ քաղաքականության պատմության թեման այսօր էլ արդիական է, որին և նվիրված է մեր կողմից ներկայացվող հոդվածը։

Այսրկովկասում Անգլիայի քաղաքական նպատակներն ու տնտեսական շահերը

1918 թ. նոյեմբերի 17-ին բրիտանական զորամասերի մուտքը Բաքու սկիզբ դրեց Անտանտի կողմից երկրամասի զինագրավմանը։ Հաշտության պայմանագրով Թուրքիային չպատկանող տարածքները գերմանացիներից ու թուրքերից անհապաղ ազատելն ու Այսրկովկասում կարգ ու կանոն պահպանելը հայտարարվեց Մեծ Բրիտանիայի կառավարության նպատակ [19, 202]։

Անդրկովկասում անգլիական զորքերի հրամանատար գեներալ Թոմսոնը 1918 թ. դեկտեմբերի 6-ին իր կառավարությանը հղած զեկուցագրում տեղեկացնում էր, որ անգլիական զորքերի առջև խնդիր էր դրված ոչ միայն նվաճել ողջ Անդրկովկասը Դադստանի հետ միասին, այլև վերահսկողություն սահմանել երկրամասի ամբողջ տնտեսական ու քաղաքական կյանքի վրա, քանի որ Անդրկովկասը կարևոր նշանակություն ուներ բրիտանական կայսրության շահերի և մասնավորապես Հնդկաստանի համար [7, 252]։

1918 թ. սեպտեմբերի 8-ից մինչև հոկտեմբերի 30-ը հատուկ հանձնարարություններով Բաքվում, Պետրովսկում, Էնգելիում եղած հայկական բանակի հետախուզության կապիտան Գուրգեն Կոլմանյանը դեռևս մինչև Այսրկովկաս անգլիացիների գալը նրանց նպատակների մասին Հայաստանի կառավարությանը գեկուցում է, որ Պարսկաստանում իրենց գերիշխանությունը հաստատելուց հետո անգլիացիները կգբաղվեն Այսրկովկասով՝ ստեղծելու բուֆեր Պարսկաստանի և ապագա Ռուսաստանի միջև՝ ի դեմս առանձին և մանր հանրապետությունների, որոնց նույնպես կարելի է իրար հետ կովեցնել [4, 311]։

Բրիտանական թագավորական բանակի 27-րդ դիվիզիայի հրամանատար, գեներալ-մայոր Ջորջ Թաունզենդ Ֆորեստյե-Ուոկերը 1919 թ. հունվարին գեներալ Ա. Դենիկինի ներկայացուցիչ գեներալ Էրդելիին հայտնեց, որ անգլիական զինվորական առաքելության նպատակն է մինչև Փարիզի վեհաժողովի որոշման ընդունումը Այսրկովկասում ապահովել ու պահպանել կարգ ու կանոն և աջակցել Վրաստանի, Հայաստանի ու Ադրբեջանի կառավարություններին՝ հետևելու տարածաշրջանում իրավիճակի կայունացմանը [19, 202]։

Քողարկվելով խաղաղարարի առաքելությամբ՝ Անգլիան թաքցնում էր իր իրական նպատակը՝ հաստատվել Այսրկովկասում։ Տարածաշրջանում նրա բոլոր քայլերն ուղղված էին դրան։ Անգլիացիներն անցան Այսրկովկասի խնդիրների լուծմանը։ Այստեղ ստեղծված փոքր հանրապետությունները կարող էին բուֆեր լինել Պարսկաստանի և ապագա Ռուսաս-

տանի միջև: Բացի այդ՝ Այսրկովկասում քաղաքական հավասարակշռություն պահպանելու համար նրանց պետք էր կռվեցնել միմյանց հետ, ինչպես դա անում էին իրենց արևելյան գահույթներում: Անդրկովկասում անգլիական գործերի հրամանատարությունը Անդրկովկասի հանրապետությունների բախումների դեպքում դատավորի դեր էր կատարում, որոնց որոշումներով վիճելի տարածքներն անցնում էին կողմերից մեկին կամ էլ վեր էին ածվում «չեզոք գոտիների», որը և Անդրկովկասյան հանապապետությունների միջև նոր ընդհարումների աղբյուր էր հանդիսանում [24, 187-188]:

Դաշնակիցների քաղաքական ու վարչական կենտրոնը Թիֆլիսն էր, իսկ գլխավոր տարրը իր զինվորական ու քաղաքական ազդեցությամբ անգլիականն էր: Թիֆլիսում էին կենտրոնացված դաշնակիցների ներկայացուցիչները՝ ի դեմս բարձր կոմիսարների, իսկ Երևանում և Բաքվում գտնվում էին բարձր կոմիսարների ներկայացուցիչները: Գլխավոր կոմիսարները Երևան էին գալիս միայն առանձին կարևոր դեպքերում:

Այսրկովկասում անգլիացիների ավելի մեծ իրավունքներ ունեին, քան դաշնակիցներն ընդհանրապես [10, 151]: Հատկանշական է, որ Անդրկովկասում անգլիական բոլոր պաշտոնյաները մինչև 1919 թ. վերջերը ցուցումներ ստանում էին ոչ թե արտաքին գործերի նախարարությունից, այլ ռազմական ղեկավարությունից [25, 395]: Այսրկովկասը մտնում էր անգլիական ռազմական զինագրավման գոտու մեջ և բոլոր հարցերը, նույնիսկ տարածքայինը, որոշվում էին զինվորական իշխանությունների կողմից: Այս առումով անգլիացիներն Անդրկովկասում իրենց ամուր ու տանտիրոջ նման էին զգում: Անդրկովկասում բրիտանական հրամանատարությունը հետապնդում էր ոչ թե համադաշնակցային, այլ ազգային-կասեթական շահեր [12, 79]:

Առաջին աշխարհամարտի ավարտից հետո Մեծ Բրիտանիան անմիջապես ձեռնամուխ եղավ Կովկասը Ռուսաստանից վերջնականապես մեկուսացնելու և իր ազդեցությունն այնտեղ հաստատելու ծրագրին, քանի որ այն մեծ նշանակություն ուներ որպես ռազմավարական կարևոր դիրք ունեցող տարածաշրջան, որը պետք է դառնար բոլշևիկների՝ դեպի Մերձավոր Արևելք առաջխաղացումը կանխող արգելապատնեշ: Իսկ Մեծ Բրիտանիայի տնտեսական հետաքրքրությունը, անշուշտ, նաև նավթն էր [22, 274-276]:

Միասնական հակախորհրդային ճակատ ստեղծելու իր ձգտման մեջ անգլիական հրամանատարությունը հիմնականում կարևորում էր Այսրկովկասի պետական այն կազմավորումները, որոնք կարող էին առավել մեծ նշանակություն ունենալ նախաձրագրած պայքարում: Դրանք Վրաստանն ու Ադրբեջանն էին, որոնց բնական հարստությունները և անմիջական մոտիկությունը գործողությունների կիզակետին ռազմավարական կարևոր նշանակություն էին ստանում այդ ծրագրերում: Բրիտանական քաղաքականության տեսանկյունից կենսունակ Ադրբեջանը պետք է պատնեշ հանդիսանար վերածնված Ռուսաստանի՝ դեպի հարավ առաջխաղացման ճանապարհին:

Անդրկովկասում անգլիացիներն իրենց զավթողական ծրագրերի իրականացման գործում մեծ տեղ էին հատկացնում հատկապես Ադրբեջանին: Բրիտանական նվաճողների այդպիսի դիրքորոշումը, ինքնին հասկանալի է, նրանց նպատակն էր մուսուլմանական Ադրբեջանը, որը տարածաշրջանում աչքի էր ընկնում իր ընդգծված հակառուսական և հակաբոլշևիկյան կեցվածքով, դարձնել բոլշևիզմի դեմ պայքարի ամուր հենարան [23, 5], տիրանալ Բաքվի նավթին, ապա ձեռնամուխ լինել ազդեցության ոլորտներին տարածմանը ամբողջ Անդրկովկասի, հետագայում նաև՝ Մերձավոր և Միջին Արևելքի վրա: Բրիտանական զինվորական հրամանատարությունը Անդրկովկասի մուսուլման բնակչությունը դիտում էր իբրև ավելի հավատարիմ, հակառուսական ավելի վստահելի տարր:

Հայաստանի արտաքին գործոց նախարար Միրական Տիգրանյանը ժամանակին հետևյալ կերպ է գնահատել Անգլիայի քաղաքականությունը. «Անդրկովկասի թուրքությունը,– հայտարարել է նա,– բրիտանական գորահրամանատարության օրոք ավելի նպաս-

տավոր պայմանների մեջ է գտնվում, քան գերմանա-օսմանյան հաղթական օկուպացիայի ժամանակ... որովհետև Թուրքիան է նրա՝ Անգլիայի, աչքում ամենավստահելի պատվարը Ռուսիայի դեմ այստեղ» [7, 71]:

Ադրբեջանի կառավարությունը, Մուսավաթը, մուսուլման հոգևորականությունը երախտագիտական զգացումներով պատրաստակամություն էին հայտնում օրինակելիորեն ծառայել անգլիական շահերին, բոլշևիկյան Ռուսաստանի դեմ մղվող պայքարում հնարավոր բոլոր միջոցներով աջակցել դաշնակիցներին՝ նրանց տրամադրելով նաև Ադրբեջանի տարածքը՝ որպես պլացդարմ [13, 472]:

Այս պարագայում պակաս հետաքրքրություն էր ներկայացնում քայքայված ու արյունաքամ եղած Հայաստանը, որն ավելի հեռու էր Խորհրդային Ռուսաստանի հետ նախատեսվող առճակատման վայրերից: Անգլիացիներն իրենց պայքարի հիմնական սլաքն ուղղել էին այն բոլոր ուժերի դեմ, որոնք Այսրկովկասի շահերը շաղկապում էին Ռուսաստանի շահերին:

1919 թ. անգլիացիները Ադրբեջանին փրկեցին Ա. Դենիկինի ձեռքից, որի Կամավորական բանակը բոլշևիկներից մաքրեց Ռուսաստանի ամբողջ հարավը և հասավ Կասպից ծով: Մեծ Բրիտանիան ուներ իր աշխարհաքաղաքական խոշոր ծրագիրը. Դենիկինի ռազմական հաջողությունները կարող էին հանգեցնել բոլշևիզմի դեմ նրա լիակատար հաղթանակին, և արդյունքում Ռուսաստանը կվերականգնվեր նախկին կայսրության սահմաններում, բայց դա Անգլիային բոլորովին պետք չէր: Անգլիացիները ձգտում էին Այսրկովկասն անջատել, ստեղծել իրենց ենթակայության տակ գտնվող բուֆերային գոտի՝ Ռուսաստանի և Պարսկաստանի միջև: Անջատման գիծն անցնում էր Ղրզղլ Բուրունով, Զաքաթալայով, Կովկասյան լեռնաշղթայով մինչև Տուապսե [8, 164]: Նկատենք, որ դեռևս 1917 թ. դեկտեմբերի 23-ին Մեծ Բրիտանիայի ու Ֆրանսիայի միջև կնքված գաղտնի պայմանագրի համաձայն Ռուսաստանը բաժանվել էր ազդեցության ոլորտների: Մեծ Բրիտանիան տնօրինելու էր Հյուսիսային Կովկասը, Այսրկովկասը, Թուրքեստանը, Ֆրանսիան վերահսկողություն էր հաստատելու Բեսարաբիայի, Ուկրաինայի, Դրինի ու Դոնբասի նկատմամբ:

Անգլիացիներն Ադրբեջանում ունեին ոչ միայն քաղաքական, այլև տնտեսական հետաքրքրություններ ու շահեր: Գներեալ Թոմսոնը, որը Բաքու էր մտել նոյեմբերի 17-ին Պարսկաստանից, երկու օր անց տարածած հռչակագրերով Բաքվի բնակչությանը հայտարարեց, որ քաղաքը արդյունաբերական կենտրոններով պիտի զբաղեցվի բրիտանական զորքերով: Անգլիացիներին առաջին հերթին մտահոգում էր Բաքվի նավթային արդյունաբերությունում համակարգի պահպանումը, որտեղից նրանք միանգամից սկսեցին նավթի մղումը դեպի Բաթում [17, 151]: Շահագրգռված Բաքվի նավթային շրջանի պաշարներով՝ անգլիական հրամանատարությունն առաջին հերթին վերահսկողության տակ վերցրեց Բաքվի նավթային շրջանը, Բաթումի նավահանգիստը, Բաքու-Բաթում նավթամուղը և Բաքու-Թիֆլիս-Բաթում երկաթուղին: Անգլիական հրամանատարությունը Ադրբեջանում իր տնօրինության տակ վերցրեց նաև ջրային տրանսպորտը, Կասպիական առևտրական նավատորմը, բանկերը, ինչպես նաև Բաքվում գտնվող զինվորական զորամասերը [26, 41]: Անգլիական նավթարդյունաբերության ընկերություններից մեկի ներկայացուցիչը Լոնդոնում բաժնետերերի հավաքի ժամանակ հայտարարեց, որ Բաքվի նավթային արդյունաբերությունը՝ բրիտանական ղեկավարությամբ համապատասխան ձևով կազմակերպված, Բրիտանական կայսրության համար կարող է հանդիսանալ թանկարժեք ձեռքբերում [18, 98]: Նավթի հոտն առած անգլիացիների համար առաջնայինը օրվա շահն էր: Նրանց նպատակը Այսրկովկասի հարստությունները թալանելն ու դուրս տանելն էր:

Անգլիացիները բացեիբաց հայտարարում էին, որ իրենք Բաքու են եկել, որպեսզի տեղ կանգնեն ժամանակին նավթարդյունաբերությունում կատարած կապիտալ ներդրումներ-

րին: Եվ քանի որ Բաքվում գոյություն ուներ օրինական իշխանություն՝ աղբբեջանական կառավարությունը, անգլիացիները իսկույն սրտակից հարաբերություններ հաստատեցին իրենց նախկին հակառակորդի հետ: «Անգլիան ինչպես միշտ Կովկաս գալով, այդ բովանդակները առաջին իսկ քայլերից հաշվի առավ, թե ումից ինչ կարող է վերցնել: Հաշիվը պարզ էր, Աղբբեջանը նավթ ուներ, իսկ Հայաստանը՝ միայն որբեր և մեռնող ժողովուրդ: Եվ բնականաբար, Աղբբեջանը նրա համար Հայաստանից նույնիսկ շատ լավ էր» [9],– գրում է Լեոն:

Զրկվելով թուրքական սվինների աջակցությունից՝ մուսավաթականները շտապեցին ծառայության անցնել անգլիացիների մոտ, որոնք հարմար պահի էին սպասում Աղբբեջանը նվաճելու համար: 1918 թ. նոյեմբերին մուսավաթական կառավարությունը հատուկ պատվիրակություն ուղարկեց Էնզելի, որն անգլիական հրամանատարությանը հավաստիացրեց Աղբբեջանի անգլիական զինագրավման աջակցելու իր պատրաստակամության մասին: Այդպիսով, թուրքական աջակցությունից զրկված մուսավաթական Աղբբեջանը, նոր տիրոջ՝ անգլիացիների մոտ ծառայության անցնելով, իրեն հատուկ խորամանկության, կաշառքի միջոցով ու զանազան սադրանքներով իր շահն առաջ տանելու վարպետության շնորհիվ կարողացավ նրան նույնպես օգտագործել Հայաստանի նկատմամբ իր զավթողական ծրագրերի իրականացման հարցում:

Այսրկովկասում փոխարինելով թուրք-գերմանական զավթիչներին՝ անգլիական հրամանատարությունը բացահայտորեն իր պաշտպանության տակ առավ երեկվա իրենց պատերազմական հակառակորդներին՝ կովկասյան թուրքերին, Աղբբեջանի հայաստյաց իշխանություններին:

Անգլիացիների համար Այսրկովկասում ամենալուրջ գործոնը դարձավ մուսուլմանական բազմաքանակ բնակչությունը, որի հետ պետք էր պահպանել լավ հարաբերություններ: Մուսավաթականների բացահայտ թուրքամետ քաղաքականությունը չէր խանգարում աղբբեջանա-անգլիական բարեկամությանը:

Անգլիացիների աղբբեջանամետ դիրքորոշումը պայմանավորված էր մի շարք հանգամանքներով: Առաջին. Բրիտանական գաղութային կայսրությունն իր կազմում ներառում էր հարյուր միլիոնավոր մուսուլմանների և պատմության մեջ առաջին մուսուլմանական հանրապետության հովանավորությունը բարենպաստ կերպով կանդրադառնար նրա հեղինակության վրա իր մուսուլման հպատակների շրջանում: Այդ քաղաքական գիծն առավել ընդգծված էր Բաքվում բրիտանական հրամանատարության մոտ, որը մինչև այդ ծառայել էր Հնդկաստանում: Երկրորդ. անգլիացիները չէին մոռանում, որ Աղբբեջանի Դեմոկրատական Հանրապետությունը (ԱՀՀ) ստեղծվել էր թուրքական սվինի օգնությամբ, ուստի նրան թուրքական ազդեցությունից զերծ պահելու համար անհրաժեշտ էր հանրավորին հանդերձողական դիրքորոշում գրավել ԱՀՀ կառավարությունը հանդեպ, ինչպես նաև նպաստել ռազմա-քաղաքական և տնտեսական առումով կենսունակ պետականության ստեղծմանը: «Անգլիացիք աշխատում էին անպայման ազատել Կովկասը թուրքական գրավումից: Ուժեղացնելով մահմեդական Աղբբեջանին, նրանք թուլացնում էին մահմեդական Թուրքիան: Այսպիսով դա ոչ զուտ մահմեդական քաղաքականություն էր, այլ քաղաքականություն, որի նպատակն էր ուժեղացնել Ռուսաստանի սահմանի մեջ գտնված և հարուստ նավթահորերի տեր երիտասարդ պետությունը» [10, 151],– գրում է Ալ. Նատիսյանը:

Անդրկովկասում անգլիացիները հաշվի էին նստում մուսուլմանական մեծաքանակ բնակչության հետ, որոնց հետ նրանք չէին ուզում ստեղծել լարված հարաբերություններ:

Դեռևս 1918 թ. օգոստոսի 8-ին Բաքու մտնելու առիթով Էնզելիից անգլիական ուժերի գլխավոր հրամանատար, գեներալ-մայոր Լ. Դենստերվիլի հոլած հայտարարության մեջ ասվում էր. «Բրիտանական կառավարությունը չի հետապնդում որևէ անհատական շահեր և Բաքվում որևէ շահ չունի՝ բացի գերմանական իմպերիալիզմի և գրավումների դեմ մղած

դաշնակից պետությունների կողմից հետ կապված շահերից» [20, 184]: Բաքվի պաշտպանությանը անգլիացիների մասնակցությունը պայմանավորված էր Միջազգետքում գտնվող անգլիական բանակին էնգելիի վրայով վառելանյութ հասցնելու անհրաժեշտությամբ և որպես վերջնական նպատակ Այսրկովկասին, Միջին Ասիային և Կասպից ծովին տիրելու առաջադրանքով [15, 388]: Բաքվում գտնված ժամանակ գեներալ Դենստերվիլը ընդհանրապես խուսափում էր Բաքվի մուսուլմանների դեմ սուր ելույթներից [4, 311]: Կոչով դիմելով մուսուլմաններին, նշում էր անգլիացիների ավանդական հովանավորությունը մուսուլման ազգաբնակչությանը և նվիրվածությունը վերջինիս:

1918 թ. դեկտեմբերից մինչև 1919 թ. օգոստոսը Բաքվում անգլիական հրամանատարության կողմից աստիճանաբար հանվեցին ադրբեջանական կառավարության գործունեության վրա դրված բոլոր սահմանափակումները: Անգլիացիներն իրենց վերահսկողությունը հանեցին ջրային տրանսպորտի և նավթային արդյունաբերության վրայից, կառավարությանը վերադարձրին նաև հրատարակչության նկատմամբ հսկողության իրավունքը [21, 196]:

Հայերին թվում էր, թե դաշնակից Մեծ Բրիտանիայի զինվորների ներկայությունն Այսրկովկասում կապահովի կայուն խաղաղություն, ազգամիջյան հարաբերությունները և տարածքային վեճերը արդարացի լուծում կստանան:

Հայաստանի Հանրապետությունը դիտարկելով որպես ռուսական շահերի ջատագով՝ հենց սկզբից անգլիացիները բացահայտ պաշտպանեցին մուսավաթական Ադրբեջանի շահերը: Տեղի ունեցավ պատմության կնճիռներից մեկը. Օսմանյան թուրքերի «կրտսեր եղբայր» կովկասյան թրքությունն օրերի ընթացքում դարձավ անգլիացիների դաշնակիցը, իսկ հայ ժողովուրդը, որ սրանց դատին ծառայել էր անմնացորդ, տվել անհաշիվ մարդկային գոհեր, կորցրել իր հայրենիքի մեծ մասը, այժմ ստիպված էր շարունակել իր գոյապայքարը՝ կռիվը մուսավաթական Ադրբեջանի դեմ, որի թիկունքում այս անգամ արդեն ամուր կանգնել էր բրիտանական իմպերիալիզմը: Օգտվելով անգլիացիների աջակցությունից՝ Ադրբեջանի իշխանությունները շարունակեցին Ղարաբաղի և Զանգեզուրի նկատմամբ վարվող իրենց զավթողական քաղաքականությունը: Գեներալ Թոմսոնը, ընդառաջելով Ադրբեջանի կառավարության ղեկավար Ֆաթալի խան-Խոյսկու դիմումին, Բաքվից Զորավար Անդրանիկին նամակով հրահանգեց դադարեցնել զորաշարժը դեպի Շուշի՝ շեշտելով, որ արշավանքը չդադարեցնելու դեպքում հազիվ թե Փարիզի խաղաղության վեհաժողովը որոշում ընդունի հոգուտ հայերի, այդ թվում՝ Արցախի և Զանգեզուրի պատկանելության հարցերը քննարկելիս [3]: Անդրանիկը տեղի տվեց և թողնելով Զաքոուլի ձորը՝ վերադարձավ Գորիս: Խոչընդոտելով Անդրանիկի Ղարաբաղ մտնելուն՝ փաստորեն Անգլիան փրկեց Ադրբեջանին Ղարաբաղը կորցնելու վտանգից:

1918 թ. դեկտեմբերի վերջերին գեներալ Վ. Թոմսոնը Բաքվում հանդես եկավ մի պաշտոնական հայտարարությամբ՝ նշելով, որ Մեծ Բրիտանիան Ադրբեջանի տարածքը համարում է միասնական ամբողջականություն և այդ տարածքի վրա ճանաչում է մի իշխանություն՝ ադրբեջանականը: Միասնական տարածքում նա ընդգրկում էր նաև Ղարաբաղը և Զանգեզուրը [6, 33]: Կովկասում անգլիական զորքերի հրամանատարության անմիջական մասնակցությամբ ու ջանքերով կազմակերպվում էր հարավարևմտյան մեծ Ադրբեջան, որի սահմաններում պետք է ներառվեին նաև Ղարաբաղի, Զանգեզուրի, Նախիջևան-Շարուրի և Մուրմալուի գավառները [14, 245]:

Ադրբեջանի պաշտամենտի 1918թ. դեկտեմբերի 30-ի նիստում գոր. Թոմսոնի հայտարարության մասին ռուսալեզու «Ազերբայջան» թերթը հաղորդագրություն տարածեց, որում մասնավորապես ասվում էր, որ. «Խոսք վերցնելով, Ահմեդ Աղանը մասնավորապես ասում է, որ Քառյակ դաշինքի պարտությունից հետո Ադրբեջանը դաշնակիցներին ոչ մի դիմադրություն ցույց չի տվել, ավելին, ինչ-որ չափով նույնիսկ նպաստել է, որ նրանք գան Անդր-

կովկաս: Մեր ժողովուրդը, նշել էր նա, դաշնակիցների առջև «լայնորեն և հավատով բացել է Ադրբեջանի հյուրասեր գիրկը»: Եվ պետք է ասել, որ մեր վստահությունը մեզ չի դավաճանել. դաշնակիցների գորքերի պետ գոր. Թոմսոնը... հայտարարում է, որ նա Ադրբեջանի սահմաններում ճանաչում է միայն մի օրինական կառավարություն՝ ադրբեջանականը, որին էլ ցույց կտա իր աջակցությունը: Պարոններ, մի թե սա առաջին քայլը չէ Ադրբեջանի Հանրապետության ամբողջականության պահպանման» [27]: Իր հերթին Ռասուլզադեն, պառլամենտի նույն նիստում ելույթ ունենալով Մուսավաթի խմբակցության կողմից, ասում է. «Հյուր եկած դաշնակիցները մեզ խոստանում են իրենց աջակցությունը: Հետևապես, մեր դեմ գործող տարրերը պետք է հասկանան, որ դաշնակիցների ուժերը պաշտպանում են Ադրբեջանի օրինական իրավունքները: Դա մեր հակառակորդներին կստիպի մտածել, որ ադրբեջանական ինքնուրույնության ոչնչացման գործում նրանք ոչ մի աջակցություն չեն ստանա դաշնակիցներից: Նրանք կհամոզվեն, որ իրենց հույսը խաբուսիկ է և որ ադրբեջանական ժողովուրդը երբեք չի զիջի իր իրավունքները և բոլոր ուժերով կպաշտպանի դրանք: Դաշնակից ուժերի ղեկավարի հայտարարությունը նրան էլ ավելի է թևավորում ու ոգեշնչում իր ինքնուրույնության պաշտպանության խնդրում» [27]:

Ակնհայտ է, որ հակառակորդներ ասելով առաջին հերթին նկատի ունեին Հայաստանի Հանրապետությանը:

Ադրբեջանի անկախ հանրապետության ձեռքում նավթի գտնվելը և ընդհանրապես Ռուսաստանից Ադրբեջանի անջատվելը ձեռնտու էին անգլիացիների համար: Ադրբեջանի կառավարությունը, այդ հանգամանքն օգտագործելով, գրանցեց դիվանագիտական հաջողություններ [16, 155]: Ադրբեջանն իր շահն առաջ տանելու վարպետության շնորհիվ կարողացավ Անգլիային օգտագործել Հայաստանի նկատմամբ իր զավթողական ծրագրերի իրականացման հարցում: Ղարաբաղի, Ջանգեզուրի ու Նախիջևանի հարցում Ադրբեջանի ու Հայաստանի վեճում անգլիական հրամանատարությունը բռնեց Ադրբեջանի կողմը [21, 196]: Հայկական երկրամասերն Ադրբեջանին հանձնելը անգլիական հրամանատարությունը բացատրում էր նրանով, որ ՀՀ-ին միացվելու էին Օսմանյան կայսրության արևելյան վիլայետների լայնարձակ տարածքներ, ուստի Ղարաբաղը և Ջանգեզուրը դիտում էր որպես տարածքային փոխհատուցում ԱՂՀ-ին, առավել ևս, որ արևմուտքում տարածքների ձեռքբերումը ԱՂՀ-ի համար բացառվում էր [10, 162]: Դրանով բրիտանական քաղաքականությունն, ըստ իրենց՝ բրիտանացիների, դրսևորում էր իր անխղճմակալությունը: Բացի այդ, Ղարաբաղն ու Ջանգեզուրը ԱՂՀ-ին հանձնելով՝ անգլիացիները առաջացնում էին լարվածության մշտական օջախ տարածաշրջանում՝ պահպանելով իրենց միջամտության հնարավորությունը և դրանով իսկ՝ ազդեցությունը թե Երևանի և թե Բաքվի վրա:

Անդրկովկասում անգլիական գորքերի հրամանատար գեներալ Ֆորեստիե Ուոքերը փետրվարի 19-ին ՀՀ կառավարությանը խիստ կերպով նախագուշացրեց վիճելի տարածքները գեներալի ուժով գրավելու անթույլատրելիության մասին ու պահանջեց սպասել Փարիզում խաղաղ խորհրդաժողովի վերջնական որոշմանը: Փաստորեն ՀՀ-ից պահանջվում էր ուժ չգործադրել գրավելու համար մի տարածք, որն արդեն իսկ գտնվում էր ՀՀ իշխանության ներքո, և միաժամանակ խրախուսվում էր Ադրբեջանի կողմից քաղաքական և ռազմական ճնշման գործադրումը Ղարաբաղի և Ջանգեզուրի հայությանը հպատակեցնելու համար: Չնայած այն հանգամանքին, որ անգլիացիներն ամեն անգամ շեշտում էին Ղարաբաղի և Ջանգեզուրի նկատմամբ ԱՂՀ-ի իշխանության ժամանակավոր բնույթը, ինչը չէր կարող որևէ կերպ պայմանավորել այդ շրջանների պատկանելիության հարցի վերջնական լուծումը: Անգլիացիները, մոռանալով վիճելի հայտարարված հայկական գույց երկրամասերի պատկանելության հարցը Փարիզի վեհաժողովում քննության առնելու իր կառավարության խոստումները, կանգնեց մուսավաթականների հավակնությունների աներկբա պաշտպանության դիրքերում: Ավելին՝ անգլիացիները բոլոր միջոցներով օգնում էին Ադրբեջանի

կառավարությանը՝ զենքի ուժով իր իշխանությունը Արցախի և Զանգեզուրի վրա հաստատելու նրա նկրտումներում:

Մեծ Բրիտանիան, որը Դաշնակից տերություններից ամենից անմիջականորեն էր ներգրավված Անդրկովկասի գործերում, միլիոնավոր մահմեդական հայատակներ ունեցող կայսրություն էր և Ասիայում Ռուսաստանի վաղեմի մրցակիցը, մեծ դեր խաղաց արտասահմանում բարեհաճ տրամադրություն ստեղծելու Ադրբեջանի նախաձեռնություններում [11, 207]:

Ադրբեջանի կառավարությունը, գոտեպնդված Անգլիայի ադրբեջանամետ քաղաքականությունից, Փարիզի հաշտության վեհաժողովին ներկայացրած փաստաթղթում հանրապետության սահմանները հասցնում էր մինչև Կարս, Արդվին, Ախալցխա՝ արևմուտքում, Երևան՝ հարավում, Կազբեկ՝ հյուսիսում՝ ադրբեջանցիների թիվը ուռճացնելով և հասցնելով 2 միլիոն 900 հազարի [4, 332]:

Ֆրանսիայի արտաքին գործերի նախարարության տնօրենի հետ 1919 թ. մայիսի 9-ին տեսակցության ժամանակ Ավ. Ահարոնյանի այն հարցին, թե ի՞նչ է մտածում նա Ղարաբաղի խնդրում անգլիացիների դիրքի մասին, նա պատասխանեց թե՛ «ըստ իս»՝ անգլիացիներն աշխատում են մի մեծ Ադրբեջան ստեղծել իրենց որոշ քաղաքական նպատակների համար, որի մեջ անմասն չէ Բաքուն պահելու ցանկությունը» [5, 25]:

Եվրոպայում Հայաստանի Հանրապետության պատվիրակության ղեկավար Ավ. Ահարոնյանը 1919 թ. ապրիլի 24-ին ՀՀ ԱԳ նախարար Ս. Տիգրանյանին գրում է.

«Անգլիական պատվիրակության, նրանց խուսափողական հաճախ անորոշ պատասխաններից ես նկատում եմ, որ Ձեր մտածումը ճիշտ է: Անգլիացիների Կովկասում ցուցադրած թուլությունը և թաթարներին սիրաշահելը արդյունք է այն ընդհանուր և օրևոր աճող հուզումների, որ տիրում է այսօր համայն մուսուլման Արևելքում և մասնավորապես Հնդկաստանում և Եգիպտոսում: Չգիտեմ Ձեզ ճշգրիտ հեռագրերը հասնում են թե ոչ, բայց պիտի սսել, որ ամբողջ Եգիպտոսը բացարձակ ապստամբության մեջ է ընդդեմ Բրիտանական իշխանության» [2]: «Անգլիան, ինչպես ամեն տեղ, այնպես էլ մեզ մոտ, վարում է քողարկված, բայց սիստեմատիկ մուսուլմանական քաղաքականություն» [1],– 1919թ. հուլիսի 30-ին Փարիզից Ս. Տիգրանյանին ուղղված նամակում հայտնում էր Ավ. Ահարոնյանը:

Եզրակացություն

Այսպիսով 1918 թ. Դեկտեմբեր – 1919 թ. օգոստոս ընկած ժամանակահատվածում Անգլիան վերահսկողություն սահմանեց Այսրկովկասի ամբողջ տնտեսական ու քաղաքական կյանքի վրա:

Անգլիացիները բացահայտորեն իրենց պաշտպանության տակ առան Ադրբեջանին՝ կարևորելով նրա դերը միասնական հակախորհրդային ճակատ ստեղծելու իրենց ձգտման մեջ: Անդրկովկասում բրիտանական հրամանատարությունը հետապնդում էր ոչ թե համադաշնակցային, այլ ազգային-կայսերական շահեր:

Անգլիացիներն Ադրբեջանում ունեին ոչ միայն քաղաքական, այլև տնտեսական հետաքրքրություններ ու շահեր: Բրիտանիայի տնտեսական հետաքրքրությունը, անշուշտ, նավթն էր: Ադրբեջանն իր շահն առաջ տանելու վարպետության շնորհիվ կարողացավ Անգլիային օգտագործել Հայաստանի նկատմամբ իր զավթողական ծրագրերի իրականացման հարցում:

Գրականություն

1. ՀԱԱ, ֆ.200, ց.1, գ.317, թ.37:
2. ՀԱԱ, ֆ.200, ց.2., գ.51, թ.9:
3. ՀԱԱ, ֆ.370, ց.1, գ.50, թ. 13:
4. Ավետիսյան Հ., Հայկական հարցը 1918:
5. Ահարոնյան Ավ., Սարդարապատից մինչև Սևր և Լոզան, Երևան, 2001:
6. Բադալյան Ա., Զանգեզուրը՝ Հայաստան-դաշնակից երկրներ փոխհարաբերությունների համակարգում, «Դրոշակ», Երևան, 1998:
7. Գալոյան Գ., Պատմության քառուղիներում, Երևան, 1982:
8. Դադայան Խ., Հայերը և Բաքուն, Երևան, 2006:
9. Լեո, Անցյալից, Թիֆլիս, 1925:
10. Խատիսյան Ա., Հայաստանի հանրապետության ծագումն ու զարգացումը, Բեյրութ, 1968:
11. Հովհաննիսյան Ռ., Հայաստանի Հանրապետություն, հ.3, Վերսալից-Լոնդոն 1919-1920, Երևան, 2014:
12. Մախմուրյան Գ., Անգլիական ռազմական վարչակարգը Անդրկովկասում և Հայաստանի կառավարությունը (1918 թ. դեկտեմբեր-1919 թ. օգոստոս), «Լրաբեր հասարակական գիտությունների», Երևան, հ. 2, 2001:
13. Միմոնյան Հ., Անդրանիկի ժամանակը, գիրք Բ., Երևան, 1996:
14. Միմոնյան Ա., Զանգեզուրի գոյապայքարը 1917-1920, Երևան, 2017:
15. Ստեփանյան Գ., Բաքու քաղաքի հայության պատմությունը, Երևան, 2011:
16. Балаев А., Мамед Эмин Расулзаде, (1884-1955), М., 2009.
17. Волхонский М., Муханов В. По следам Азербайджанской Демократической Республики, Москва, 2007.
18. Гулиев А., Мамедов Э., Гасимов К. История Азербайджана, Баку, 1986.
19. Деникин А., Очерки русской смуты: Вооруженные силы Юга России, Париж, 1921.
20. Денстервил, Британский империализм в Баку и Персии 1917-1918 (воспоминания), Тифлис, 1925.
21. История Азербайджана с древнейших времен до начала 20-го века, Баку, 1995.
22. Ллойд Дж., Правда о мирных договорах, т.1, М., 1957.
23. Раевский А. Мусаватское правительство на Версальской конференции, Берлин, 1930.
24. Токарежеский Е.А. Из истории иностранной интервенции и гражданской войны в Азербайджане, Баку, 1957.
25. Туманян М. Дипломатическая история Республики Армения 1918-1920 гг., Ереван, 2012.
26. Шабанов Ф. Развитие Советской государственности в Азербайджане, Москва, 1959.
27. «Азербайджан», Баку, 1919, 1 января.

Прозазербайджанская политика британского командования (декабрь 1918 г. – август 1919 г.)

Гулян Юрий

Резюме

Ключевые слова: Великобритания, Закавказье, Азербайджан, Армения, политические цели, экономические интересы, антисоветский фронт, нефть

В период с декабря 1918 года по август 1919 года Великобритания, официально декларирующая свою миссию по поддержанию порядка в Закавказье, преследовала и скрытые стратегические цели, направленные на установление контроля над регионом, включая Дагестан. Подчёркивая важность Закавказья для интересов Британской империи, британская администрация стремилась оказывать влияние на политические и экономические процессы, определявшие развитие региона.

Британское командование открыто взяло под защиту Азербайджан, который ещё недавно был их военным противником, подчёркивая его роль в формировании единого антисоветского фронта. В 1919 году британские власти предотвратили переход Азербайджана под контроль войск А. И. Деникина, чья Добровольческая армия к тому времени вытеснила большевиков с юга России и вышла к Каспийскому морю.

Стремясь сохранить политическое равновесие в Закавказье, британцы часто сталкивали интересы местных республик, выступая арбитрами при определении спорных границ, объявляя отдельные территории «нейтральными зонами». Экономические интересы Великобритании в регионе были сосредоточены на нефтяном секторе. Используя британскую поддержку, Азербайджан активизировал усилия по установлению контроля над Нагорным Карабахом и Зангезуром, продолжая политику давления на Армению.

The Pro-Azerbaijani Policy of the British Command (December 1918 – August 1919)

Ghulyan Yurik

Summary

Key words: Great Britain, Transcaucasia, Azerbaijan, Armenia, political goals, economic interests, anti-Soviet front, oil

Between December 1918 and August 1919, Great Britain, officially claiming to maintain law and order in the Transcaucasus, pursued hidden strategic goals aimed at controlling the region, including Dagestan. Emphasizing the Transcaucasus's importance for the British imperial interests, the British sought to influence political and economic processes across the area.

The British openly took Azerbaijan, their former military opponent, under protection, highlighting its role in forming a unified anti-Soviet front. In 1919, they prevented Azerbaijan from falling under A. Denikin's control, whose Volunteer Army had expelled Bolsheviks from southern Russia and reached the Caspian Sea.

To maintain political balance, the British often pitted local republics against one another, acting as arbiters in territorial disputes, ceding contested areas, or declaring them “neutral zones,” generating tension among newly independent states. British interests in Azerbaijan were both political and economic, with oil as a key priority. Using British support, Azerbaijan advanced its own goals, intensifying efforts to control Karabakh and Zangezur, continuing a policy of coercion and territorial consolidation against Armenia.

Ներկայացվել է 11. 12. 2025 թ.

Գրախոսվել է 16. 12. 2025 թ.

Հնդուհվել է տպագրության 27. 05. 2026 թ.

ԱՇԽԱՐՀԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ
ՍԵՐՎԻՍ

ГЕОГРАФИЯ И
СЕРВИС

GEOGRAPHY AND
SERVICE

Matrices as a Data Coordination Tool in Service Research

Tashyan Mariam

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-185>

Key words: *Matrix, Service, Data Collection, Correlation Matrix, Data Evaluation, Data Presentation*

Introduction: For service providers, obtaining reliable information about market characteristics is the primary condition for service activity. There are two groups of methods that are appropriate to use both in other fields of science and when obtaining information in the field of services: quantitative and qualitative. The first are designed to determine the average, accurate indicators characterizing the behavior of potential consumers, the second are focused on clarifying the reasons behind customer actions. The choice of methods is always determined by the company's goals. The implementation of marketing research methods in the service helps enterprises to adapt their activities to the dynamics of the market and the wishes of consumers. Such flexibility quickly pays off in the form of high profits and an excellent reputation for the company in its field. However, the above methods, despite being up-to-date, have a low efficiency ratio. In the 21st century, in service, it is necessary to apply new methods and marketing tools to meet the ever-changing demands of customers, which our research is aimed at.

Main Research. In order to solve the research problems, a phased research was carried out, which is presented in 3 parts: A, B, C.

A) Data collection and processing in service research

Data collection in service research is carried out using different methods and research tools. Studying the studies of both local and foreign researchers, it became clear that mostly quantitative and qualitative studies are used in these studies, after which they are subjected to evaluation and data processing in laboratory conditions using various methods. The latter is time-consuming and a double process.

The goal of any empirical analysis, whether quantitative or qualitative, is to find meaningful patterns in the data. The word "meaningful" here refers to the fact that each analysis must answer the research question. The above is true for all types of data, including quantitative data, e.g. survey data, annual reports, etc., and qualitative data, such as expert data, interviews, data from various studies, etc. Data must be processed to find meaningful patterns. A common way to do this is to classify the raw data. When doing quantitative research, we make calculations using numbers to identify patterns based on categories. This is possible because we have numbers that we can use to perform arithmetic operations. When conducting qualitative research, we process spoken texts to make sense of patterns based on categories. This is possible because we have words and sentences that we can categorize and interpret. We can, for example, find out whether the answers to a running question reflect the same meaning or not. In general, it can be said that analysis is interpretation, which is accurate in both quantitative and qualitative analyses.

Compared to quantitative analysis, the interpretation of qualitative research results is somewhat more about the person rather than the object. According to the rules of the social sciences, this is an undesirable feature of qualitative analysis. Alternatively, some qualitative analysts claim to possess unique insights that are either innate or based on data from extensive professional experience. The service, being an object of social science study, is subject to the same patterns, and it is naturally difficult to carry out a study and evaluation of qualitative data, for

which we considered it necessary to address the mentioned topic, to reveal the role and significance of matrices in the service as a data collection method, as well as as a service research data processing and evaluation tool [5].

B) Matrices as a Data collection tool

The matrices have been referred to by various researchers who present their application in research works in their works. The study of the latter allows us to assume that the matrices are effective research tools that we can also localize in the service. Service matrix research is still new, and few authors have addressed its application. There are different content types of matrices, which show what information the given matrix should contain, that is, they differ from each other in the content requirements presented to the matrix. Let's consider some of them.

According to Dana Rosenberg Coker and Janice Nahra Friedel's research, outcome matrices provide a snapshot of how a particular functional area is rated by different groups. The matrix facilitates the integration of data from a variety of research tools that can be applied to any service or functional area. Thus, the data collection matrix allows for the presentation of data collected from different groups on individual requests, corresponding to a specific service or component, which leads to the creation of a systematic and unified picture that is useful for the evaluation of the functional area.

This effort to collect data from various sources has resulted in the creation of a matrix template that can be used by other institutions as a guide for constructing their own unique data collection matrix. Other institutional researchers will be able to use the model to explore their own research tools, develop their organizational work structure, and identify individual needs [6].

Other authors' matrices of data collection are also different; in particular let's refer to the matrix presented in Scheme 1 proposed by Grosvenor Public Sector Advisory:

Scheme 1

Data collection matrix according to Grosvenor Public Sector Advisory [3]

Key evaluation question	Approach to analysis	Data requirements	Data source	Collection method
List each of your key evaluation questions in a separate row of the table. To keep the scope of your evaluation practical limit the number of key evaluation questions to no more than five.	Detail what approach (or approaches) you will use to assess this key evaluation question.	<i>What data do you need to support your analysis?</i> List your data requirements such as: demographic data of the target groups, uptake, feedback on ease of use, etc. The data requirements will be specific to each program and each evaluation.	<i>Where will you get the data?</i> Sources of data might be administrative systems, publicly available reports or data sets, stakeholders, etc. Try grouping the data by source to streamline the matrix.	<i>How will you get the data?</i> Face to face interviews, surveys, reports extracted from a system, documentation request.... Don't forget to identify the volume of data collection, if relevant. For example, how many interviews: 10 x 1 hr face to face interviews.

From the above matrix, it is clear that matrices are used for data collection and evaluation. A good example of data evaluation is the matrix shown in Scheme 2, recommended by the Ontario Public Health Organization [4]. The latter regularly conducts evaluation of healthcare support programs, which would be impossible without the use of matrices.

Scheme 2

Data Collection Matrix by Public Health Ontario [4]

Objective	What did the strategy set out to do?			
Indicator(s)	What will indicate success for the objective?			
Evaluation question(s)	What critical questions do you want to answer?			
Data collection method(s)	Data Sources	Timeline	Roles and Responsibilities	Methods of Data Analysis
What tools will you use to collect the information you need?	From whom or where will the data be collected?	What is the timing for the data collection?	Who is responsible for the data collection method, and what is their role?	How will the collected data be analyzed (e.g. frequencies, chi-squares, thematic analysis)?

What can we conclude? The matrices in the service are data collection tools, through which we can carry out both preliminary research planning and later data analysis. Studying the international experience, we can conclude that these are quite effective measures, as the data obtained are presented in a systematic way. In addition, they have a number of advantages, which we will present in more detail in the next part of the article.

C) Advantages and disadvantages of using matrices

Like any research method and tool, the matrix has its advantages and disadvantages. According to the research of Professor Edward Groiland of Nijmegen University of Business (Netherlands), the matrix is used in business as a powerful tool for qualitative data analysis. Groiland mentions about matrices construction, what is needed, and etc. [8].

The matrix method aims to present a logical and structured approach to analyzing qualitative data from interviews and focus groups in a business context. Logical approach refers to matrix design; it consists of columns and rows. The structural approach is concerned with "filling in" the matrix through theories, concepts, and other data.

The method is suitable for use in diachronic (simultaneous) studies. This refers to the type of research where the so-called "time picture" is constructed. The matrix method is not suitable for long-term research because it involves analyzing processes as a function of time. The matrix method aims to find the content of the conceptual model of the study based on current, academic knowledge. Consequently, the opportunities to discover new empirical concepts and categories may be somewhat diminished.

The approach is based on existing academic knowledge and an analysis strategy that seeks to optimize opportunities to achieve useful and reliable results. These in turn enable the development of reliable and effective recommendations for business customers [5].

By combining the facts, you can say that the use of matrices in the service is really effective due to the goals and features of the service, especially by providing useful and reliable information

for customers, which in turn will be a means to increase the efficiency of service implementation.

During the research work, we localized what was said on the correlation matrix.

A correlation matrix is a statistical tool that shows how strongly and in what direction two or more variables are related to each other. It is widely used in fields such as finance, economics, psychology, and biology because it helps people understand how different things are related to each other [2].

A correlation matrix helps determine how two or more variables are related or dependent on each other. It is presented in a table format that makes it easy to read, understand and find patterns to predict what will happen in the future. An idea helps summarize data and come to sound conclusions that help investors make decisions.

Carrying out the research, we will find out the relationship between university admissions and the birth rate, whether the birth rate in RA has had an impact on the university system.

Scheme 3:

Number of students and birth rates by year [7]

<i>Year</i>	<i>Number of students in higher education institutions, total, people</i>	<i>Year</i>	<i>Number of births, people</i>
2022	79513.0	2004	37.526
2021	78603.0	2003	35.793
2020	79590.0	2002	32229
2019	74942.0	2001	32065
2018	80477.0	2000	34276
2017	90540.0	1999	36502
2016	92558.0	1998	33966
2015	96502.0	1997	43929
2014	79623.0	1996	48134
2013	100854.0	1995	48960
2012	102250.0	1994	51143

As it is known, to remove the correlation link, it is necessary to find the Spearman coefficient, which is determined by the following formula:

$$r = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^n d_i^2}{n(n^2-1)}$$

where r is the value of Spearman's coefficient,

d_i^2 – the square of the rank difference,

n – the number of views (pairs of ranks).

Factor ranking and rank processing

Data by indicators				Ranks difference $d_i = r_x - r_y$	The square of ranks difference d^2
Independent (x)		Dependent (y)			
Value	The rank of the r_x	Value	The rank of the r_y		
37526	5	79513.0	9	-4	16
35793	7	78603.0	10	-3	9
32229	10	79590.0	8	2	4
32065	11	74942.0	11	0	0
34276	8	80477.0	6	2	4
36502	6	90540.0	5	1	1
33966	9	92558.0	4	5	25
43929	4	96502.0	3	1	1
48134	3	79623.0	7	-4	16
48960	2	100854.0	2	0	0
51143	1	102250.0	1	0	0
Sum (Σ)					76

Since the number of our views is data from 2012-2022, which is 11 years, and the number of births is taken according to the logic that people who have turned 18 are admitted to the university, and that is why our **n** is equal to 11, from where follows the mentioned.

$$r = 1 - ((6 \cdot 76) / 11 \cdot (11 - 1)) = 1 - (456 / 1320) = 0.6$$

We got a coefficient of 0.6, from which it can be concluded that the relationship between the phenomena is noticeable, moderate, according to scheme 5.

Linear correlation coefficient estimate [1]

The value of the linear correlation coefficient	Type of connection	Interpretation (including force of connection)
r=0	No connection	-
0<r<1	Stright	As x increases, the value of y increases
0.1-0.3	-	Weak
0.3-0.5	-	Temperate
0.5-0.7	-	Noticwable
0.7-0.9	-	High
0.9-0.99	-	Too high
-1<r<0	Reverse	As x increases, the value of y decreases
r=1	Functional	Each argument value is assigned a single value

Based on the number of variables, which are two, it is not advisable to build a correlation matrix, that's why to present what was said more graphically, let's present it with a regression correlation model. By means of the latter, the form of connection between the phenomena and the

degree of significance of the connection are confirmed. To implement it, let's take a table of initial data (see scheme 6).

Table 6

Table of Regression Correlation Variables

<i>Observation numbering</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>	<i>11</i>
Independent variable (x) - Number of births	37526	35793	32229	32065	34276	36502	33966	43929	48134	48960	51143
Dependent variable (y) - Number of students	79513	78603	79590	74942	80477	90540	92558	96502	79623	100854	102250

Then it is necessary to make a correlation field in the form of a coordinate plane, for which it is necessary to use the formula of the regression model:

$$y = \beta_0 + \beta_1 X$$

where β_1 is the slope of the regression line, β_0 is the intersection of the regression line and **y**, which are calculated by the following formulas:

$$\beta_1 = \frac{n \sum xy - \sum x \sum y}{n \sum x^2 - (\sum x)^2} \text{ and } \beta_0 = \frac{\sum y \sum x^2 - \sum x \sum xy}{n \sum x^2 - (\sum x)^2}$$

After calculating the data, we get the following picture:

<i>Variable</i>	<i>x</i>	<i>y</i>	<i>xy</i>	<i>x²</i>
1.	37526	79513	2 983 804 838	1 408 200 676
2.	35793	78603	2 813 437 179	1 281 138 849
3.	32229	79590	2 565 106 110	1 038 708 441
4.	32065	74942	2 403 015 230	1 028 164 225
5.	34276	80477	2 758 429 652	1 174 844 176
6.	36502	90540	3 304 891 080	1 332 396 004
7.	33966	92558	3 143 825 028	1 153 689 156
8.	43929	96502	4 239 236 358	1 929 757 041
9.	48134	79623	3 832 573 482	2 316 881 956
10.	48960	100854	4 937 811 840	2 397 081 600
11.	51143	102250	5 229 371 750	2 615 606 449
Total	434523	955452	38 211 502 547	17 676 468 573

From where it is obtained that β_1 = -2.142, β_0 = 1.491, from where we find the function of **y**, placing the values of **x** in sequence:

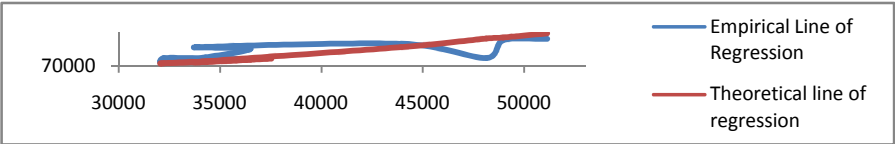


Figure 1: Representation of the regression model in the correlation field

Figure 1 shows the relationship between the number of births and the number of students, which does not seem to be very strong, so we can conclude that the decrease in the birth rate is not directly proportional to the number of students, and the decrease in the number of students in universities is related to other reasons that have not been found. in our study, because they do not derive from the problem and goals of the research.

Conclusion. The results of the research provide an opportunity to highlight the features and role of the use of matrices in service research. The latter create a link between descriptive and evaluative, quantitative and qualitative data, which in turn makes it possible to provide objective and accurate analysis and evaluation of research results.

Examining the use of matrices in service, we can conclude that

- Matrices in the service are data collection tools that can be used both as a means of research planning and implementation.
- Systematic information obtained as a result of using matrices is related to their efficiency, which in turn is due to their visuality, quick readability,
- The use of matrices in the service creates useful efficiency, which is determined by the goals and characteristics of the service, especially by providing useful and reliable information for customers, which in turn is a means to increase the efficiency of service implementation.
- The use of matrices in service research enables qualitative assessment by reducing subjectivity and increasing data accuracy and reliability.

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-185>

References

1. Andrés-Sánchez J., Belzunegui-Eraso A., Valls Fonayet F. Assessing Efficiency of Public Poverty Policies in UE-28 with Linguistic Variables and Fuzzy Correlation Measures, Mathematics. 2021, 25 p., <https://doi.org/10.3390/math9020128>
2. Correlation Matrix: What is it? How It Works with the Examples, Retrieved December 09, 2023, from <https://www.questionpro.com/blog/category/market-research/>
3. Data collection matrix template, Retrieved December 01, 2023, from <https://www.grosvenor.com.au/what-we-do/public-sector-advisory/>
4. Data collection matrix, Retrieved November 25, 2023, from <https://www.publichealthontario.ca/en/health-topics/public-health-practice/program-planning-evaluation/evaluating-programs>
5. Groenland E. Employing the Matrix Method as a tool for the analysis of qualitative research data in the business domain, SSRN Electronic Journal, 2014, 16 p.
6. Rosenberg C., Nahra F., The Data Collection Matrix Model: A Tool for Functional Area and Program Evaluation, Research in Higher Education, Vol 32, No. 1, 1991, 11 p.
7. Statistical Committee of the Republic of Armenia, Statistical Indicators, Demography, Retrieved December 01, 2023, from <https://armstat.am/am/>
8. Groenland E., Dana L. Qualitative Methodologies and Data Collection Methods: Toward Increased Rigour in Management Research, ISBN: 978-981-12-0653-5, 2019, p. 312.

Սերվիսային հետազոտություններում մատրիցները որպես տվյալների համակարգման գործիք

Տաշյան Մարիամ

Ամփոփում

Հանգուցային բառեր. մատրից, սերվիս, տվյալների հավաքագրում, կորելացիոն մատրից, տվյալների գնահատում, տվյալների ներկայացում

Աշխատանքի նպատակն է գնահատել սերվիսային հետազոտությունների արդյունավետության մակարդակի բարձրացման գործում մատրիցների դերը: Այս նպատակով աշխատանքում ներկայացրել ենք սերվիսային հետազոտություններում տվյալների հավաքագրման գործընթացը, գնահատել ենք մատրիցների դերը որպես տվյալների հավաքագրման գործիք, բացահայտել ենք մատրիցների կիրառման առավելություններն ու թերությունները և տեղայնացրել ենք կորելացիոն մատրիցը սերվիսային հետազոտություններում: Աշխատանքում կարևորվել է որպես մեթոդադաբանական հիմք է ընդունվել համակարգային մոտեցումը:

Արդյունքում պարզ է դարձել, որ մատրիցները սերվիսում տվյալների հավաքագրման գործիքներ են, որոնց միջոցով կարող ենք իրականացնել ինչպես հետազոտության պլանավորում, այնպես էլ դրա իրականացում, որը հնարավորություն է տալիս խնայել ժամանակ, ռեսուրսներ, ապահովել առավելագույն ճշգրտություն և հավաստիություն, իրականացնել ինչպես քանակական, այնպես էլ որակական տվյալների հավաքագրում և ուսումնասիրություն, իրականացնել որակական գնահատում առկա տվյալների հիման վրա՝ նվազեցնելով սուբյեկտիվությունը:

Матрицы как средство координирования данных в исследованиях сервиса

Ташян Мариам

Резюме

Ключевые слова: матрица, сервис, сбор данных, корреляционная матрица, оценка данных, представление данных

Цель работы – оценить роль матриц в повышении эффективности исследований в сфере сервиса. В статье представлен процесс сбора данных в сервисных исследованиях, рассмотрена роль матриц как инструмента систематизации и анализа данных, выявлены их преимущества и ограничения, а также показано применение корреляционной матрицы.

Особое внимание уделено системному подходу, который используется в качестве методологической основы исследования. Матрицы позволяют организовать сбор и обработку информации, обеспечивая структурированность данных и упрощая их визуальное представление.

Результаты анализа показывают, что использование матриц в сервисных исследованиях способствует оптимизации времени и ресурсов, повышает точность и достоверность получаемых данных, а также позволяет комбинировать количественные и качественные методы анализа. Кроме того, матрицы обеспечивают объективную оценку информации и снижают влияние субъективного фактора.

Таким образом, матрицы выступают не только инструментом сбора и систематизации данных, но и эффективным средством планирования, реализации и оценки результатов исследований в сфере сервиса.

Ներկայացվել է 04. 06. 2025 թ.

Գրախոսվել է 12. 06. 2025 թ.

Ընդունվել է տպագրության 27. 05. 2026 թ.

Scaffolding in Tourism Education: Enhancing Learning and Industry Readiness

Minasyan Anna

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-193>

Key words: *scaffolding, zone of proximal development, tourism higher education, curriculum design*

Introduction

Learning can be defined as a change in behavioral repertoire, understood as the potential to act in ways not previously possible [12]. Yet this potential only becomes visible when learners are motivated or required to demonstrate their new competence.

The persistent divide between theory and practice places significant pressure on universities to prepare students for increasingly complex professional environments. Vocationally oriented programs, such as tourism, face particular challenges in balancing theoretical knowledge with practical application [9].

Similar challenges are evident in tourism higher education in Armenia. Employers stress the need for universities to ensure that graduates develop competencies consistent with industry needs. They also emphasize the importance of consulting with leading tourism organizations when designing curricula, adopting contemporary teaching methods and technological tools that reflect the realities of the business environment, and ensuring that academic content stays relevant to industry developments [14].

All these challenges have prompted educators to explore new approaches and to design courses that actively support students in translating their learning into practice, developing both professional readiness and higher-order thinking skills.

The current article touches upon the concept of scaffolding in tourism higher education to address these issues. Scaffolding refers not merely to “support,” but to tailored interventions corresponding to learners’ current level of readiness. In tourism higher education, this may mean structuring opportunities – through simulations, projects, or fieldwork – that gradually bridge theoretical understanding and professional practice. It has been proven that instructional scaffolding is effective across disciplines, yet there are only a few studies addressing its application in tourism higher education. Most existing research has focused on schools [5] rather than universities, or has measured outcomes such as students’ final test scores [11] or acquisition of tourism-related terminology [1] rather than the development of practical knowledge. This study seeks to address that gap by exploring how scaffolding can support tourism students in achieving better results in their final group project.

Thus, the theoretical significance of the study lies in examining the best practices for the implementation of instructional scaffolding in tourism higher education, while the practical significance focuses on evaluating the effectiveness of scaffolding strategies in developing students’ practical skills and competencies.

Research Methods: For this article, works by leading researchers on scaffolding were collected and analyzed. Best practices were studied to understand how they can be implemented in tourism higher education. The study applied mixed data collection methods, including questionnaires, end-of-course student feedback on the effectiveness of scaffolding, and analysis of the final group project outcomes to evaluate learning progress.

Thus, the current study aims to examine the effectiveness of scaffolding as a strategy for structuring the curriculum to bridge the gap between theory and practice in tourism higher

education in Armenia. It addresses the identified research gaps by investigating the following objectives:

- To analyze the pedagogical potential of scaffolding in tourism higher education.
- To implement scaffolding techniques, such as rubrics, guiding questions, and structured support, in a specialized course.
- To explore how scaffolding can facilitate the transfer of theoretical knowledge into practical skills.
- To evaluate the impact of scaffolding on students' ability to independently design and deliver the group project at the end of the specialized tourism course.

Defining the Meaning of Scaffolding in Educational Contexts

Scaffolding is frequently mentioned in educational settings, yet supporting learners or organizing activities cannot be considered scaffolding unless specific conditions are fulfilled.

The term scaffolding was first introduced to describe how teachers supported children building with wooden blocks and was later popularized by Wood, Bruner, and Ross to explain the pedagogical implications of Vygotsky's zone of proximal development (ZPD) [2]. Although Vygotsky never used the term, it is generally seen as rooted in his perspective on development, learning, and education. He argued that when a learner faced limitations in one modality, teachers and educational systems had a responsibility to provide alternative means of access. Vygotsky linked such practices to the broader human capacity to learn through cultural tools, developed and refined over generations [12]. Learners use these tools in shared activities with more proficient users, and over time they internalize the tools, allowing independent use. This early understanding of scaffolding laid the foundation for the concept as it is applied in education today. Vygotsky also emphasized that higher-order mental functions emerge through mediated activity with both material (books, technology) and symbolic tools [13]. At its core, scaffolding, as a tool used in teaching, positions the educator as a cultural mediator: support is not static or universally applied but must be culturally grounded, context-sensitive, and adaptable to learners' needs [10]. Both scaffolding and the ZPD stress that learning is inseparable from cultural, social, and historical contexts.

According to Belland [2] scaffolding refers to a form of temporary instructional support that helps students engage with challenging tasks until they can perform them independently and can be characterized by four key features that distinguish scaffolding from other forms of instructional support.

1. It is contingent: support is adjusted based on continuous, dynamic assessment of student performance. As students demonstrate progress, support is gradually reduced.
2. It requires intersubjectivity: a shared understanding between teacher and learner of what successful task performance looks like. In this way the learners can recognize when they have achieved the goal, which is essential for future independent performance.
3. It is temporary and oriented toward skill gain. Unlike tools or aids that provide permanent assistance, scaffolding aims to promote learning that leads to independence rather than ongoing reliance.
4. It both simplifies and highlights complexity. It supports students in managing tasks while also drawing attention to critical challenges.

Pea [7] distinguishes between two different types of scaffolding functions that were originally outlined by Wood, Bruner, and their colleagues.

- Channeling and focusing: scaffolding often works through channeling, by narrowing choices to guide effective action, and focusing, by highlighting key aspects of a task.
- Modeling: Modeling involves demonstrating more advanced solutions to a task [7]. Taber [12] highlights tools such as DARTS (directed activities related to text). The term was first

introduced by Lunzer and Gardner [6]. With the use of DARTS the educator helps the students move beyond passive note-taking by asking learners to actively engage with materials – for instance, labeling diagrams or interpreting texts. Carefully designed, these tasks become scaffolds if they (a) ask students to attempt something beyond their current ability, (b) provide structured support, (c) gradually reduce that support, and (d) enable independent performance of the task.

Taber [12] noted two main challenges in learning that scaffolding tools can address:

1. students may know the basics but struggle to see which ideas are most relevant, especially since working memory limits how much information they can handle at once;
2. even when each step is clear, the overall structure of new concepts can feel overwhelming and too complicated.

To address these challenges, Taber [12] proposed two scaffolding tools: PLANKs and POLES. PLANKs (Platforms for New Knowledge) involve presenting prerequisite knowledge that students already possess but reorganized in a way that highlights relevance and makes it easier to build new ideas. POLES (Provided Outlines Lending Support) are teacher-provided frameworks or outlines that guide students through new concepts, offering temporary support until learners develop their own understanding and confidence.

Thus, by focusing on step-by-step engagement with complex tasks, scaffolding enables learners to develop reasoning, problem-solving, and strategic thinking skills. This structured, interactive approach also fosters metacognition, as learners reflect on their own thinking processes, monitor their progress, and gradually take responsibility for performing tasks independently. In specialized tourism courses, such an approach strengthens students' ability to adapt knowledge to diverse scenarios, a competence essential for success in the tourism and hospitality sector.

Integrating Scaffolding to Support Practical Learning in a Specialized Tourism Course

The main challenge in designing specialized tourism courses is structuring the content and learning activities so that they align with students' perspectives and prior knowledge. Concepts that seem simple and straightforward to an expert may initially appear complex to students. In this context, scaffolding can create an opportunity for the students to engage in tasks initially beyond their capabilities, extending their skills through guided participation, collaboration, and interaction with peers, instructors, and discipline-relevant tools [12]. In the tourism courses, this often includes case analyses, project planning, and problem-solving, helping students develop transferable skills for professional contexts. Scaffolding can also help students connect new information with what they already knew, allowing them to develop clearer and more advanced understanding.

In the context of the current study, these principles guided the design of the specialized course *Introduction to Tourism* (1st year), where scaffolding was applied to support students in completing their final group project. The study involved 44 students. The course was delivered in Armenian, and all participants were native speakers of the language. To achieve this goal, the following steps were implemented:

1. To support students' metacognitive development and identify their current understanding within the Zone of Proximal Development (ZPD), short questionnaires were completed by the students at the beginning and end of each lesson. Drawing on Pintrich's [8] framework of planning, monitoring, and evaluating learning, students responded to 4-5 content-specific questions before and after each class session. The results helped both students and instructors monitor learning progress, reflect on understanding, and identify areas requiring additional support. This ongoing feedback informed the design and adjustment of scaffolding strategies, ensuring that guidance was appropriately targeted to students' evolving needs throughout the semester.

Across the semester, students engaged in smaller scaffolded tasks aligned with each topic. Two main scaffolding tools were used: PLANKs (Platforms for New Knowledge) and POLES (Provided Outlines Lending Support). With PLANKs, students worked on tasks like interpreting

case studies, labeling components of tourism systems, or analyzing industry texts to understand new concepts. Rubrics were provided as a form of POLES [12], offering temporary structured support until students developed sufficient understanding and confidence to work independently (see Figure 1).

<i>TASK 1: Planning UK Journeys – Car Itinerary</i>		
Scenario: Mr. and Mrs. Williams live on Orford Road, Walthamstow, and want to travel to Nottingham to attend a surprise birthday party. They need to arrive by 12:00 mid-day. Your task is to create a detailed journey plan for them.		
Use this rubric to guide your work:		
Task Component	What You Need to Do	Tips / Guidance / Sources
Departure Time	Calculate the time they need to leave home to reach Nottingham by 12:00.	Consider the total distance, estimated travel speed, and any stops. Source: RAC Route Planner (https://www.rac.co.uk/route-planner/)
Route Selection	Choose the best route from Walthamstow to Nottingham.	Use online route planners to find the fastest or most convenient route. Highlight main roads and alternatives. Sources: RAC Route Planner; Google Maps (https://maps.google.com)
Service Station Stop	Suggest one service station stop for fuel and a short break.	Include the name, location, and approximate stop time. Source: Welcome Break Journey Planner (https://www.welcomebreak.co.uk/journey-planner/)
Total Mileage	Calculate the total distance for the journey.	Use online tools or maps. Ensure mileage matches your selected route. Sources: RAC Route Planner; Google Maps
Petrol Cost	Estimate the fuel cost for the journey.	Use the car's fuel efficiency (1.6L Ford Focus, 45 mpg) and fuel price (£1.13 per litre). Show your calculation. Source: Fuel Economy Calculator (http://www.fuel-economy.co.uk/calculator/)
Expected Arrival Time	Confirm the expected arrival time considering stops.	Make sure it aligns with the requirement to arrive by 12:00. Sources: RAC Route Planner; Google Maps
Journey Map	Draw or generate a map showing the planned route.	Clearly label start, destination, and any stops. Sources: Google Maps; MapQuest (https://www.mapquest.com)
Travel Advice	Provide any relevant tips (e.g., tolls, roadworks).	Check online sources for current road conditions, closures, or delays. Sources: RAC Route Planner; Traffic England (https://www.trafficengland.com)
Presentation	Compile all information into a clear, organized document.	Use headings, tables, and maps. Make it easy for the Williams family to follow. Sources: Your notes, tables, and visualizations from all above websites
Submission: • Include all calculations, maps, and advice in one document. • Ensure all information is accurate, clear, and easy to read. • Check your work against each rubric component before submitting.		

Figure 1. Scaffolding Rubric with Detailed Instructions

2. A blended learning model, using a flipped classroom approach, was applied in this course. Integration of scaffolding together with the implementation of a flipped classroom model helped students work at their own resolution. A flipped classroom approach enabled students to study course content outside the classroom, at their own pace, preferred location, and individual rhythm, while class time was devoted to collaborative discussions and applied exercises [15]. In the current specialized tourism course, this combination allowed students to achieve lower-level outcomes, such as understanding and remembering, through online study, while higher-level outcomes, such as creating, applying, and analyzing [3], were addressed during in-person sessions, combining practical and collaborative learning.

3. In the design of this course, scaffolding was progressively removed across the semester: with each task, rubrics and guidance were simplified, discussions became more student-led, and learners were encouraged to take greater responsibility for applying theoretical concepts independently. This kind of gradual removal of support is known as “fading” [7]. Without this deliberate process, learners may continue depending on step-by-step instructions, especially if they are used to highly structured tasks (see Figure 2).

<i>TASK 2: Planning UK Rail Journey – London to Birmingham</i>	
Scenario: Mr. Johnson needs to travel from London to Birmingham for an event at the Birmingham NEC on Tuesday 6th October 2020. He wants to travel first class with a seat that has a table and power socket, arrive one hour before his 13:00 meeting, and return to London after 17:00.	
Task Component	What to Include
Outward Journey – Departure Station & Platform	Station and platform from London.
Outward Journey – Departure Time & Duration	Train departure time and travel duration.
Outward Journey – Changes	Any train changes required.
Outward Journey – Onboard Facilities	Amenities on board (e.g., wifi, food, toilets).
Outward Journey – Arrival Time	Expected arrival in Birmingham.
Outward Journey – Taxi Advice	How to get from the station to the NEC.
Outward Journey – Cost	Ticket price.
Return Journey – Departure Station & Platform	Station and platform from Birmingham.
Return Journey – Departure Time & Duration	Train departure time and travel duration.
Return Journey – Changes	Any train changes required.
Return Journey – Onboard Facilities	Amenities on board.
Return Journey – Arrival Time	Expected arrival in London.
Return Journey – Taxi Advice	How to get from the station to home.
Journey Map	Map showing both outward and return journeys.
Submission: • Complete all fields clearly. • Provide a map showing the route. • Ensure information is accurate and organized.	

Figure 2. Scaffolding Rubric with Faded Support

4. As a method of assessment, peer evaluation, complemented by formative assessment in the form of educator feedback, was incorporated to help students identify gaps in understanding and critically evaluate both their own progress and that of their peers. This kind of assessment which aligns with form of scaffolding described by Bruner [4] enabled the educator to monitor learners’ mistakes and provide timely guidance.

By implementing these steps, the curriculum was designed to integrate scaffolding in a way

that structured the learning experience, enhanced higher-order thinking, fostered metacognitive awareness, and supported students in applying knowledge effectively, enabling them to successfully plan and complete their final group project.

Results

At the conclusion of the *Introduction to Tourism* course, students reported that the structured integration of scaffolding strategies facilitated their engagement with the final group project. According to post-course reflections and feedback, students found it easier to plan, sequence, and execute the project tasks, as the scaffolded activities throughout the semester had prepared them for complex problem-solving and project management.

Students indicated that scaffolding improved both their individual and collective performance. The majority of students showed improvement from Semester 1 to Semester 2 (See Table 1). Increases in both average and median scores indicate an overall positive trend, while a smaller number of students performed worse, suggesting areas for targeted support. Students improved quality of the group project, with clearer planning, stronger application of concepts, and more developed analytical reasoning.

Table 1

Student performance comparison across Semesters 1 and 2

<i>Metric</i>	<i>Comparison of Semester 1 and Semester 2</i>
Students improved	24 out of 44
Students worsened	12 out of 44
Students unchanged	6 out of 44

The results suggest that the deliberate integration of scaffolding in the curriculum design of specialized tourism courses combining with other pedagogical techniques and methods can enhance both student learning processes and practical project outcomes.

Limitations

A key limitation of this study is that the effectiveness of scaffolding in tourism higher education depends heavily on learners’ prior knowledge, skills, and learning styles. Although questionnaires were designed to assess student knowledge and understanding, they provided only a limited view of individual learning processes. More detailed, continuous observation of each learner’s Zone of Proximal Development (ZPD) would be necessary to fully capture how students interacted with scaffolding support, how effectively they internalized guidance, and where adjustments might have further optimized learning. Additionally, the study was conducted in a domestic course with Armenian students using their native language, so the cultural and linguistic context was relatively homogeneous; future research should consider cultural diversity as a factor influencing the design and effectiveness of scaffolding strategies.

Finally, because the study focused on a single course and a specific student cohort, the generalizability of the findings is constrained. The effectiveness of scaffolding strategies may differ in other tourism courses, in different institutional contexts, or with students of varying professional and academic experience levels. Future research could address these limitations by combining detailed ZPD-based observations, statistical analysis of project outcomes, and long-term assessment across multiple courses and cohorts to better understand the peculiarities of scaffolding in tourism higher education.

Conclusion

The findings suggest that scaffolding provides an effective instructional strategy for tourism courses in higher education. Well-designed and, where possible, customized scaffolding materials, used by an educator who manages access to these tools, allow learners to engage in activities within

their ZPD and make meaningful learning discoveries. This approach can enable students in tourism courses to better transfer theoretical knowledge into practical skills, help reduce difficulties during complex tasks, and enhance the overall quality of their project outcomes. While developing effective, tailored scaffolding tools is challenging, it is essential for genuinely educative teaching. The study may be particularly useful for educators, curriculum designers, and researchers aiming to improve instructional practices in tourism programs.

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-193>

Bibliography

1. Ashurov N. Advantages of Teaching Tourism Terminology Using the Scaffolding Method, *International Journal of Artificial Intelligence*, Vol. 5(03), 2025, p. 1338-1341.
2. Belland B. R. *Instructional Scaffolding: Foundations and Evolving Definition*, Springer Nature, 2016, p. 17-19, doi:10.1007/978-3-319-02565-0_2
3. Bloom B. S., Engelhart M. D., Furst E. J., Hill W. H., Krathwohl D. R. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain*, Longman, 1956, p. 120-125.
4. Bruner J. S. Play, Thought, and Language, *Peabody Journal of Education*, 1983, p. 60-69, doi: 10.1080/01619568309538407
5. Dermawan E., Sunarno W. The Effect of Discovery Learning Model with Scaffolding on Students' Cognitive Learning Outcome at Tourism Area in the Special Region of Yogyakarta. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 2018, p. 262, 90-96, doi:10.2991/icctte-18.2018.15
6. Lunzer E., Gardner K. *The Effective Use of Reading*, United Kingdom. 1979, p. 240-285.
7. Pea R. D. The Social and Technological Dimensions of Scaffolding and Related Theoretical, *Journal of the Learning Sciences*, 2004, p. 423-451, doi:10.1207/s15327809jls1303_6
8. Pintrich P. R. The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing. *Theory into Practice*, 2002, p. 219-225. doi: 10.1207/s15430421tip4104_3
9. Ruhanen L. Bridging the Divide Between Theory and Practice, *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, Vol. 5, 2005, p. 33-51, doi:10.1300/J172v05n04_03
10. Sinha C., Vygotsky L. S. Internalization, Evolution. 1992, p. 99-122. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/365730830_Vygotsky_Internalisation_Evolution (watched 25.05.2025)
11. Smith W. W. Incorporating an Instructional Scaffolding Approach into the Classroom: Teaching for Authentic Learning in Hospitality and Tourism Education. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 2015, p. 264-265. doi:10.1080/15313220.2015.1059306
12. Taber K. S. Scaffolding Learning: Principles for effective teaching and the design of classroom resources. *Science Education Centre*, Vol. 2, 2017, p. 73-74.
13. Vygotsky L. S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*, 1978, p. 9-14, 31-91.
14. Հովհաննիսյան Ա. Հայաստանի Հանրապետությունում զբոսաշրջության բարձրագույն կրթության համապատասխանությունը աշխատաշուկայի պահանջներին, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի «Բանբեր», Երևան, 2024, էջ 25-36, doi: 10.51307/182931072015233260-24.67-26
15. Մինասյան Ա., Համակցված ուսուցման արդյունավետությունը «Զբոսաշրջություն» և «Մերվիս» մասնագիտությունների մասնագիտական առարկաների դասավանդման գործընթացում, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի «Բանբեր», Երևան, 2024, էջ 164, doi:10.51307/182931072015233260-24.67-160

«Փայտամած» ուսուցման ռազմավարության կիրառության արդյունավետությունը զբոսաշրջության մասնագիտական դասընթացների ուսուցման գործընթացում

Մինասյան Աննա

Ամփոփում

Հանգուցային բառեր. *փայտամած, մոտակա զարգացման գոտի, զբոսաշրջության բարձրագույն կրթություն, ուսումնական ծրագրի նախագծում*

Սույն հետազոտության շրջանակում ուսումնասիրվել է «Փայտամած» ուսուցման ռազմավարության արդյունավետությունը ՀՀ բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում դասավանդվող զբոսաշրջության մասնագիտական առարկաների ուսուցման գործընթացում: Աշխատանքում ուսումնասիրվել են «Փայտամած» ռազմավարության գործիքներ, որոնք կարող են օգնել ուսանողներին ավելի արդյունավետ կիրառել տեսական գիտելիքները գործնականում, զարգացնել քննադատական մտածողությունը և կատարել ավելի բարդ առաջադրանքներ, ինչպիսիք են խմբային նախագծերը:

Ուսումնասիրությունը իրականացվել է «Զբոսաշրջության հիմունքներ» դասընթացի շրջանակում, որտեղ «Փայտամած» ռազմավարության գործիքները ինտեգրվել են դասընթացի նախագծման ընթացքում: Նպատակն էր «Փայտամած» ռազմավարության համապատասխան գործիքների միջոցով ուսանողներին ցուցաբերել համակարգված աջակցություն՝ ելնելով յուրաքանչյուր ուսանողի մոտակա զարգացման գոտուց և նրանց աստիճանաբար ուղղորդելով դեպի ինքնուրույն գործունեություն: Տվյալների հավաքագրման մեթոդներն ընդգրկել են հարցաթերթիկներ, դասընթացի ավարտին ուսանողների կարծիքների ուսումնասիրման վերաբերյալ բանավոր հարցում և խմբային նախագծային աշխատանքների արդյունքների վերլուծություն:

Հետազոտության արդյունքները ցույց են տվել, որ «Փայտամած» ուսուցման ռազմավարությունը օգնել է ուսանողներին ավելի համակարգված ծրագրել և իրականացնել նախագծային աշխատանքը: Խմբային նախագծերը նախորդ կիսամյակի համեմատ առանձնացել են տեսական գիտելիքների ավելի խորքային կիրառմամբ և կառուցվածքով:

Այսպիսով, լավ մշակված և ուսանողների պահանջմունքներին հարմարեցված «Փայտամած» ռազմավարության գործիքակազմը, համակցված այլ ժամանակակից դասավանդման մեթոդների հետ, կարող են բարելավել ուսումնառության արդյունքները զբոսաշրջության մասնագիտական դասընթացներում:

Սույն հետազոտությունը կարող է կիրառվել բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում զբոսաշրջության մասնագիտական առարկաներ դասավանդողների կողմից ծրագրերի արդյունավետ նախագծման համար:

Скаффолдинг в образовании по туризму: повышение эффективности обучения и готовности к профессиональной деятельности

Минасян Анна

Резюме

Ключевые слова: скаффолдинг, зона ближайшего развития, высшее образование в сфере туризма, разработка учебной программы

В исследовании рассматривается применение скаффолдинга для повышения эффективности обучения на специализированных курсах по туризму в системе высшего образования Армении. Основное внимание уделяется формированию у студентов навыков практического применения теоретических знаний, критического мышления и успешного выполнения сложных заданий, включая групповые проекты.

Методы скаффолдинга были интегрированы в курс «Введение в туризм», обеспечивая постепенное сопровождение студентов от структурированной поддержки к самостоятельному выполнению задач в рамках их зоны ближайшего развития. Для оценки результатов использовались опросы, анализ обратной связи студентов и оценка итоговых групповых проектов.

Результаты показали, что скаффолдинг способствовал более эффективной организации и планированию проектной работы, повышению аналитических навыков и глубокому применению теоретических концепций. Итоговые проекты отличались структурированностью и высоким уровнем критического мышления.

Выводы исследования подтверждают, что адаптированные материалы скаффолдинга в сочетании с активным педагогическим руководством значительно повышают образовательные результаты, способствуют готовности студентов к профессиональной деятельности и помогают преподавателям разрабатывать практико-ориентированные курсы по туризму.

Ներկայացվել է 01. 10. 2025 թ.

Գրախոսվել է 25. 10. 2025 թ.

Ընդունվել է տպագրության 27. 05. 2026 թ.

**«Ղեպքի ուսումնասիրություն» (Case study) մեթոդի կիրառումը
զբոսաշրջության բուհական դասընթացներում**

Միմոնյան Նարինե

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-202>

Հանգուցային բառեր. դասավանդման մեթոդ, իրավիճակային վերլուծություն, ինտե-րակտիվ մեթոդ, զբոսաշրջություն, բարձրագույն կրթություն

Նախաբան

Ժամանակակից հասարակության դինամիկ փոփոխություններն անհատին դնում են ընտրության առջև. ձեռք բերել նոր հմտություններ՝ արագ փոփոխվող պայմաններին ի պա-տասխան, կամ հանդիպել անձնական և մասնագիտական խոչընդոտների: Այս մարտա-հրավերն առավել արդիական է մասնագիտական ոլորտում, որտեղ արդյունավետ և հիմնա-վորված որոշումներ կայացնելու կարողությունը որոշիչ դեր ունի մասնագիտական առաջ-ընթացում:

Զբոսաշրջության ոլորտում նույնպես, տարբեր իրավիճակներում արագ և ճշգրիտ կողմնորոշվելու համար, մասնագետից պահանջվում են որոշակի հմտությունների և կարո-ղությունների առկայություն. վերլուծական և քննադատական մտածողություն, սեղմ ժամկե-տում ստեղծված իրավիճակից ռազիոնալ ելք գտնելու կարողություն, միջանձնային շփման հմտություն և այլն:

Նախկինում այդ որակները ձևավորվում էին մասնագիտական գործունեության ըն-թացքում: Այնուամենայնիվ, ժամանակակից հասարակության զարգացման տեմպերը պա-հանջում են, որ անհատն անհրաժեշտ գործնական հմտություններին տիրապետի արդեն ուսումնական գործընթացի ավարտին:

Սույն հետազոտության արդիականությունը պայմանավորված է այն հանգամանքով, որ դասավանդման ավանդական մեթոդները հաճախ բավարար չեն աշխատաշուկայի ժա-մանակակից մարտահրավերներին արձագանքելու համար, ինչն առաջացնում է ինտերակ-տիվ մեթոդների կիրառման անհրաժեշտություն, հատկապես զբոսաշրջության բուհական դասընթացներում: Ինտերակտիվ մեթոդներից է «ղեպքի ուսումնասիրություն» (case study) մեթոդը, որը ձևավորում և զարգացնում է քննադատական մտածողություն, հաղոր-դակցվելու և մի շարք այլ հմտություններ՝ ապահովելով ուսանողների ապագա մասնագի-տական արդյունավետ գործունեությունը:

Հոդվածի նպատակն է հիմնավորել «ղեպքի ուսումնասիրություն» մեթոդի կիրառման արդյունավետությունը զբոսաշրջության բուհական դասընթացներում:

Նպատակով պայմանավորված՝ առաջադրվել են հետևյալ խնդիրները.

- վերլուծել «ղեպքի ուսումնասիրություն» մեթոդի տեսական հիմքերը,
- համեմատական վերլուծության ենթարկել դասավանդման ինտերակտիվ և ավան-դական մեթոդները (դասախոսություն, սեմինար)՝ բացահայտելով «ղեպքի ուսում-նասիրություն» մեթոդի կիրառման առավելություններն ու սահմանափակումները,
- մշակել և փորձարկել «ղեպքի ուսումնասիրություն» մեթոդի օրինակ՝ կիրառելով «Կայուն զբոսաշրջություն և ղեկավարում» դասընթացի ընթացքում,
- չափել մշակված օրինակի արդյունավետությունը զբոսաշրջության մասնագիտական դասընթացում՝ հիմնավորելով մեթոդի կիրառման նպատակահարմարությունը:

Հետազոտության նորույթն այն է, որ հոդվածում համատեղվում են «ղեպքի ուսումնա-

սիրություն» մեթոդի տեսական հիմքերը և զբոսաշրջության բուհական կրթության մեջ դրա կիրառման գործնական առաջարկը:

Չոզվածում օգտագործվել են մասնագիտական գրականության, փաստաթղթերի ուսումնասիրության, համեմատական վերլուծության մեթոդները, ինչպես նաև հարցման մեթոդով դուրս են բերվել «դեպքի ուսումնասիրություն» մեթոդի կիրառման արդյունավետության առանցքային գործոնները:

Չոզվածը տեսական մակարդակում համալրում է դասավանդման մեթոդների վերաբերյալ մասնագիտական գիտական նյութերի շարքը: Գործնական մակարդակում առաջարկում է մեթոդի կիրառման օրինակ, որը կարող է գործարկվել զբոսաշրջության կրթական գործընթացում:

«Դեպքի ուսումնասիրություն» մեթոդի ձևավորման փուլերը

«Դեպքի ուսումնասիրություն» (Case study) մեթոդի կիրառման առաջին փաստաթղթավորված օրինակները վերաբերում են Հարվարդի համալսարանի իրավաբանական դպրոցի 1870-ական թվականների կրթական գործընթացին, առավել համակարգված այն կիրառվել է 1920-1921 թվականներին Հարվարդի բիզնես դպրոցի կրթական ծրագրերում [1]: Մեթոդն այդ շրջանում դիտարկվում էր որպես դասախոսությունների լրացում՝ գործարար ոլորտի կոնկրետ խնդիրների վերաբերյալ վերլուծությունների, քննարկումների ձևով:

Ժամանակի ընթացքում մեթոդը տարածում գտավ ոչ միայն ԱՄՆ-ի, այլև Եվրոպայի, Ասիայի առաջատար կրթական հաստատություններում: 20-րդ դարի կեսերին այն արդեն կիրառվում էր տնտեսագիտության, կառավարման, բժշկության և սոցիալական գիտությունների դասավանդման գործընթացում [10]:

Ընդունված է տարբերակել «դեպքի ուսումնասիրություն» մեթոդի կիրառման երկու դասական մոտեցում՝ Հարվարդի (ամերիկյան) և Մանչեսթերի (եվրոպական): Ամերիկյան մոտեցումը խրախուսում է գտնել խնդրի միակ ճիշտ լուծումը, մինչդեռ եվրոպականը կենտրոնանում է խնդրի բոլոր հնարավոր լուծումները գտնելու, հավանական տարբերակների տարատեսակությունը ընդգծելու վրա [2]:

Մեթոդը հիմնվում է իրական դեպքերի կամ հորինված, մտացածին, սակայն իրատեսական իրավիճակների վրա [6]: Մույն հոդվածում այդ իրավիճակներին վերաբերող կրթական փաթեթները կանվանվեն «դեպք»:

Խմբավորելով հետազոտողների տեսակետները մեթոդի կիրառման արդյունքների վերաբերյալ՝ ստացել ենք հետևյալ պատկերը.

- նպաստում է վերլուծական, քննադատական և ստեղծագործ մտածողության զարգացմանը [3, 8],
- համատեղում է տեսությունն ու պրակտիկան կրթական առաջադրանքներում՝ ամրապնդելով դրանց կապը [8, 5],
- համակողմանի է դարձնում մասնագիտական ոլորտի վերաբերյալ տեսական գիտելիքները կոնկրետ իրավիճակների վերլուծության միջոցով [5],
- մասնագիտական իրավիճակների մոդելավորման միջոցով թույլ է տալիս ապագա մասնագետներին ոչ միայն լուծել խնդիրը, այլ նաև կանխատեսել իրավիճակի հետագա զարգացումը [9],
- զարգացնում է որոշում կայացնելու, վճռական գործելու հմտությունները և կարողությունները [3],
- բարելավում է քննարկելու, գեկույցներ պատրաստելու և ներկայացնելու, թիմային արդյունավետ համագործակցության հմտությունները [7, 3]:

Ամփոփելով նշենք, որ «դեպքի ուսումնասիրություն» մեթոդը հնարավորություն է տալիս ուսանողներին իրականացնել համակողմանի վերլուծություններ և քննարկումներ՝

անդրադառնալով ոլորտի տարբեր խնդիրներին, ինչպիսիք են ճգնաժամերի կառավարումը (քաղաքական անկայունություն, բնական աղետներ, համավարակներ), կայուն զբոսաշրջության ռազմավարությունները, մարքեթինգը և այլն [4]:

«Ղեպքի ուսումնասիրություն» մեթոդի կիրառումը զբոսաշրջության մասնագիտական դասընթացներում. առավելությունների և սահմանափակումների վերլուծություն

Զբոսաշրջությունը ներառում է տնտեսագիտության, մշակույթի, էկոլոգիայի, կառավարման և այլ ոլորտների տարրեր, որով էլ պայմանավորվում է միջգիտակարգային մոտեցման անհրաժեշտությունը այս մասնագիտության կրթական ծրագրերի մշակման և կազմակերպման գործընթացում: Զբոսաշրջության բուհական կրթությունը պարբերաբար բարեփոխվում է, որի հիմքում ընկած են աշխատաշուկայի նոր պահանջներն ու կրթական նոր մոտեցումները: Հատկապես կարևորվում է դասավանդման ինտերակտիվ մեթոդների կիրառումը, մասնավորապես «ղեպքի ուսումնասիրություն» մեթոդը [10]:

Սույն հետազոտության շրջանակում ուսումնասիրվել են Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի (ԲՊՀ) «Զբոսաշրջություն» մասնագիտության կրթական ծրագրի առարկայական նկարագրերը, ուսումնամեթոդական նյութերը, անցկացվել է հարցազրույց դասախոսների շրջանում (տասնհինգ մասնագետ): Հարցերը միաված էին մեթոդի կիրառման պայմանների, առանձնահատկությունների բացահայտմանը և արդյունավետության հիմնավորմանը:

Ամփոփելով ուսումնասիրության և հարցազրույցների արդյունքները՝ հարկ է նշել, որ մեթոդը կիրառվում է նշված կրթական ծրագրի գրեթե բոլոր մասնագիտական դասընթացներում (մոտ 84 %): Հատկանշական է, որ այն դասընթացները, որոնց վերջնարդյունքներում առկա է հաշվողական, ֆինանսական, կառավարչական հմտությունների, կարողությունների զարգացումը, հիմնականում կիրառվում են այնպիսի «ղեպքեր», որոնցում նկարագրվում է մտացածին իրավիճակ՝ չգործող կազմակերպություն, հնարավոր ֆինանսական խնդիրներ և այլն: Առաջադրվող իրավիճակներն իրատեսական են. կարող են ոլորտում հանդիպել ապագա մասնագետին, սակայն, հաշվի առնելով ֆինանսական և այլ տվյալների գաղտնիությունը, «ղեպքում» կոնկրետ որևէ կազմակերպությանն առնչվող փաստ չի նշվում:

Ի հակադրություն դրանց՝ այն դասընթացները, որոնց վերջնարդյունքներում գերակշռում են զբոսաշրջային արդյունք ձևավորելու, զբոսաշրջային ծառայություններ մատուցելու հմտությունների և կարողությունների զարգացումը, առաջարկվող «ղեպքերը» իրական են: Այս տարբերակում էլ կարող ենք հանդիպել կազմակերպությունների կամ մասնագետների անունների փոփոխության՝ մասնագիտական էթիկայի պահանջներից ելնելով:

Բոլոր դեպքերում մեթոդը կիրառելիս հաշվի են առնվում ուսանողների տեսական գիտելիքների մակարդակը, վերլուծական աշխատանքներ, զեկույցներ պատրաստելու կարողությունը և մի շարք այլ գործոններ:

Զբոսաշրջության մասնագիտական դասընթացներում «ղեպքի ուսումնասիրություն» մեթոդի կիրառման օրինակների վերլուծությունը հնարավորություն է տալիս բացահայտելու մեթոդի մի շարք առանցքային առավելություններ և սահմանափակումներ, որոնք համակարգված ներկայացված են ստորև.

Մեթոդի կիրառման առավելությունները զբոսաշրջության բուհական դասընթացներում

Կիրառական ուղղվածություն. Ի տարբերություն տեսական նյութի պլասիվ յուրացման՝ այս մեթոդը ուսանողներին «տեղակայում» է ռեալ կամ մոդելավորված պրոֆեսիոնալ իրավիճակներում՝ նպաստելով մասնագիտական կարողունակությունների ձևավորմանը և զարգացմանը:

Քննադատական և վերլուծական մտածողության զարգացում. մինչ դասախոսությունները, սեմինարները կենտրոնանում են տեսական նյութի յուրացման և կրկնության վրա, «դեպքի» վերլուծությունը պահանջում է տեղեկության համադրում, համեմատություն, այլընտրանքային տարբերակների գնահատում և փաստարկված ընտրություն՝ խթանելով մտածողության գործընթացները:

Դասաւորոցեային ներգրավածության բարձր մակարդակ. որպէս կանոն, «դեպքի» հետ աշխատանքն ուսանողների մոտ առաջացնում է ավելի մեծ հետաքրքրություն և մոտիվացիա, քան ավանդական դասախոսությունները: Խմբային քննարկումների և բանավեճերի միջոցով ուսանողները դառնում են գիտելիքի ակտիվ «ստեղծողներ», այլ ոչ թե պասիվ «սպառողներ»:

Հաղորդակցական և թիմային աշխատանքի հմտությունների ձևավորում. դեպքերի քննարկումը զարգացնում է գաղափարների հստակ ձևակերպման, հանրային ելույթների և կառուցողական բանավեճի կարողություն, ինչն առանցքային է զբոսաշրջության ոլորտի մասնագետների համար:

Մեթոդի կիրառման սահմանափակումները զբոսաշրջության բուհական դասընթացներում

Ժամանակային և կազմակերպչական ռեսուրսների անհրաժեշտություն. մեկ «դեպքի» մշակումն ու իրագործումը զգալիորեն ավելի շատ ժամանակ և կազմակերպչական ռեսուրսներ է պահանջում, քան ավանդական դասախոսությունը, ինչը հանգեցնում է դասավանդողի ծանրաբեռնվածության աճին:

Դասավանդողի դերի վերափոխման անհրաժեշտություն. մեթոդի կիրառումը պահանջում է, որ դասավանդողը դառնա կրթական գործընթացի համակարգող և մոդերատոր՝ հեռանալով «տեղեկատուի» ավանդական դերից: Այս վերափոխումը պահանջում է մասնագիտական պատրաստվածություն՝ խմբային աշխատանքը կազմակերպելու, քննարկումներն արդյունավետ կառավարելու և վերլուծական եզրակացությունների հանգեցնելու համար:

Ոչ համակարգված գիտելիքների ձևավորման վտանգ. մեթոդի «մեկուսացված» կիրառումը, առանց նախնական տեսական հիմքի յուրացման, կարող է հանգեցնել ուսանողների մոտ մակերեսային և ոչ համակարգված գիտելիքների ձևավորմանը: Ավանդական դասախոսությունն ապահովում է հիմնարար տեսության կառուցվածքային և հստակ յուրացում, որը հանդես է գալիս որպէս նյութի ընկալման անհրաժեշտ նախապայման:

Սուբյեկտիվ գնահատման վտանգ. «դեպքի» վերլուծության արդյունքների գնահատումը, ի տարբերություն թեստերի կամ բանավոր հարցման, ենթակա է սուբյեկտիվության, հատկապէս այն դեպքերում, երբ բացակայում են գնահատման նախապէս մշակված հստակ չափանիշները:

Համեմատական վերլուծության արդյունքները հաստատում են, որ «դեպքի ուսումնասիրություն» մեթոդը պէտք է դիտարկել ոչ թե որպէս ավանդական մեթոդների փոխարինում, այլ որպէս դրանց օրգանական լրացում: Մեթոդի առավելագույն արդյունավետությունն ապահովվում է ինտեգրված մոտեցմամբ, որի շրջանակում դասախոսությունը հանդես է գալիս որպէս հիմնարար տեսական հիմքի աղբյուր, սեմինարը՝ որպէս գիտելիքների ամրապնդման մեխանիզմ, իսկ «դեպքի» ուսումնասիրությունը ստեղծում է գործնական կոնտեքստ՝ ձեռք բերված կարողունակությունների կիրառման և զարգացման համար:

Մեթոդի կիրառումը «Կայուն զբոսաշրջություն և դեստինացիայի կառավարում» դասընթացում

Որպէս մեթոդի կիրառման օրինակ, ներկայացվում է «Կայուն զբոսաշրջություն և դես-

տինացիայի կառավարում» դասընթացի համար կազմված «դեպքը», որը մշակվել է դասընթացի վերջնարդյունքներին համապատասխան: Փորձարկումը իրականացվել է ԲԴՀ «Զբոսաշրջություն» մասնագիտության 3-րդ կուրսում (34 ուսանող):

Հետազոտության համար ընտրվել է թեմա՝ «Կայուն զբոսաշրջության զարգացման մարտահրավերները Հայաստանի Հանրապետության մարզերում»: Թեմայի ընտրությունը պայմանավորված է այն հանգամանքով, որ այն բազմաբովանդակ է և ընդգրկում է «Դեստինացիայի կառավարում. շահառուների ներգրավվածություն և ռեսուրսների կայուն օգտագործում», «Կայուն զբոսաշրջության պլանավորում. տնտեսական, բնապահպանական և սոցիալ-մշակութային հավասարակշռություն» և այլ ենթաթեմաներ:

Ընտրված թեմայի շրջանակում սահմանվել է հետևյալ նպատակը՝ բացահայտել ՀՀ մարզերում զբոսաշրջության կայուն զարգացման մարտահրավերները՝ քննելով շահառուների ակտիվ մասնակցության և ռեսուրսների կայուն օգտագործման համատեղման խոչընդոտներն ու հնարավորությունները:

Նպատակով պայմանավորված առաջադրվել են հետևյալ խնդիրները՝

- կատարել շահառուների քարտեզագրում (stakeholder mapping),
- ներկայացնել ՀՀ մարզերի (յուրաքանչյուր խումբ մեկ մարզի) զբոսաշրջային ռեսուրսները,
- վերլուծել ռեսուրսների կայուն կառավարման գործիքները,
- քննել հիմնական շահառուների (տեղական համայնք, զբոսաշրջային օպերատորներ, տեղական ինքնակառավարման մարմին, հասարակական կազմակերպություններ) շահերի համընկնումներն ու հակադրությունները,
- բացահայտել ռեսուրսների կայուն կառավարման մարտահրավերները, ինչպես նաև շահառուների համագործակցությունը խթանող մեխանիզմները (հանրային լուսմներ, համատեղ խորհուրդներ և այլն):

Ձևավորվել են 3-4 հոգանոց աշխատանքային խմբեր, որոնցից յուրաքանչյուրի համար նախատեսվել է Հայաստանի Հանրապետության կոնկրետ մարզում առկա հիմնախնդրին վերաբերող «դեպք»: Նման տարանջատումը հնարավորություն է տվել խուսափել աշխատանքների կրկնությունից, ապահովել դրանց համապարփակությունը և ամփոփիչ քննարկման ընթացքում վերլուծել հանրապետության բոլոր մարզերում առկա խնդիրները:

Դասավանդողը ներկայացրել է բարդության մակարդակով ուսանողների պատրաստվածությանը համապատասխան մշակված «դեպքեր», դրանցից յուրաքանչյուրի նկարագրությունը, նպատակը, խնդիրները և արդյունքների գնահատման չափանիշները: Բոլոր խմբերին տրամադրվել են թեմային առնչվող նյութեր, ներառյալ գիտական գրականությունը, հոդվածները, պաշտոնական փաստաթղթերը և այլ աղբյուրներ:

Մասնակիցները սահմանված ժամկետում (տվյալ դեպքում՝ երկու շաբաթ) ուսումնասիրել են տրված փաստաթղթային փաթեթը, համակողմանիորեն վերլուծել խնդիրը, այնուհետև մշակել լուծում-առաջարկներ՝ հաշվի առնելով իրենց ուսումնասիրած մարզում զբոսաշրջության կայուն զարգացման հնարավորությունները: Վերլուծության արդյունքներն ամփոփվել են երեքից հինգ էջանոց փաստաթղթում, քննարկմանը ներկայացվել գեղույցի տեսքով:

Եզրափակիչ փուլում ամփոփվել են կատարված աշխատանքների արդյունքները, գնահատվել է ներկայացված լուծումների արդյունավետությունը, նաև՝ ընդհանրացվել ուսումնական նյութը և հիմնական եզրակացությունները: Այս փուլում կարևորվել է թվացյալ միևնույն խնդրին, տվյալ մարզի ռեսուրսների և ենթակառուցվածքների առանձնահատկություններով պայմանավորված, այլ լուծում առաջադրելու ունակությունը:

Գնահատման հիմնական չափանիշներ են սահմանվել առաջադրված խնդիրների հա-

մապարփակ վերլուծությունը, եզրակացությունների հիմնավորվածությունը, հիմնախնդրի լուծման առաջարկվող տարբերակների իրագործելիությունը, քննարկումներին ակտիվ մասնակցությունը:

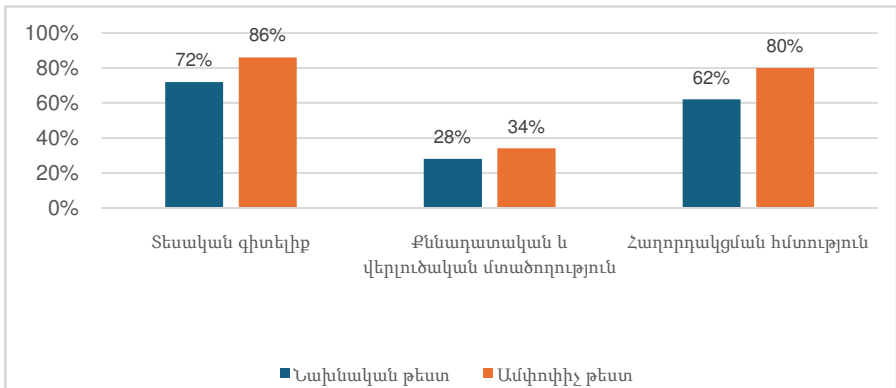
Մեթոդի կիրառման արդյունավետությունը չափվել է ուսանողների գիտելիքների նախնական և եզրափակիչ թեստավորման արդյունքների համեմատությամբ:

Հետազոտության մեթոդաբանությունը ներառել է գիտելիքների և հմտությունների գնահատման բազմաբնույթ մոտեցում: Տեսական պատրաստվածությունը, ինչպես նաև քննադատական և վերլուծական մտածողությունը գնահատվել են կիսափակ և փակ հարցերի միջոցով: Ի հավելումն այդ օբյեկտիվ չափումների, հաղորդակցման հմտությունների դինամիկան բացահայտվել է ուսանողների ինքնագնահատման միջոցով: Ըստ այդմ հարցերը խմբավորվել են երեք բաժիններով:

Հետազոտության արդյունքների ամփոփում

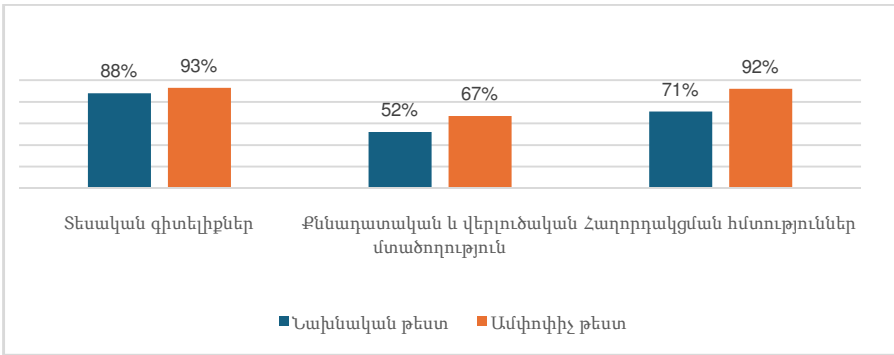
Թեստի արդյունքները վերլուծվել են՝ հաշվի առնելով ուսանողների նախնական թեստավորման վարկանիշային գնահատականները, առանձնացվել է երկու խումբ՝ ըստ ԲՊՀ գնահատման սանդղակի 60-84,9 և 85-100 վարկանիշային գնահատական (ՎԳ) ստացած ուսանողներ:

Նախնական թեստավորման արդյունքում 60-84,9 վարկանիշային գնահատական (ՎԳ) ստացած ուսանողների մոտ, ըստ ամփոփիչ թեստավորման տվյալների, առավել բարելավվել են տեսական գիտելիքները (14 %) և հաղորդակցման հմտությունները (18 %), մինչդեռ քննադատական և վերլուծական մտածողությանը վերաբերող հարցաշարում ունենք 6 % դրական տեղաշարժ (գծապատկեր 1):



**Գծապատկեր 1. Թեստերի արդյունքների ամփոփում
(նախնական թեստավորման արդյունքում 60-84,9 ՎԳ ստացած ուսանողներ)**

Նախնական թեստավորման արդյունքում 85-100 վարկանիշային գնահատական ստացած ուսանողների թեստերի արդյունքների վերլուծությունը արձանագրել է հետևյալ ցուցանիշները: Այսպես, ամփոփիչ թեստավորման ընթացքում տեսական գիտելիքների յուրացման մակարդակում դիտվել է 5 % դրական տեղաշարժ, վերլուծական հմտությունների բարելավումը կազմել է 15 %, հաղորդակցման հմտություններինը՝ 21 % (գծապատկեր 2):



**Գծապատկեր 2. Թեստերի արդյունքների ամփոփում
(նախնական թեստավորման արդյունքում 85-100 ՎԳ ստացած ուսանողներ)**

Առաջին խմբի (60-84,9 ՎԳ) տեսական բաժնում արձանագրված դրական փոփոխությունը հիմնականում պայմանավորված է վերլուծական աշխատանքի և քննարկումների ընթացքում տեսական նյութին անդրադառնալու հանգամանքով: Մյուս ցուցանիշների առումով նման արդյունքը պայմանավորում ենք մեթոդի կիրառման առավելություններով: Տեսական գիտելիքների բավարար մակարդակը թույլ կտար ուսանողներին առավել ակտիվ ներգրավվել վերլուծական աշխատանքներին և քննարկումներին, ինչը հաստատում է տեսական նախապատրաստվածության կարևորությունը մեթոդի հաջող կիրառման համար:

Ի հակադրություն՝ երկրորդ խմբում (85-100ՎԳ) նկատվել է տեսական հատվածի թեև դրական, բայց ավելի համեստ տեղաշարժ, որի նշանակալիությունը պայմանավորված է սկզբնական բարձր արդյունքների կայունությամբ և թեև փոքր, բայց աճով: Այս խմբի վերլուծական և քննադատական մտածողության ցուցանիշների բարելավումը հաստատում է մեթոդի դրական ազդեցությունը նաև բարձր պատրաստվածություն ունեցող ուսանողների հետ աշխատանքում:

Հետազոտության արդյունքների վերլուծությունը հաստատում է, որ զբոսաշրջության բուհական դասընթացներում «դեպքի ուսումնասիրություն» մեթոդի կիրառումը բարելավում է ուսանողների պատրաստվածությունը: Ստացված տվյալները վկայում են տեսական գիտելիքների խորացման, վերլուծական մտածողության և հաղորդակցական կարողությունների զարգացման մասին, ինչը հիմնավորում է մեթոդի կիրառման արդյունավետությունը՝ անկախ ուսանողների նախնական պատրաստվածության մակարդակից:

Մասնավորապես, մեթոդը նպաստում է տերմինաբանության գործնական յուրացմանը քննարկումների միջոցով, զարգացնում է փաստերի համադրման և հարցադրումներ ձևակերպելու ունակությունը, ինչպես նաև խթանում բանավոր հաղորդակցությունն ու թիմային աշխատանքը: Մեթոդի ճկունությունը, որն ընդգրկում է մտազբոսի, բանավեճի և դերային խաղի տարրեր, թույլ է տալիս ուսանողներին ակտիվորեն կիրառել տեսական գիտելիքները մասնագիտական համատեքստում՝ ապահովելով գիտելիքների և հմտությունների համալիր զարգացում:

Եզրակացություն

Զբոսաշրջային բուհական կրթության գործընթացում «դեպքի ուսումնասիրություն» մեթոդի կիրառումը թույլ է տալիս համադրել տեսական գիտելիքները և գործնական հմտությունները: Մեթոդը նպաստում է դասախոսության ընթացքում ստացած տեսական գիտելիքների համակարգմանը, ամրապնդմանը, քննադատական մտածողության, որոշումներ կայացնելու հմտությունների և համագործակցային կարողությունների զարգացմանը: Հատկապես ընդգծվում է վերլուծություններ կատարելու և դրանք ներկայացնելու կարողությունների զարգացումը:

Միևնույն ժամանակ, մեթոդի հաջող ներդրումը պահանջում է մանրակրկիտ պլանավորում և բավարար ռեսուրսների ապահովում: Հայաստանյան զբոսաշրջային բուհական կրթության գործընթացում «դեպքի ուսումնասիրություն» մեթոդի առավել լայն կիրառումը կարող է նպաստել մրցունակ մասնագետների պատրաստմանը:

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-202>

Գրականություն

1. Christensen C. Teaching and the Case Method. Boston: Harvard Business School, 1987.
2. Chumak M., Nekrasov S., Hrychanyk N., Prylypko V., & Mykhalchuk V. Applying Case Method in the Training of Future Specialists. *Journal of Curriculum and Teaching*, 11(1), 2022, pp. 235-244. <https://doi.org/10.5430/jct.v11n1p235>
3. Dipuja D., Wahyuni R. Development of Case Method-Based Modules to Enhance Critical Thinking, Creativity, Communication and Collaboration Skills (4Cs) in Disaster Management Students, 2025.
4. Gössling S., Scott D. Hall C. Pandemics, tourism and global change: A rapid assessment of COVID-19. *Journal of Sustainable Tourism*, 29(1), 2020, pp. 1–20.
5. Mahdi O. R., Nassar I. A., Almuslamani H. A. The role of using case studies method in improving students' critical thinking skills in higher education. *International Journal of Higher Education*, 9(2), 2020, pp. 297-308.
6. Roszkowska E., Filipowicz-Chomko M. Measuring sustainable development using an extended Hellweg method. *Social Indicators Research*, 2021, pp. 299-322. <https://doi.org/10.1007/s11205-020-02491-9>
7. Thomas G. How to do Your Case Study: A Guide for Students and Researchers. Sage Publications, 2021.
8. Xu C., Wang M., Luo Q., Zhang Y. A Study on Experiential Learning Model of Tourism Management in Higher Education in China: A Case Study of Chongqing Normal University. *Open Journal of Social Sciences*, 2023, pp. 232-242. doi: 10.4236/jss.2023.113016.
9. Wei Y. D., Wu T. J. Research of innovation and entrepreneurship education into professional education. *Journal of Shenyang Institute of Engineering*, 2019, pp. 532-535.
10. Yin R. K. Case Study Research and Applications: Design and Methods (6th ed.). Sage Publications. 2018.

Применение метода «Case study» в университетских курсах по туризму

Симонян Нарине

Резюме

Ключевые слова: метод преподавания, ситуационный анализ, интерактивный метод, туризм, высшее образование

Современная система высшего образования требует постоянной модернизации в соответствии с динамичными изменениями экономики, социальной среды и приоритетов общества. Основная задача университетов – подготовка конкурентоспособных специалистов, способных гибко и оперативно реагировать на требования рынка.

Эффективность образовательного процесса зависит от множества факторов, среди которых важное место занимает правильный выбор методов обучения. Традиционные подходы часто не отвечают современным вызовам, что обуславливает необходимость применения интерактивных методов. Среди них особенно выделяется метод «кейс-стади».

В статье анализируются особенности применения метода «кейс-стади» в профессиональном образовании по туризму. Метод объединяет элементы мозгового штурма, дебатов и геймификации, позволяя студентам применять теоретические знания для анализа реальных профессиональных ситуаций.

Одновременно успешная реализация метода требует тщательного планирования и обеспечения необходимых ресурсов. Более широкое внедрение «кейс-стади» в туристическом образовании Армении может повысить качество подготовки специалистов и их конкурентоспособность на рынке труда.

The Use of the “Case Study” Method in University Tourism Courses

Simonyan Narine

Summary

Key words: teaching method, situational analysis, interactive method, tourism, higher education

Modern higher education requires continuous adaptation to the dynamic changes in the economic, social, and professional priorities. A key task of universities is to train specialists capable of responding flexibly and effectively to evolving industry demands.

The effectiveness of the educational process depends on multiple factors, among which the selection of appropriate teaching methods is crucial. Traditional methods often fail to meet the challenges of modern vocational training, highlighting the importance of interactive approaches. Among these, the “case study” method has proven particularly effective in tourism education.

This article examines the application of the “case study” method in university tourism programs. Combining elements of brainstorming, debates, and gamification, the method allows students to apply theoretical knowledge to analyze real professional scenarios, develop critical thinking, and improve decision-making skills.

Successful implementation requires careful planning, structured guidance, and adequate resources. Expanding the use of the “case study” method in Armenian higher education can enhance the practical training of students, better preparing them for professional challenges and increasing their competitiveness in the tourism sector.

Ներկայացվել է 12. 10. 2025 թ.

Գրախոսվել է 02. 11. 2025 թ.

Ընդունվել է տպագրության 27. 05. 2026 թ.

**Էկոլոգիական կրթության ինտեգրման հնարավորությունները
զբոսաշրջության մասնագիտական կրթական ծրագրերում**

Վարդանյան Մերի

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-211>

Հանգուցային բառեր. բարձրագույն կրթություն, էկոլոգիական գիտակցություն, միջգիտակարգային մոտեցում, արտալսարանային ուսուցում, հմտություն

Նախաբան: Զբոսաշրջությունը ներկայումս համարվում է տնտեսության ամենադինամիկ զարգացող ճյուղերից մեկը: Այն նպաստում է տնտեսական աճին, միջմշակութային հաղորդակցության զարգացմանը և բնակչության զբաղվածության մակարդակի բարձրացմանը: Զբոսաշրջության ոլորտի շարունակական աճը, դրական ազդեցությունների հետ մեկտեղ, գլոբալ մակարդակում հանգեցնում է բնապահպանական բացասական հետևանքների, ինչպիսիք են բնական ռեսուրսների գերօգտագործումը, կլիմայի փոփոխությունը, կենսաբազմազանության կորուստը և այլն: Այս համատեքստում էկոլոգիական կրթության ինտեգրումը զբոսաշրջության բարձրագույն կրթության համակարգում դառնում է ոչ միայն անհրաժեշտություն, այլև ոլորտի կայուն զարգացման համար կարևոր գործոն:

Զբոսաշրջության մասնագետներն այսօր պետք է լինեն ոչ միայն զբոսաշրջային ծառայություններ մատուցողներ, այլև էկոլոգիական գիտակցությամբ օժտված մասնագետներ, ովքեր կարող են կարևոր դեր ունենալ կայուն զբոսաշրջության զարգացման գործում: Վերոնշյալ հանգամանքներով էլ պայմանավորված է թեմայի *արդիականությունը*:

Հոդվածի *նպատակն* է ուսումնասիրել էկոլոգիական կրթության ինտեգրման ձևերն ու հնարավորությունները զբոսաշրջության մասնագիտական կրթական ծրագրերում՝ հիմնվելով իրականացված փորձի վերլուծության վրա: Հիմնական *խնդիրներն* են՝ հիմնավորել էկոլոգիական կրթության դերը զբոսաշրջության ոլորտի մասնագետների պատրաստման գործում, ներկայացնել Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի (այսուհետ՝ ԲՊՀ) «Զբոսաշրջություն» մասնագիտական կրթական ծրագրում էկոլոգիական կրթության ինտեգրման արդյունավետ փորձը և առաջարկել ուղիներ ու գործնական լուծումներ՝ զբոսաշրջության մասնագիտական կրթական ծրագրերում էկոլոգիական կրթության արդյունավետ ինտեգրման համար:

Գիտական *նորույթը* այն է, որ ներկայացվում են զբոսաշրջության կրթական ծրագրերում տարբեր մոտեցումների, ուսուցման ձևերի և մեթոդների համադրման միջոցով էկոլոգիական կրթության ինտեգրման հնարավորությունները, ինչպես նաև ներկայացվում է Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանում իրականացված փորձը՝ որպես արդյունավետ մոդել:

Հոդվածի *տեսական և գործնական նշանակությունը*: Հոդվածում ներկայացված դրույթները կհարստացնեն զբոսաշրջության մասնագիտական կրթության համակարգում էկոլոգիական կրթության ինտեգրման վերաբերյալ տեսական գրականությունը, իսկ հոդվածում վերլուծված փորձը կարող է ծառայել որպես գործնական մոդել՝ այլ բուհերում էկոլոգիական կրթության ինտեգրման արդյունավետ ձևեր ներդնելու համար:

Հոդվածում օգտագործվել են մասնագիտական գրականության ուսումնասիրության, վերլուծության, համադրման, դեպքի վերլուծության և հարցման *մեթոդները*:

Էկոլոգիական կրթության կարևորությունը զբոսաշրջության բարձրագույն կրթության համակարգում: Զբոսաշրջության ոլորտի զարգացումը հանգեցնում է մի շարք էկոլոգիական հիմնախնդիրների, որոնք մեղմվելու հիմնական ուղիներից է կայուն զբոսաշրջության զարգացումը: Զբոսաշրջության ոլորտում կայունության հասնելն իր հերթին պահանջում է

բարեփոխումներ ոչ միայն պետական քաղաքականության, այլ նաև կրթության ոլորտում [4]: Այս համատեքստում էկոլոգիական կրթության համակարգված ինտեգրումը զբոսաշրջության մասնագիտական կրթական ծրագրերում դառնում է կարևոր նախապայման՝ ձևավորելու էկոլոգիական գիտակցությամբ և կայուն զարգացման սկզբունքներին հավատարիմ ոլորտային մասնագետներ:

Էկոլոգիական կրթությունը շարունակական գործընթաց է, որն իրականացվում է ֆորմալ, ոչ ֆորմալ և ինֆորմալ ուսուցման ձևերի միջոցով: Էկոլոգիական կրթության ինտեգրումը զբոսաշրջային բարձրագույն կրթության համակարգում կարևոր դեր ունի պատասխանատու զբոսաշրջիկների, զբոսաշրջության մասնագետների և ոլորտի քաղաքականությունը մշակողների էկոլոգիական կրթության և դաստիարակության գործում, իսկ էկոլոգիական գիտակցությամբ օժտված զբոսաշրջության մասնագետներն ավելի հսկայած են կիրառել կայուն գործելակերպերը՝ ազդելով ոլորտի վրա թե՛ միկրո, թե՛ մակրո մակարդակներում [4]:

Էկոլոգիական կրթության ինտեգրումը կրթական գործընթացում բխում է միջազգային օրակարգում ամրագրված առաջնահերթություններից: Դրա ինտեգրման անհրաժեշտությունը բազմիցս շեշտադրվել է տարբեր միջազգային համաժողովներում: Մասնավորապես, Էկոլոգիական կրթության կարևորությունը միջազգային մակարդակում ընդգծվել է դեռևս 1972 թ. Ստոկհոլմի համաժողովում, որը հիմք դրեց բնապահպանական խնդիրների վերաբերյալ նոր մոտեցումների: Ստոկհոլմի հռչակագիրը բնապահպանական խնդիրները սահմանեց որպես առաջնահերթություններ և նշանավորեց արդյունաբերական ու զարգացող երկրների միջև երկխոսության սկիզբը՝ տնտեսական աճի, օդի, ջրի և օվկիանոսների աղտոտման, ինչպես նաև բնակչության բարեկեցության փոխկապակցվածության համատեքստում [8]:

1977 թ. ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի (UNESCO) և ՄԱԿ-ի Շրջակա միջավայրի ծրագրի (UNEP) հովանու ներքո Թբիլիսիում անցկացված համաժողովն առաջինն էր, որի հիմնական օրակարգը Էկոլոգիական կրթությունն էր: Համաժողովի արդյունքում մշակվել են Էկոլոգիական կրթության նպատակները, խնդիրները, սկզբունքները, բովանդակությունն ու մեթոդաբանական մոտեցումները: Համաժողովի արդյունքում ամրագրվեց, որ Էկոլոգիական կրթությունն անհրաժեշտ է իրականացնել բոլոր տարիքի և բոլոր մակարդակի սովորողների համար՝ որպես շարունակական և համալիր կրթական գործընթաց [7]:

Էկոլոգիական կրթության նկատմամբ հետաքրքրությունը զգալիորեն աճել է հատկապես ՄԱԿ-ի Կայուն զարգացման նպատակների ընդունումից հետո «Օրակարգ 2030»-ի համատեքստում: Արդյունքում, բարձրագույն ուսումնական հաստատություններին վերապահվել է կրթության միջոցով կայուն զարգացման խթանման կարևոր մանդատ [6, 2]:

ՀՀ-ում Էկոլոգիական կրթության կազմակերպման համար հիմք է հանդիսանում «Ազգաբնակչության էկոլոգիական կրթության և դաստիարակության մասին» ՀՀ օրենքը (2001): Օրենքը սահմանում է, որ Էկոլոգիական անընդմեջ կրթության համակարգը ՀՀ միասնական կրթական համակարգի բաղադրիչն է՝ ընդգրկելով բոլոր բաղադրիչները (նախադպրոցական, միջնակարգ, միջին մասնագիտական, բարձրագույն մասնագիտական, հետբուհական և հասարակության լայն խավերի էկոլոգիական կրթություն և դաստիարակություն, այդ թվում՝ զինված ուժերում) [1]: Մա վկայում է, որ Էկոլոգիական կրթությունը բարձրագույն կրթության անբաժանելի մասն է:

Հարկ է նշել, որ բարձրագույն կրթության առաքելությունը չի սահմանափակվում միայն ակադեմիական գիտելիքների փոխանցմամբ: Այսօր այն ուղղված է ուսանողների համապարփակ կարողությունների զարգացմանը՝ հնարավորություն տալով ձևավորվել ոլորտային մարտահրավերներին արձագանքող կոմպետենտ մասնագետներ [9, 442]: Նման մոտեցումը կարևոր դեր ունի հատկապես դինամիկ զարգացող ոլորտներում, ինչպիսին է զբո-

սաշրջությունը, քանի որ մասնագիտական պատրաստվածության մակարդակը անմիջականորեն պայմանավորում է ոլորտի կայունությունը:

Ջրոսաշրջության ոլորտում կայուն զարգացման աճող պահանջարկը հանգեցրել է նոր ուսումնական ծրագրերի և մանկավարժական մեթոդաբանությունների մշակման ու ներդրման, որոնք նպատակ ունեն ձևավորել պատասխանատու, էթիկապես և էկոլոգիապես գիտակից մասնագետներ: Ջրոսաշրջային կայուն կրթությունը դիտարկվում է որպես կարևոր գործիք՝ ուղղված ոչ միայն մասնագետների, այլև զբոսաշրջիկների շրջանում կայուն վարքագծի խթանմանը: Այն հնարավորություն է տալիս զբոսաշրջիկներին գիտակցված ընտրություններ կատարել՝ գնահատելով այցելվող տարածքների բնապահպանական և մշակութային արժեքները, ինչն իր հերթին նպաստում է պատասխանատու զբոսաշրջային գործելակերպի տարածմանը և շրջակա միջավայրի վրա բացասական ազդեցությունների մեղմմանը [5, 1156]:

Կայուն զարգացման սկզբունքները կրթական ծրագրերում ներդնելը բարձրագույն ուսումնական հաստատություններին հնարավորություն է տալիս ձևավորել ուսանողների քննադատական մտածողությունը, պատասխանատու որոշումներ կայացնելու կարողությունը և երկարաժամկետ խնդիրների արդյունավետ լուծման հմտությունները: Այսպիսի կրթական մոտեցումը նպաստում է ոչ միայն շրջակա միջավայրի պահպանությանը, այլև մարդկանց բարեկեցության մակարդակի բարձրացմանը [3, 1]:

Սակայն այս համատեքստում տեսական ուսուցումն ինքնին բավարար չէ. համալսարանները պետք է ապահովեն, որ ուսանողները ձեռք բերեն էկոլոգիական զբոսաշրջության ոլորտում գործնական փորձ: Ժամանակակից մասնագիտական ոլորտը պահանջում է մասնագետներից խորքային տեսական գիտելիքների հետ մեկտեղ նաև կարողություն՝ այդ գիտելիքները գործնականում կիրառելու և համալիր խնդիրների լուծման արդյունավետ մոտեցումներ մշակելու համար:

Ջրոսաշրջության մասնագիտական կրթական ծրագրերում էկոլոգիական կրթության ինտեգրումը իրականացվում է առարկայական և միջգիտակարգային մոտեցումների միջոցով: Առարկայական մոտեցումը ենթադրում է մասնագիտական կրթական ծրագրում ներդնել առանձին մոդուլներ կամ դասընթացներ (օրինակ՝ «Ջրոսաշրջության էկոլոգիական կառավարում», «Էկոտուրիզմի կազմակերպում», «Կայուն զբոսաշրջություն», «Ջրոսաշրջություն և շրջակա միջավայր» և այլն), որոնք կենտրոնանում են էկոլոգիական գիտելիքների և հմտությունների ձևավորման վրա: Միջգիտակարգային մոտեցումը ենթադրում է, որ առանձին բնապահպանական թեմաներ ներառվում են հարակից ոլորտների դասընթացների ծրագրերում, ինչպիսիք են տնտեսագիտությունը, կառավարումը, աշխարհագրությունը, մշակութային ժառանգությունը և այլն: Այս մոտեցումը հնարավորություն է տալիս ուսանողներին համապարփակ պատկերացում կազմել, թե ինչպես է բնապահպանական գործոնը ազդում զբոսաշրջության տարբեր ասպեկտների վրա:

Ջրոսաշրջության ապագա մասնագետների էկոլոգիական կրթությունն իրականացվում է լսարանային և արտալսարանային ուսուցման ձևերի համակցմամբ: Լսարանային ուսուցումը կարևոր միջավայր է հանդիսանում համակարգված և խորացված գիտելիքների ձեռքբերման համար: Լսարանային ուսուցման ժամանակ ուսանողները հնարավորություն են ունենում ստանալ բնապահպանության ոլորտի վերաբերյալ տեսական գիտելիքներ, ուսումնասիրել էկոլոգիայի հիմնարար սկզբունքները, բնության պահպանության և էկոլոգիական զբոսաշրջության առանձնահատկությունները: Լսարանային ուսուցման գործընթացում կարող են կիրառվել այնպիսի մեթոդներ, ինչպիսիք են ընթերցանությունը և գրավոր աշխատանքները, դեպքերի վերլուծությունը, մտազրույց, բանավեճը, խմբային աշխատանքները, քննարկումները և խաղերը:

Արտալսարանային ուսուցումը կարևոր դեր ունի զբոսաշրջության ոլորտի ապագա մասնագետների էկոլոգիական կրթության արդյունավետ իրականացման համար, քանի որ

հնարավորություն է տալիս ուսանողներին կիրառել ստացած տեսական գիտելիքները իրական կյանքում: Արտալսարանային դասերը դրական ազդեցություն են թողնում նաև ուսանողների գեղագիտական դաստիարակության, հետազոտական հմտությունների զարգացման և ինտելեկտուալ զարգացվածության վրա [2, 442]: Այս համատեքստում որպես արդյունավետ մեթոդներ կարող են կիրառվել ուսումնական այցերը, էքսկուրսիաները, դաշտային հետազոտությունները, հարցումները, հարցազրույցները, դիտումը, խաղային ուսուցումը, նախագծային ուսուցումը և այլն:

«Զբոսաշրջություն» մասնագիտական կրթական ծրագրում էկոլոգիական կրթության ինտեգրման փորձը (Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի օրինակով). Էկոլոգիական կրթության ինտեգրումը զբոսաշրջության բարձրագույն կրթության համակարգում հանդիսանում է ժամանակակից կրթական ռազմավարությունների կարևոր ուղղություն: Զբոսաշրջության մասնագիտական կրթական ծրագրերում էկոլոգիական կրթության ինտեգրման կարևորության համատեքստում ներկայացվում է Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանում իրականացված փորձը:

Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանում «Զբոսաշրջության և սերվիսի» ամբիոնի կողմից մշակված «Զբոսաշրջություն» մասնագիտական կրթական ծրագրում ներդրվել է «Էկոտուրիզմի կազմակերպում» կամընտրական դասընթացը, որի նպատակը զբոսաշրջության ապագա մասնագետներին էկոտուրիզմի ոլորտում անհրաժեշտ տեսական գիտելիքներով և գործնական հմտություններով զինելն է:

Դասընթացը կառուցված է ավանդական (դասախոսություն, տեսանյութերի դիտում, հարց ու պատասխան, մասնագիտական գրականության ընթերցում և քննարկում) և ինտերակտիվ մեթոդների (դեպքի վերլուծություն, մտազրոհ, ուսումնական այցեր, նախագծային աշխատանք) համակցմամբ:

Դասընթացի գնահատումն իրականացվել է բազմաբաղադրիչ մոտեցմամբ, որը ներառում է.

- թղթապանակի ներկայացում (20 %),
- միջանկյալ ստուգում՝ անհատական նախագծային աշխատանքի ձևով (40 %),
- դասընթացի վերջնական ստուգում՝ գրավոր աշխատանքի միջոցով (40 %):

Թղթապանակը, որը դասընթացի հիմնական գործնական բաղադրիչն է, առանձնահատուկ կարևորություն ունի ուսանողների էկոլոգիական կրթության իրականացման գործընթացում: Դասընթացի ավարտին ուսանողներից պահանջվում է ներկայացնել հաշվետվություն՝ կիսամյակի ընթացքում իրականացված արտալսարանային գործունեության վերաբերյալ, որը ներառում է ուսումնաձանաչողական և մասնագիտական այցելություններ բնագիտական ուղղվածության թանգարաններ, բուսաբանական այգիներ, բնության հատուկ պահպանվող տարածքներ, միջազգային բնապահպանական կազմակերպությունների գրասենյակներ, ինչպես նաև մասնակցություն ոլորտային միջոցառումներին (կոնֆերանսներ, փառատոներ, թեմատիկ դասախոսություններ):

Դասընթացի ավարտին ուսանողները ներկայացնում են գրավոր հաշվետվություն, որտեղ ամփոփում են իրենց մասնակցությունը տարբեր միջոցառումներին, ինչպես նաև դրանց արդյունքում ձեռք բերված գիտելիքներն և հմտությունները, որոնք նպաստում են նրանց մասնագիտական զարգացմանը: Հաշվետվությանը կցվում են լուսանկարներ՝ որպես մասնակցության փաստական ապացույց:

Սույն հետազոտության շրջանակում իրականացվել է նաև անանուն հարցում ուսանողների շրջանում: Հարցման նպատակն էր գնահատել «Էկոտուրիզմի կազմակերպում» դասընթացի արդյունավետությունը և արտալսարանային այցերի ազդեցությունը ուսանողների էկոլոգիական գիտելիքների և հմտությունների ձեռքբերման, ամրապնդման և էկոլոգիական գիտակցության ձևավորման գործընթացում:

Հարցաթերթիկը բաղկացած էր 6 հարցից, որոնցից 5-ը՝ փակ, 1-ը՝ բաց: Հարցմանը

մասնակցել են 25 ուսանողներ, և հարցման արդյունքում ստացված տվյալները վերլուծվել են վիճակագրական և որակական մեթոդներով՝ հարցման նպատակներին համապատասխան:

Այսպիսով՝ վերլուծված տվյալները փաստում են, որ հարցման մասնակիցների ճնշող մեծամասնությունը (72 %) դասընթացից հետո ավելի է մտածում շրջակա միջավայրի պահպանության մասին, մասնակիցների 24 %-ը՝ մասամբ, իսկ 4 %-ը՝ նախընտրել է չպատասխանել այս հարցին:

Ըստ հարցման արդյունքների՝ դասընթացը բարձրացրել է ուսանողների մեծ մասի (56 %)՝ ոլորտում աշխատելու մոտիվացիան, 24 %-ի մոտիվացիան բարձրացել է մասամբ, իսկ հարցվածների 20 %-ը՝ նախընտրել է չպատասխանել:

Հարցման մասնակիցների ճնշող մեծամասնությունը (68 %) համաձայն է այն պնդմանը, որ արտալսարանային դասերը նպաստել են իրենց տեսական գիտելիքների ամրապնդմանը, իսկ 32 %-ը՝ մասամբ է համաձայնել:

Հարցվածները միաձայն հաստատում են, որ արտալսարանային դասերը նպաստել են էկոտուրիզմի և բնապահպանության ոլորտի վերաբերյալ նոր գիտելիքների ձեռքբերմանը: Արտալսարանային դասերին մասնակցելու արդյունքում զարգացել են ուսանողների հետևյալ հմտությունները՝

- մասնագիտական հմտություններ,
- հաղորդակցման հմտություններ,
- թիմային աշխատանք,
- վերլուծական և քննադատական մտածողություն,
- թվային հմտություններ:

Ուսանողներին բաց հարց էր ուղղվել՝ պարզելու, թե ո՞ր արտալսարանային դասն էր ամենատպալուրիչը նրանց համար և ինչո՞ւ: Պատասխանների վերլուծությունը թույլ է տալիս եզրակացնել, որ նրանց համար ամենատպալուրիչ այցերը ներառում են Երևանի բուսաբանական այգի, Դիլիջան ազգային պարկ, Հայաստանի բնության պետական թանգարան, Շատինի բեգոարյան այծերի դիտակետ և "HIKEArmenia" կազմակերպության գրասենյակ այցերը: Նրանք նշել են, որ այս այցերը նպաստել են իրենց տեսական գիտելիքների ամրապնդմանը, բնապահպանական մտածելակերպի ձևավորմանը, դրանց արդյունքում ձեռք են բերել նոր և արժեքավոր մասնագիտական գիտելիքներ, նոր փորձառություններ և հետաքրքիր ժամանց են անցկացրել ընկերների հետ:

Այսպիսով՝ Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանում իրականացված փորձը կարող է դիտարկվել որպես զբոսաշրջության մասնագիտական կրթական ծրագրերում էկոլոգիական կրթության ինտեգրման արդյունավետ մոդել: Այն փաստում է, որ էկոլոգիական կրթության ինտեգրումը հնարավոր է ապահովել նաև առանց ծրագրային խորքային փոփոխությունների՝ կամրնտրական դասընթացի կամ դասընթացում էկոլոգիական բաղադրիչի ներդրմամբ:

Վատարկված ուսումնասիրություններն ու հետազոտությունները թույլ են տալիս հանդես գալ զբոսաշրջության մասնագիտական կրթական ծրագրերում էկոլոգիական կրթության արդյունավետ ինտեգրմանն ուղղված հետևյալ առաջարկներով՝

- մասնագիտական կրթական ծրագրերում առանձին մոդուլների կամ դասընթացների ներդրում,
- ուսուցման գործընթացում միջգիտակարգային մոտեցման ներդրում,
- ուսուցման ավանդական և ինտերակտիվ մեթոդների համակցված կիրառում:

Եզրակացություն

Էկոլոգիական կրթությունը շարունակական գործընթաց է, որն անհրաժեշտ է իրականացնել կրթական համակարգի բոլոր մակարդակներում: Էկոլոգիական հիմնախնդիրների

սրացմանը զուգահեռ մեծանում է էկոլոգիական կրթության ինտեգրման անհրաժեշտությունը կրթության, մասնավորապես բարձրագույն կրթության համակարգում:

Էկոլոգիական կրթության ինտեգրումը զբոսաշրջության մասնագիտական կրթական ծրագրերում համարվում է ժամանակակից կրթական համակարգի ռազմավարական ուղղություններից մեկը՝ միտված կայուն զարգացման նպատակների իրագործմանը: Ուսուցման գործընթացում էկոլոգիական բաղադրիչի ներդրումը հնարավորություն է տալիս ձևավորել էկոլոգիապես պատասխանատու, գիտակից և մասնագիտական հմտություններով օժտված զբոսաշրջության մասնագետներ:

Կատարված ուսումնասիրությունները փաստում են, որ մասնագիտական կրթական ծրագրերում էկոլոգիական կրթության ինտեգրումը կարող է իրականացվել տարբեր մոտեցումների և ձևերի համակցված կիրառմամբ՝ առանձին մոդուլների/դասընթացների, միջգիտակարգային մոտեցման ներդրմամբ, ինչպես նաև լսարանային և արտալսարանային ուսուցման ձևերի միջոցով:

Իրականացված հետազոտության արդյունքները վկայում են, որ էկոլոգիական կրթության ինտեգրումը մեծ դեր ունի ոչ միայն ուսանողների մասնագիտական գիտելիքների և հմտությունների, այլև նրանց էկոլոգիական աշխարհայացքի և մի շարք փափուկ հմտությունների ձևավորման գործում, որոնք անհրաժեշտ են ոլորտի կոմպետենտ մասնագետներին պատրաստման համար:

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-211>

Գրականություն

1. Ազգաբնակչության էկոլոգիական կրթության և դաստիարակության մասին ՀՀ օրենքը, (20.11.2001) [Էլեկտրոնային ռեսուրս] // URL: <https://www.arlis.am/hy/acts/1006> (ղխովել է 25.09.2025):
2. Վարդանյան Մ.Վ., Արտալսարանային դասերը որպես զբոսաշրջության ապագա մասնագետների էկոլոգիական կոմպետենցիայի ձևավորման միջոց, Գ. Վ. Պլեխանովի անվան ՌՏՀ Երևանի մասնաճյուղ, «Սոցիալ-տնտեսական զարգացման հիմնախնդիրներ գիտական հոդվածների ժողովածու», 1 (10), 2004, էջ 434-446:
3. Fernández-Villarán A., Guereño-Omil B., Ageitos, N. Embedding Sustainability in Tourism Education: Bridging Curriculum Gaps for a Sustainable Future. Sustainability, 2024.
4. Kaya M. Green Tourism and Education: A Pathway to a Sustainable Future
URL: <https://matinlibre.com/2025/03/24/green-tourism-and-education-a-pathway-to-a-sustainable-future/>
5. Pratama W. A., Diwyarthi D. M., et al. Analysis of Sustainable Tourism Management, Tourist Education, and Environmental Awareness on Visit Intention in Ubud, Bali, West Science Social and Humanities Studies. Vol. 02, 2024, pp. 1155-1165.
6. Sulkowski N., Greenaway C., Vieira R. Embedding Sustainability Education into Hospitality, Tourism and Events Management Curricula: Preliminary Best Practice Model, International Interdisciplinary Conference on Green Development in Tropical Regions IOP Conf. Series: Earth and Environmental Science, 2024.
7. Tbilisi Declaration (1977) <https://www.gdrc.org/uem/ee/tbilisi.html>
8. United Nations Conference on the Human Environment, 1972, Stockholm.
<https://www.un.org/en/conferences/environment/stockholm1972>
9. Wen X., Li B. Constructing a New Field of Ecology for Tourism Major Education in Vocational Colleges: A Research Study, International Journal of Innovative Research and Scientific Studies, 2024, pp. 440-451.

Возможности интеграции экологического образования в профессиональные программы по туризму

Варданын Мери

Резюме

Ключевые слова: высшее образование, экологическое сознание, междисциплинарный подход, внеаудиторное обучение, навыки

В статье рассматриваются вопросы интеграции экологического образования в систему высшего образования в сфере туризма. Подчеркивается важность экологического образования как ключевого фактора формирования профессиональных знаний и компетенций будущих специалистов. Обосновывается необходимость интеграции экологических дисциплин в образовательные программы, что обусловлено растущим спросом на устойчивое развитие туристской отрасли и усиливающимися экологическими вызовами. Анализируются основные направления и методические подходы, способствующие формированию профессиональных и экологических навыков студентов, включая междисциплинарный подход, интерактивное обучение и внеаудиторные практики. В качестве примера успешной реализации таких подходов рассматривается опыт Государственного университета имени В. Брюсова. Проведенный опрос среди студентов позволил оценить эффективность интеграции экологического образования в программу «Туризм» и выявить позитивное влияние на формирование экологического сознания и профессиональных навыков. В заключение предлагаются рекомендации для эффективного внедрения экологического образования в профессиональные программы по туризму: создание специализированных модулей и курсов, использование междисциплинарного подхода, сочетание традиционных и интерактивных методов обучения. Это способствует подготовке компетентных и экологически ответственных специалистов в туристической сфере.

Opportunities for Integrating Ecological Education in Tourism Vocational Programs

Vardanyan Meri

Summary

Key words: higher education, ecological awareness, interdisciplinary approach, extracurricular learning, skills

This article explores the integration of ecological education into higher education programs in tourism, emphasizing its role in developing the knowledge, skills, and ecological awareness of future professionals. The study highlights the growing need for such integration due to increasing environmental challenges and the demand for sustainable development in the tourism industry. It examines key methodological approaches, including interdisciplinary strategies, interactive learning, and extracurricular activities, which foster both professional and ecological competencies among students. Brusov State University is presented as a successful example of implementing ecological education within tourism programs. The student survey assessed the effectiveness of these approaches, demonstrating positive outcomes in knowledge application, environmental awareness, and professional skill development. The article concludes with recommendations to enhance ecological education in tourism vocational programs: introducing specialized modules or courses, applying an interdisciplinary teaching approach, and combining traditional and interactive instructional methods. These measures aim to prepare competent, environmentally conscious specialists, capable of contributing effectively to sustainable tourism development.

Ներկայացվել է 11. 10. 2025 թ.

Գրախոսվել է 07. 11. 2025 թ.

Ընդունվել է տպագրության 27. 05. 2026 թ.

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ
ՄԵԹՈԴԻԿԱ

ПЕДАГОГИКА И
МЕТОДИКА

PEDAGOGY AND
METHODOLOGY

**«Պատմություն» առարկայի դասավանդման ժամանակ
առաջանցիկ ուսուցման տարրերի կիրառման դիդակտիկական
նպատակահարմարությունը**

**Աղաջանյան Մամիկե,
Ալիխանյան Նվարդ**

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-219>

Հանգուցային բառեր. *գիտելիքների տեղափոխություն, մեթոդաբանական ուղղվածություն, հեղափոխություն, միապետ*

Նախաբան

Հանրակրթության ոլորտում նոր չափորոշիչների ներդրման և փորձարկման հետ կապված կրթության արդիականացման գործընթացը հատկապես վերջին մեկ-երկու տարիներին նորովի դրսևորումներ է ստանում:

Ուսուցչի կողմից դասապարոցեսին նախապատրաստվելն արդի ժամանակաշրջանում պահանջում է նորագույն մեթոդական հնարքների առանձնահատուկ մոտեցումներ:

ՀՀ-ում կրթական համակարգը դեռևս փոփոխությունների ընթացքում է, և անհրաժեշտ է ներդնել նորարական մոքեր ու գաղափարներ, փորձարկել դրանք և համակարգի սեփականությունը դարձնել միայն լավագույնները՝ արդյունավետները:

Արդի գիտատեխնիկական, սոցիալ-տնտեսական զարգացումները նոր խնդիրներ են դրել կրթական համակարգի առջև: Մարդը շատ հաճախ է հայտնվում այնպիսի իրավիճակներում, երբ պահանջվում է համագործակցելու, նոր իրավիճակում կողմնորոշվելու, ինքնակրթվելու, քննադատաբար մտածելու կարողություններ: Հետևաբար կրթական գործընթացը պետք է կազմակերպել նման ունակություններ ունեցող անհատներ ձևավորելու ուղղությամբ:

Յուրաքանչյուր ուսումնական առարկայի ուսուցման նպատակը ոչ միայն տեսական գիտելիքների տիրապետումն է, այլ նաև անհրաժեշտ գործնական ունակությունների մշակումը, տրամաբանական մտածողությունը, ուսումնական ռեսուրսներից ինքնուրույն օգտվելու, դրանք մշակելու, վերլուծելու, եզրահանգումներ անելու կարողություններն են:

Այսօր առավել կարևորում են ուսուցման այն մեթոդները, որոնք ուղղված են սովորողների մոտ ձևավորել տվյալ առարկային բնորոշ մտածողության տարրեր և ստեղծագործական ունակություններ:

Վերջինիս հասնելու համար ուսուցիչը պետք է տիրապետի ուսուցման այն տեխնոլոգիաներին, որոնք ի վերջո կարող են բերել ցանկալի վերջնարդյունքի՝ ապահովելով չափորոշիչային պահանջները: Առավել արժեքավոր են այն մոտեցումները, որոնք թույլ են տալիս առարկայի բովանդակությունը ծառայեցնել ուսուցման մեթոդաբանական ուղղվածության սկզբնավորմանը:

Դպրոցական առարկայացանկում կան առարկաներ, որոնց հնարավորություններն առավել մեծ են սովորողների մոտ արժեհամակարգային խնդիրներ լուծելու համար: Դրանք առաջին հերթին հումանիտար բնագավառի առարկաներն են, այնպիսիք, ինչպիսիք են հայոց լեզուն, պատմությունը, հասարակագիտությունը և այլն:

Աշխատանքի նպատակն է ցույց տալ, թե ինչպես կարելի է պատմություն առարկայի դասավանդման ժամանակ կիրառել առաջանցիկ ուսուցման մի մոդելի տարրեր և լուծել մի շարք կարևոր դիդակտիկական խնդիրներ: Այդ նպատակին հասնելու համար աշխատան-

քում գաղափար է տրվել առաջանցիկ ուսուցման այդ մոդելի մասին և կոնկրետ օրինակներով ցույց տվել դրա կիրառման դիդակտիկական նպատակահարմարությունը պատմության դասավանդման ժամանակ:

Աշխատանքը պարունակում է նորություն, քանզի այն առաջին փորձն է՝ առաջանցիկ ուսուցման այդ մոդելը կիրառել պատմության դասավանդման ժամանակ:

Աշխատանքի արդիականությունը պայմանավորված է նրանով, որ ներկայացված մոտեցումները թույլ են տալիս լուծելու մի շարք կարևոր դիդակտիկական խնդիրներ, ինչպեսիք են սովորողների գիտելիքների համակարգումը, դասավանդման մեթոդաբանական ուղղվածության ուժեղացումը, հիմնարար գաղափարների վրա հիմնված ուսուցման իրականացումը և այլն:

Աշխատանքում քննարկված առաջանցիկ ուսուցման մի մոդելի կիրառությունը թույլ է տալիս իրականացնել սովորողների գիտելիքների իմպլիցիտ (ոչ բացահայտ) տեղափոխություն ընթացիկ ուսումնառությունից հետագա ուսումնառություն:

Ներկայացվել են ասոցիատիվ-առաջանցիկ կապերի վերաբերյալ գոյություն ունեցող գաղափարները և նախանշվել դրանց կիրառման մեխանիզմները:

Հոդվածի բովանդակությունը

Ուսուցման գործընթացը պետք է հիմնվի ոչ միայն սովորողների նախկին փորձի վրա, այլ նաև կողմնորոշված լինի նրանց հետագա ուսումնական գործունեությանը, ստացած գիտելիքների շարունակականության ապահովմանը, հիմնարար գաղափարների, համընդհանուր ճանաչողության մեթոդների իմացության հիմքերի ստեղծմանը:

Եթե միջառարկայական և ներառարկայական կապերի իրականացման ժամանակ շեշտը դրվում է սովորողների՝ նախկինում ստացած գիտելիքների և հմտությունների փոխանցման վրա, ապա առաջանցիկ ուսուցման ժամանակ շեշտը դրվում է առավել լայն ընդգրկում ունեցող ընդհանուր մեթոդաբանական հարցերի վրա: Կարելի է պնդել, որ ուսուցման պրոցեսն ամբողջությամբ իրենից ներկայացնում է մի կողմից անցած նյութի արտացոլում նոր իրավիճակներում, մյուս կողմից՝ նոր գիտելիքների և հմտությունների ձեռքբերման նախադրյալների ստեղծում: Դա նշանակում է, որ ընթացիկ ուսուցման ժամանակ պետք է նախագծվի հետագա ուսուցմանն ուղղված մտագործունեության հետագիծը:

Պատմությունն ինքնին աշխարհայացք ձևավորող գիտություն է և հանդիսանում է սերունդներն իրար կապող օղակ, նրա միջոցով են պահպանվում և փոխանցվում ազգերի և ժողովուրդների պատմական հիշողությունները, ժառանգությունն ու փորձը:

Պատմության բնագավառում ուսուցման կազմակերպման նման մոտեցման դեպքում հնարավոր է լինում համեմատել և համադրել պատմական խոշոր իրադարձությունները, զուգահեռներ անցկացնել սեփական պատմության և համաշխարհային պատմության միջև, պատճառահետևանքային կապեր գտնել պատմական գործընթացներում, հասկանալ ու բացատրել տարբեր երկրների ու ժողովուրդների զարգացման տեմպը, բնույթն ու առանձնահատկությունները պայմանավորող գործոնները, այդուհետ կերտել քաղաքական դիրքորոշումներ և արդյունքում ձևավորել աշակերտի՝ որպես ապագա քաղաքացու աշխարհայացքը:

Հաշվի առնելով պատմություն գիտության և նրա ուսուցման գործընթացին բնորոշ կողմերի առանձնահատկությունները, ինչպես նաև այն դիդակտիկական պահանջները, որոնք վերաբերում են ուսուցման հիմնարարության և մեթոդաբանական ուղղվածության ուժեղացմանը, աշխատանքում ներկայացվել է առաջանցիկ ուսուցման այդ մոդելի էությունը և ցույց տրվել, թե վերջինիս կիրառումը ինչպես է նպաստում միջնակարգ դպրոցում պատմության դասավանդման արդյունավետության բարձրացմանը:

Մեր պատկերացումներով առաջանցիկ ուսուցումը նախ և առաջ կոչված է ընթացիկ ուսուցման ժամանակ առանձնացնել առավել համապիտանի (ունիվերսալ) գաղափարները (մեթոդները, հասկացությունները, սկզբունքները, մոդելները և այլն) և գիտական ճանաչողության տարբեր մեթոդների (ինդուկցիա, դեդուկցիա, անալոգիա և այլն) միջոցով իրականացնել դրանց ոչ բացահայտ փոխանցում դեպի հետագա ուսումնառություն: Առաջանցիկ արդյունքը, որը ստացվում է այդ ժամանակ, ունի արժեքավոր դիդակտիկական կշիռ, քանի նախ և առաջ այն թույլ է տալիս մեթոդաբանական գիտելիքները փոխանցել նոր իրավիճակներ:

Յուրաքանչյուր դպրոցական առարկա ունի առաջանցիկ ուսուցման իրականացման իր առանձնահատկությունները, բայց անկախ իրենց բազմազանությունից՝ յուրաքանչյուր առարկայում առաջանցիկ ուսուցման նյութ է հանդիսանում այդ առարկայի բովանդակային բաղադրիչը, այդ թվում՝ ընդհանուր գաղափարները, հասկացությունները, բնութագրերը, տեսությունները, սկզբունքները:

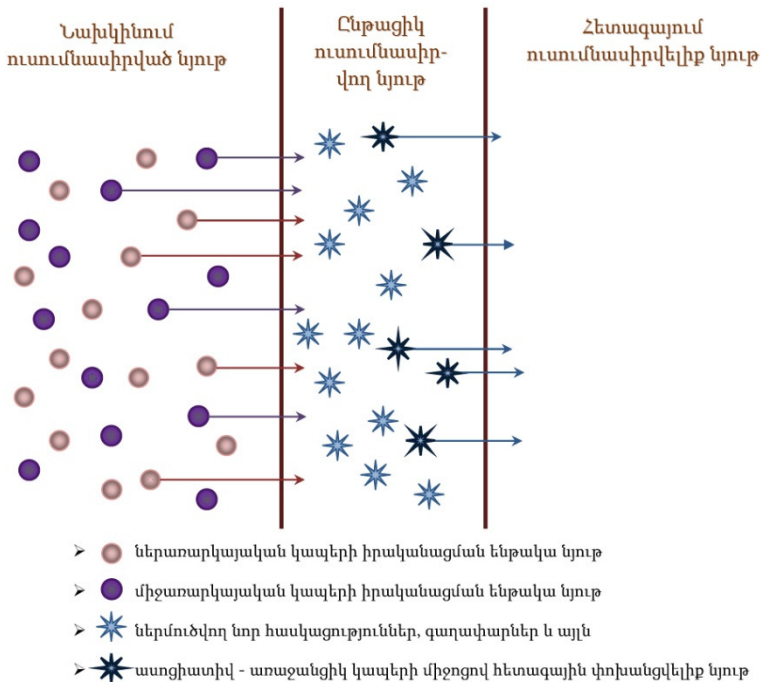
Առաջանցիկ ուսուցման հիմնական նպատակը ուսուցման որակի բարձրացումն է՝ ընթացիկ ուսուցման ժամանակ գիտական ճանաչողության համընդհանուր մեթոդների օգնությամբ հետագայի համար ասոցիատիվ կապեր ստեղծելու միջոցով: Այդ նպատակին հասնելու համար անհրաժեշտ է նոր տեսանկյունից դիտել դասին ներկայացվող պահանջները, որոշել ուսուցման մեջ առաջ անցնելու հնարավոր ուղիները և միջոցները, մշակել առաջանցիկ ուսուցման իրականացման մեթոդաբանական հիմքերը և այն իրականացման համար առաջանցիկ նյութի ընտրության հիմնական չափանիշներն ու պահանջները, մշակել և հիմնավորել այդպիսի ուսուցման մեթոդական համակարգը, որն ապահովում է առաջանցիկ ուսուցման արդյունավետությունը:

Առաջանցիկ ուսուցման մի մոդելում առաջարկվում են ընթացիկ դասի շրջանակում ինչ-որ հասկացություններ, գաղափարներ, որոնք ունեն ընդհանրության առավել մեծ աստիճան, և որոնք այս կամ այն կերպով հետագայում դրսևորվելու են հետագա ուսումնառության ժամանակ, կարևորել և դրանց հենքի վրա կատարել այնպիսի ընդհանրացումները, որոնք թույլ կտան հետագայում նմանատիպ (անալոգ) դրսևորումների ժամանակ կիրառվել:

Ներկայացնենք մի սխեմատիկ նկար, որտեղ մի կողմից ներկայացված են միջառարկայական և ներառարկայական կապերի իրականացման համար ենթակա ուսումնական նյութը, մյուս կողմից ընթացիկ նյութի այն մասը, որը կարող է առաջանցիկ ուսուցման նպատակով ոչ բացահայտ կերպով փոխանցվել հետագա ուսումնառության (նկ. 1) [1, 172]:

Ուսուցման գործընթացում ուսուցիչը մտագործունեության տարբեր ասոցիատիվ ձևերի օգնությամբ յուրաքանչյուր կոնկրետ դեպքում սովորողին ցույց է տալիս առաջանցիկ ուսուցման նյութի հետագա կիրառման տեղը, ժամանակը, պայմանները և հնարավոր ձևերը: Այդպիսի նյութի ընդհանրացնող և համընդհանուր բնույթը երբեմն ունենում է միջդիսցիպլինար նշանակություն և պիտանի է կրթության բոլոր մակարդակներում:

Այժմ ներկայացնենք օրինակներ, որոնցում ինչ-որ պատմական փաստի կամ իրողության շուրջ կատարվում են ընդհանրացումներ և «նախագծում» դրանց հետագա դրսևորումը ուսուցման գործընթացում: Վերցնենք, օրինակ «Հեղափոխություն» եզրույթը: Խոսելով հեղափոխության մասին՝ պետք է ընդհանուր պատկերացում տալ պատմական ժամանակաշրջանների գլխավոր դեպքերի, գործընթացների և երևույթների մասին, ձևավորել հեղափոխություն եզրույթի բովանդակային միջուկը, վեր հանել ընդհանուր բնորոշ գծերը, վերլուծել ներազգային պայքարի էությունը՝ այն պատմական գործընթացներում համարելով ոչ թե վճռորոշ, այլ ածանցյալ գործոն, որը միշտ նպատակաուղղված է դասարակության նորացմանը:



Նկար 1. Ուսուցանվող նյութում ներառարկայական, միջառարկայական և ասոցիատիվ-առաջանցիկ կապերը ցույց տվող սխեմա

Գիտական և քաղաքական մտքում կարևոր տեղ է զբաղեցնում հեղափոխական իրադրության հիմնահարցը:

Մարքսիստական տեսության կողմնակիցների համար հեղափոխական իրադրությանը բնորոշվում է որպես ճգնաժամային իրադրություն, «երբ ներքնախավերը չեն կամենում», իսկ «վերնախավերն էլ չեն կարողանում» ապրել հին ձևով: Ըստ այդմ՝ հակասություն է առաջանում, որից էլ ծնվում է հեղափոխությունը: Դժվար չէ նկատել, որ մարքսիստները հեղափոխությունը սահմանափակում են միայն դասակարգային պայքարի նեղ շրջանակներում:

Դավադրության տեսության կողմնակիցները ավելի հեռուն են գնում՝ պնդելով, որ հեղափոխությունները սոսկ առանձին մույժ ուժերի դավադրության արդյունքում կատարվող խռովություններ են, որոնց համար կարևոր չեն անհրաժեշտ նախադրյալներ:

Որպես օրինակ բերվում է բրիտանական վարչապետ Բենջամին Դիզրաելիի խոսքը. «Մխավում են նրանք, որ կարծում են, թե հեղափոխությունները կատարվում են տնտեսական դրդապատճառներով»: «Հեղափոխություն» հասկացության քաղաքագիտական մեկնաբանությունները երբեմն շատ բարդ են սովորողների ընկալման համար, այդ պատճառով էլ պատմության դպրոցական դաժնբացում նրա բնութագրումը ներկայացվում է պարզեցված ձևով. «հեղափոխությունը հասարակական և քաղաքական կառուցվածքի արմատական փոփոխությունն է»

Սխեմատիկորեն առաջանցիկ ուսուցման պատկերը կլինի հետևյալը (աղյուսակ 1).

Աղյուսակ 1

«Հեղափոխություն» եզրույթի նկատմամբ առաջանցիկ ուսուցման իրականացման սխեմատիկ պատկեր

ՀԵՂԱՓՈԽՈՒԹՅՈՒՆ
(հասարակական և քաղաքական
կառուցվածքի արմատական
փոփոխություն)

Անգլիական հեղափոխություն

Ֆրանսիական հեղափոխություն

Հոկտեմբերյան սոցիալիստական հեղափոխություն

Իրանի իսլամական հեղափոխություն

և այլն:

...

Առաջանցիկ ուսուցման իրականացման տրամաբանությամբ, երբ սովորողներն առաջին անգամ ծանոթանում են «հեղափոխություն» եզրույթին, ապա ուսուցիչը չպետք է բավարարվի միայն կոնկրետ հեղափոխությանը վերաբերվող պատմական փաստերի շարադրանքով, այլ պետք է շեշտադրի բոլոր հեղափոխություններին բնորոշ կողմերը և սովորեցնի, որ հետագա ուսումնառության ժամանակ՝ անկախ ժամանակաշրջանից և տարբեր հանգամանքներից, բոլոր հեղափոխություններին բնորոշ է միևնույն վերջնադրությունը, իսկ ընթացքները կարող են տարբերվել և լինել բազմազան:

21-րդ դարի սկզբին հայտնի դարձան «Գունավոր հեղափոխությունները», որոնցից «Վարդերի հեղափոխությունը»՝ Վրաստանում 2003-ին, «Նարջնագույն հեղափոխությունը»՝ Ուկրաինայում 2004-ին և «Կակաչների հեղափոխությունը»՝ Ղրղզստանում 2005-ին: Այս հեղափոխությունները գունավոր են կոչվում, որովհետև դրանց հիմքում իբրև խորհրդանիշ ընտրվում էր որևէ գույն կամ ծաղիկ: Սրանց սովորաբար բնորոշ է անարյուն և ոչ բռնի ընթացքը: Տեխնոլոգիական առումով գաղափարական հայր է համարվում ամերիկյան քաղտեխնոլոգ Զին Շարպը, որի «Բռնապետություն դեպի ժողովրդավարություն» աշխատությունը իսկական ուղեցույց է ոչ բռնի, խաղաղ անհնազանդությունների համար:

Գունավոր հեղափոխությունները սահմանում են իշխող ռեժիմներին փողոցային գանգվածային բողոքներով և օտարերկրյա պետությունների ֆինանսավորմամբ տապալելու գործընթացը: Նրանք գունավոր հեղափոխություն են համարում քաղաքական, մշակութային, և սոցիալ-հոգեբանական հակամարտությունների հրահրմամբ պետական իշխանության զավթումը, որն առաջանում և զարգանում է փափուկ ուժի ռազմավարության շրջանակներում:

21-րդ դարի երկրորդ տասնամյակը նշանավորվեց հեղափոխությունների նոր ալիքով, որը ծավալվեց Հյուսիսային Աֆրիկայի և Մերձավոր Արևելքի արաբական երկրներում՝ «Արաբական գարուն» անվանումով:

Ուսուցիչը պետք է սովորողներին բացատրի, որ հեղափոխություն հասկացությունը կիրառվում ոչ միայն հասարակական և քաղաքական կյանքի արմատական փոփոխությունները նկարագրելիս, այլ նաև որոշ երևույթներ նկարագրելիս: Օրինակ՝ պատմության դպրոցական դարնթացում հանդիպում ենք «գիտատեխնիկական հեղափոխություն», «մշակութային հեղափոխություն» և այլ եզրույթների: Այսինքն՝ պետք է սովորողներին հասցնենք այն գիտակցությանը, որ հեղափոխություն եզրույթը վաղուց արդեն ձեռք է բերել ավելի լայն իմաստ և կիրառելի է նաև ոչ քաղաքագիտական հասկացությունների համար:

Այսինքն՝ այս դեպքում ընթացիկ ուսումնառության ժամանակ ուսուցիչը տվյալ եզրույթը քննարկում է ոչ միայն նեղ իմաստով, այլ նաև լայն իմաստով, որը թույլ է տալիս հետագայում առավել հեշտ և ամբողջական պատկերացում ունենալ ցանկացած տեղ և ցան-

կացած ժամանակաշրջանում տեղի ունեցած հեղափոխությունների մասին՝ հիմքում ունենալով դրան բնորոշ սահմանումը:

Բերենք մեկ այլ օրինակ:

Առաջին անգամ միապետ գաղափարին հանդիպելիս հարկ է նշել, որ այն մեկ անձի ձեռքում կենտրոնացված բացարձակ իշխանությունն է, և չնայած այն բանին, որ տարբեր երկրներում տարբեր ժամանակաշրջաններում դրանք ունեցել են տարբեր անվանումներ՝ կայսր, թագավոր, ցար, սուլթան, խալիֆա, շահ և այլն, սակայն բոլոր դեպքերում էլ միապետներն իրենց ձեռքում կենտրոնացրել են բացարձակ իշխանությունը (աղյուսակ 2):

Աղյուսակ 2

«Միապետ» եզրույթի նկատմամբ առաջանցիկ ուսուցման իրականացման սխեմատիկ պատկեր

ՄԻԱՊԵՏ
(մեկ անձի ձեռքում կենտրոնացված բացարձակ իշխանություն)

Կայսր
Թագավոր
Ցար
Սուլթան
Խալիֆա
Շահ

Նմանորեն կարելի է որպես առաջանցիկ ուսուցման նյութ ներկայացնել այնպիսի հասկացություններ և գաղափարներ, ինչպիսիք են հասարակարգը, գաղութատիրությունը, ճորտատիրությունը և այլն:

Ըստ էության առաջանցիկ ուսուցումը գիտակցված, կառավարելի, նպատակապես ուսուցում է, որը լայն հնարավորություն է ապահովում ինտեգրված ուսուցման մշակման և ներդրման համար, իսկ ամենակարևորը՝ սովորողների մոտ ձևավորում համակարգված մտածողություն:

Եզրակացություն

Այսպիսով, պատմություն առարկայի դասավանդման ժամանակ առաջանցիկ ուսուցման տարրերի կիրառումը թույլ է տալիս առանձին պատմական հասկացությունների, իրադարձությունների, գաղափարների շուրջ կատարել արժեքավոր ընդհանրացումներ և նշմարել դրանց հետագա կիրառման տեղն ու նշանակությունը: Վերջինս թույլ է տալիս ոչ միայն նպաստավոր պայմաններ ստեղծել շարունակական կրթության համար, այլ նաև կարևորել պատմություն առարկայում առավել ընդհանրացված գաղափարները և ուսուցումը կառուցել առավել հիմնարար գաղափարների շուրջ: Վերջինս ունի նաև կարևոր մեթոդաբանական նշանակություն, քանի որ սովորողները հետագայում կարող են ճիշտ դատողություններ և եզրահանգումներ անել նույնիսկ այն պարագայում, երբ դեռևս նրանց ծանոթ չէ նոր նյութն ամբողջությամբ:

Վերոհիշյալը հաստատում է պատմություն առարկայի դասավանդման ժամանակ առաջանցիկ ուսուցման տարրերի կիրառման դիդակտիկական նպատակահարմարությունը, քանզի այն նպաստում է այդ առարկային բնորոշ մտածողության ձևավորմանը:

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-219>

Գրականություն

1. Մատուրյան Ա., Թումանյան Մ., Պապյան Ա., Առաջանցիկ ուսուցման կիրառումը ֆիզիկայի ուսուցման ժամանակ: ՎՊՀ գիտական տեղեկագիր, Բ ՊԸԱԿ /Բնագիտական գիտություններ, դրանց դասավանդման մեթոդիկա //ՀՀ ԿԳՆ, ՎՊՀ/: Խմբ. խորհուրդ՝ Գ. Խաչատրյան և այլք, Երևան, «Միսմա» ՍՊԸ, 2018. էջ 169-178:
2. Հայոց պատմություն, 7-րդ դասարան, դասագիրք հանրակրթական դպրոցի համար, Սմբատ Հովհաննիսյան, Երևան, «Տիգրան Մեծ» ՓԲԸ, 2023, 176 էջ:
3. Հայոց պատմություն, 8-րդ դասարան, դասագիրք հանրակրթական դպրոցի համար, Սմբատ Հովհաննիսյան, Ալլա Խաճատյան, Զարուհի Հակոբյան, Երևան, «Մասնակցային դպրոց», 2024, 112 էջ:
4. Հայաստանի պատմություն, 9-րդ դասարան, դասագիրք հանրակրթական դպրոցի համար, Երևան, «Մասնակցային դպրոց», 2025, 176 էջ:
5. Համաշխարհային պատմություն, 7-րդ դասարան, Հին աշխարհ և Միջին դարեր, դասագիրք հանրակրթական հիմնական դպրոցի համար, Արամ Քոսյան, Արամ Նազարյան, Երևան, «Զանգակ» հրատարակչություն, 2023, 176 էջ:
6. Համաշխարհային պատմություն, 8-րդ դասարան, Նոր ժամանակներ, Արամ Քոսյան, դասագիրք հանրակրթական հիմնական դպրոցի համար, Արամ Նազարյան, Երևան, «Զանգակ» հրատարակչություն, 2024, 176 էջ:
7. Համաշխարհային պատմություն, 9-րդ դասարան, Նորագույն շրջան, դասագիրք հանրակրթական հիմնական դպրոցի համար, Ա. Նազարյան, Ա. Քոսյան, Վ. Պետրոսյան, Երևան, «Զանգակ» հրատարակչություն, 2025, 176 էջ:
8. Берельковский И. В. История: Методика преподавания, Москва, 2001.

Дидактическая целесообразность применения элементов опережающего обучения при преподавании предмета «История»

Агаджанян Самвел,
Амирханян Нвард

Резюме

Ключевые слова: перенос знаний, методологическая направленность, революция, монархия

Применение элементов опережающего обучения при преподавании предмета «История» позволяет проводить ценные обобщения по отдельным историческим понятиям, событиям и идеям, а также обозначать их последующее применение и значение. Это создаёт не только благоприятные условия для непрерывного образования, но и позволяет акцентировать внимание на более обобщённых идеях в истории, строя обучение вокруг фундаментальных концепций, ключевых закономерностей исторического развития и взаимосвязей между событиями разных эпох. Кроме того, это имеет важное методологическое значение, поскольку учащиеся в дальнейшем смогут делать правильные суждения и выводы даже в тех случаях, когда новая учебная информация им пока полностью не знакома, формируя аналитические и критические навыки, а также способность связывать исторические события с современными процессами и оценивать их влияние на общественные и политические изменения. Таким образом, вышеизложенное подтверждает дидактическую целесообразность применения элементов опережающего обучения при преподавании истории, так как оно способствует формированию мышления, характерного для данного предмета, развитию устойчивого интереса к изучению истории на разных образовательных уровнях и совершенствованию познавательных способностей учащихся.

Didactic Appropriateness of Applying Elements of Accelerated Learning in Teaching the Subject “History”

Aghajanyan Samvel,
Amirkhanyan Nvard

Summary

Key words: knowledge transfer, methodological orientation, revolution, monarchy

The integration of accelerated learning elements into the teaching of the subject “History” enables meaningful generalization of historical concepts, events, and ideas, while also emphasizing their practical relevance and historical significance. This approach creates favorable conditions for continuous learning and promotes a broader understanding of historical processes by structuring instruction around fundamental concepts, key patterns of historical development, and the interrelationships among events from different historical periods. Moreover, it has important methodological significance, as students are later able to make correct judgments and draw reasoned conclusions even when they are not yet fully familiar with the new material. This process develops analytical and critical thinking skills, as well as the ability to relate historical events to contemporary processes and evaluate their impact on social and political changes. In conclusion, the foregoing confirms the didactic effectiveness of incorporating elements of accelerated learning into history teaching, as this approach contributes to the development of subject-specific thinking, promotes sustained interest in the study of history across various educational levels, and enhances students’ cognitive abilities.

Ներկայացվել է 01. 12. 2025 թ.
Գրախոսվել է 20. 03. 2026 թ.
Ընդունվել է տպագրության 27. 05. 2026 թ.

Использование современных цифровых технологий в обучении английскому языку

Аветисян Рузанна

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-227>

Ключевые слова: *цифровые образовательные инструменты, языковая компетенция, цифровая компетенция, дистанционное обучение, интерактивные ресурсы, образовательные платформы*

В современном мире от человека требуется не только знание родного языка, актуальным становится также запрос на уверенное и компетентное использование иностранных языков. Это обусловлено глобализацией, расширением международных связей, мобильностью трудовых ресурсов и активным участием в международных проектах. В подобных условиях возрастают требования к практическому владению иностранным языком/иностранными языками как в повседневном общении, так и в профессиональной деятельности. Для достижения этих целей в школьное и вузовское образование активно внедряются инновации, прилагаются значительные усилия для повышения эффективности обучения иностранному языку, которое включает в себя использование новейших информационных технологий и поиск все новых форм, методов и подходов. В современном образовательном пространстве неотъемлемой частью процесса преподавания иностранных языков становятся цифровые технологии.

Данная статья посвящена исследованию цифровых инструментов, применяемых в обучении английскому языку в школе и в вузе, а также их влиянию на формирование и развитие цифровых компетенций у учащихся. В настоящей статье освещаются популярные онлайн-платформы, приложения, интерактивные ресурсы и технологии, такие как Learning Management Systems (LMS), видеоконференцсвязь, мобильные приложения и цифровые игры. Особое внимание уделяется тому, как использование этих инструментов способствует формированию у обучающихся критического мышления, самостоятельности, коллаборации и информационной грамотности.

Введение

Иностранный язык является учебным предметом, для которого необходимо создание искусственной языковой среды, обеспечивающей формирование языковых и речевых навыков обучающихся. Это, в свою очередь, обуславливает целесообразность использования разнообразных цифровых средств обучения и открывает новые перспективы в преподавании иностранного языка.

Цифровая трансформация образования оказывает значительное влияние на методы преподавания иностранных языков, в частности, на преподавание английского языка, так как он является одним из наиболее востребованных в глобальном контексте. Современные технологии открывают новые возможности для создания интерактивной, гибкой и персонализированной образовательной среды. Использование цифровых инструментов позволяет не только разнообразить учебный процесс, но и способствует формированию у обучающихся важных цифровых навыков, необходимых в условиях современного информационного общества. В связи с этим, актуальность изучения эффективных цифровых средств и подходов к обучению английскому языку возрастает, а интеграция технологий становится ключевым элементом профессиональной подготовки преподавателя.

Актуальность исследования объясняется необходимостью выявления и описания механизмов использования современных методик и цифровых ресурсов, которые применяются на уроках английского языка в школе и в вузе.

Цель данного исследования – выявить эффективные практики интеграции цифровых технологий в процесс преподавания английского языка и определить их роль и значение в формировании у студентов как языковых, так и цифровых компетенций. Для достижения поставленной цели в статье ставятся и решаются следующие **задачи**:

- изучить и проанализировать научные и методико-теоретические основы изучаемой темы, необходимые для ее дальнейшей разработки;
- выявить дистинктивные подходы к преподаванию английского языка;
- рассмотреть наиболее часто употребляемые цифровые инструменты в обучении английскому языку;
- изучить субъективные и объективные причины возникновения проблем, с которыми сталкиваются обучающиеся при изучении английского языка;
- предложить возможные пути преодоления данных проблем;
- сделать соответствующие выводы.

Методы исследования. Для решения поставленных задач в статье был использован комплекс методов: традиционные методы исследования (наблюдение, описание, сопоставление), метод выборки. В качестве теоретического метода исследования мы обратились к обобщению научной литературы в области основных традиционных подходов в обучении иностранному языку, применения цифровых образовательных ресурсов и их совместного использования. Также применяется метод систематизации информации с целью классификации различных видов цифровых ресурсов по степени их доступности, используемых при изучении английского языка. Для более детального осмысления обозначенных выше задач представляется необходимым ознакомиться с историей возникновения дистанционного обучения как предпосылки развития цифровых образовательных ресурсов и этапами их внедрения в систему российского образования. Также используется эмпирический метод в форме анкетирования учеников и студентов, проходящих обучение английского языка с использованием курса профессиональной коммуникации МГУ и преподавателей ГБОУ школы №1500, разработанного на цифровой платформе Moodle, с целью определения основных направлений дальнейшего развития и усовершенствования данного курса.

Указанные методы взаимодействуют и органично дополняют друг друга, обеспечивая комплексный и глубокий анализ изучаемых явлений и процессов.

Методикосодержащий результат включает рекомендации по методике интегрирования цифровых технологий в образовательный процесс для организации аудиторной и самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка в вузе.

Постановка проблемы

Цифровые средства обучения иностранным языкам представляют собой интерактивные системы, позволяющие одновременно работать с анимированной компьютерной графикой, звуком, видеокадрами, статическими текстами и изображениями. В современных условиях на обучающегося направлено одновременное воздействие по различным информационным каналам, в котором ему отводится активная роль.

Во всём существующем и постоянно обновляющемся многообразии цифровых ресурсов, используемых в обучении иностранному языку, необходимо создавать их типологию, обновлять её в режиме реального времени, определять возможности применения в различных

ситуациях и разрабатывать методику работы с ними в условиях смены методологической парадигмы. Перспектива успешной реализации цифровизации образования исследователями в данной области видится в совершенствовании материальной базы, программного и методического обеспечения, и, что немаловажно, в приобретении соответствующего опыта преподавателями [1].

Постановка проблемы развития цифровых навыков в обучении английскому языку является актуальной темой в условиях современного мира, где цифровизация охватывает все сферы жизни. Рост распространенности технологий обуславливает необходимость интеграции цифровых инструментов в образовательный процесс, в том числе и в изучение иностранных языков [2].

Обозначим некоторые выявленные нами проблемные аспекты в данной области:

1. Недостаток подготовки преподавателей.

Для решения данной проблемы предлагаем разработать стратегию, включающую курсы по повышению квалификации учителей в области цифровых технологий и методик их применения при обучении учеников и студентов иностранному, в данном случае, английскому языку.

2. Индивидуальные когнитивные способности учеников /студентов/. Здесь предлагается создание гибких индивидуальных учебных планов, учитывающих уровень общей и цифровой грамотности учеников /студентов/ и предоставляющих им возможности для самостоятельного обучения.

3. Доступ к технологиям. Для решения данной проблемы желательно, по возможности, обеспечить непрерывный доступ к необходимым цифровым образовательным ресурсам и технологиям во всех школах, средних специальных и высших учебных заведениях.

4. Проблема мотивации учеников и студентов к изучению иностранных языков. Для решения этой проблемы преподаватели английского языка активно демонстрируют практическую пользу владения иностранными языками в контексте современных профессий, используя интерактивные методы обучения иностранным языкам (ролевые и деловые игры, мозговой штурм, круглый стол, дискуссии, тематические обсуждения, подготовка проектов и их презентация в аудитории и т.д) [3].

5. Необходимость развития креативности и критического мышления. В данном случае необходимо внедрение специальных программ, нацеленных на развитие навыков работы с цифровыми инструментами, включая онлайн-курсы, платформы для языкового обмена и различные приложения для изучения языка.

Таким образом, постановка проблемы развития цифровых навыков в обучении английскому языку касается как педагогов, так и учеников /студентов/. Она требует комплексного подхода для достижения эффективных результатов, и не только отвечает современным требованиям общества, но и способствует более качественному и увлекательному обучению [4].

Как уже указали выше, использование цифровых инструментов в процессе преподавания английского языка открывает новые горизонты для как преподавателей, так и учеников /студентов/. Научные исследования в этой области помогут более эффективно использовать возможности технологий для расширения языковой практики и улучшения образовательных результатов. При этом важно акцентировать внимание на том, что современные технологии должны быть не самоцелью, а инструментом для достижения более глубокого понимания иностранного языка и иной культуры.

Представим некоторые современные цифровые инструменты, которые используются в

процессе преподавания иностранного/английского языка и приведем методические рекомендации по работе с ними с целью стимулирования познавательной деятельности студентов.

Электронные учебники и разнообразные обучающие программы-тренажёры можно считать наиболее доступными средствами из всех мультимедийных средств для университетской студенческой аудитории, так как электронные приложения к учебникам содержат обучающие программы по запоминанию слов и тренировке грамматики, а также дополнительные практики по аудированию и письму. Включение подобных практик в учебный процесс дает возможность существенно изменять способы управления учебной деятельностью и осуществлять целенаправленную индивидуализацию обучения, что способствует повышению качества обучения. Работа с программами помогает учащимся лучше воспринимать новый материал благодаря графическим образам [5].

Мультимедийное занятие – это учебное занятие, в ходе которого используются современные цифровые технологии, разнообразные программные и технические средства для более эффективного воздействия на обучающегося. Задачи, решаемые с помощью мультимедиа на занятиях по иностранному языку, включают в себя активизацию аудиторной работы; симулирование реальной коммуникации; обеспечение информационной поддержки; развитие познавательного интереса и мотивации к изучению иностранного языка [6].

Мультимедийные презентации являются следующей удобной, доступной и полезной технологией для включения в учебный процесс. Для их использования необходимы компьютер и проектор. Презентации могут проводиться как синхронно, так и асинхронно, т.е. быть предварительно записанными.

Электронное тестирование представляет собой автоматизированный инструмент контроля и оценивания знаний преподавателем или инструмент самоконтроля, обеспечивающий наряду с устным визуальный контроль результатов.

Мультимедийные **интернет-ресурсы** представляют информацию (текстовую, анимационную, графическую, звуковую, видео) интерактивно, наглядно, занимательно, с моментальной обратной связью и т.д.

Далее в нашей статье осветим основные особенности функционирования интернет-материалов, используемых при обучении английскому языку. Это:

- **Интерактивность**

Интернет-материалы позволяют учащимся активно взаимодействовать с содержанием учебных материалов (тесты, упражнения с мгновенной проверкой, квесты, симуляции и др.), что способствует более глубокому усвоению материала.

- **Доступность и мобильность**

Доступ к учебным материалам возможен в любое время и из любого места при наличии интернета, что делает обучение гибким и индивидуализированным.

- **Мультимедийность**

Интернет-ресурсы объединяют текст, аудио, видео, анимации и графику, что делает процесс обучения более наглядным, интересным и эффективным.

- **Актуальность и обновляемость**

Цифровые ресурсы регулярно обновляются, что позволяет использовать свежие данные, современные темы и текущие языковые тренды (например, новейшую лексику и выражения).

- **Персонализация обучения**

Многие интернет-платформы (например, Duolingo, BBC Learning English, Quizlet и др.) предлагают индивидуальные траектории обучения на основе уровня знаний, темпа и интересов ученика.

▪ **Обратная связь в реальном времени**

Обучающиеся получают мгновенную обратную связь по выполненным заданиям, что способствует самоконтролю и развитию самостоятельности.

▪ **Социальное взаимодействие**

Многие интернет-ресурсы включают элементы совместного обучения (форумы, чаты, видеоконференции и др.), что способствует развитию коммуникативной компетенции на иностранном языке.

▪ **Многообразие форматов и жанров**

Интернет предлагает широкий спектр аутентичных текстов и медиа: статьи, блоги, подкасты, интервью, вебинары, видеоролики, что позволяет тренировать все виды речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение и письмо) [7], [8], [9].

▪ **Инклюзивность и адаптивность**

Некоторые платформы позволяют адаптировать учебный контент под особые образовательные потребности (например, визуальные подсказки, субтитры, упрощённый язык).

▪ **Развитие цифровой грамотности**

Работа с интернет-материалами формирует навыки критического мышления, умения искать, отбирать и использовать информацию, что является частью цифровой компетенции учащихся.

Следующей активно используемой образовательной средой является цифровой класс. Он основан на применении цифровых технологий в обучении, при котором учащиеся и учитель используют информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) для взаимодействия и организации образовательного процесса. Цифровой класс включает комплекс инструментов и сервисов, обеспечивающих организацию обучения, таких как системы управления заданиями, электронные образовательные ресурсы, а также средства для проведения онлайн-уроков и реализации гибридного обучения.

Ключевыми особенностями цифрового класса являются:

1. Использование образовательных платформ и приложений (Google Classroom, Microsoft Teams, Moodle, Zoom, Kahoot, Quizlet, Duolingo, BBC Learning English и др.).
2. Интерактивное взаимодействие, при котором ученики участвуют в опросах, играх, обсуждениях в реальном времени, а учителя могут мгновенно оценивать ответы и вносить коррективы.
3. Цифровое учебное содержание, включающее учебники, видеоуроки, презентации, подкасты, тесты и инфографику, которые доступны в электронном формате и часто интегрированы в единое пространство.
4. Обратная связь и оценивание онлайн включает тестирование, проверку домашних заданий, комментарии и рецензии, которые предоставляются посредством электронных платформ с возможностью мгновенного доступа к результатам оценивания.
5. Индивидуализация обучения – процесс адаптации образовательных программ к уровню подготовки ученика, его темпу работы и индивидуальным предпочтениям. При этом учащийся имеет возможность самостоятельно работать с дополнительными цифровыми материалами [10].
6. Формирование цифровой и языковой грамотности. Обучающиеся не только осваивают английский язык, но и учатся эффективно использовать цифровые инструменты: навигацию в интернете, получают навыки работы с документами, создают мультимедийные продукты и др.
7. Гибкость и мобильность.

Обучение доступно из любого места при наличии интернет-соединения, что особенно важно для дистанционного и смешанного форматов обучения.

Какова же роль преподавателя в цифровом классе? Попробуем ответить на этот вопрос. По нашему мнению, он является модератором и организатором онлайн-пространства обучения, наставником, помогающим развивать критическое мышление и цифровые компетенции, создателем или куратором цифрового контента, а также проводником в мире медиаграмотности и информационной безопасности.

Таким образом, использование цифровых технологий на уроке создаёт неограниченные возможности для преподавателя и обучающихся. Работа с виртуальными моделями, видео, анимацией, звуком, графикой привлекают внимание к изучаемой теме. Но как нельзя заменить преподавателя учебником, так и нельзя заменить его цифровыми материалами, так как цифровые технологии сопровождают ход занятия в соответствии с планом занятия, но не могут занимать большую часть занятия. Они добавляют элементы, которые нельзя осуществить на практике: gif-изображения в качестве средства оценивания онлайн-работы, проверочные задания онлайн для фронтальной работы с аудиторией, видеофрагменты для имитации создания языковой среды в аудитории, голографические объекты-изображения и т.д. Следовательно, в рамках учебного процесса учащимся должна предоставляться возможность работать с текстом, графикой, видео и звуком в индивидуальном режиме. Именно в том случае, если обучаемый сам становится автором, творцом, у него развивается творческое и критическое мышление, тогда как преподаватель способствует структурированию мыслительного процесса обучающегося.

В результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

- использование цифровых инструментов в преподавании английского языка значительно повышает эффективность образовательного процесса, делая его более интерактивным, гибким и ориентированным на потребности обучающихся;
- цифровая среда способствует развитию не только языковой, но и цифровой компетентности, формирует навыки самостоятельной работы, критического мышления и сотрудничества;
- анализ современных интернет-ресурсов и цифровых платформ показал, что их грамотная интеграция в учебный процесс позволяет мотивировать студентов, создавать условия для персонализированного обучения и расширять возможности взаимодействия между преподавателем и обучающимися;
- цифровые инструменты обеспечивают доступ к аутентичным материалам, что особенно важно для формирования устойчивых коммуникативных навыков на английском языке.

Таким образом, цифровые технологии выступают не просто дополнением к традиционному обучению, а полноценным и необходимым компонентом современного языкового образования.

Литература

1. Лацвеева А. В. Влияние ресурсов онлайн-обучения на обеспечение качества российского высшего образования, 2024.
2. Алоян Ж. Л., Парсаданян С. М., Парсаданян Л. С. Обучение иностранным языкам для профессиональных целей в вузах Армении: вызовы и актуальные решения. Вестник Томского государственного университета. 2024. № 506, с. 134-144.
3. Andrade M. S. Language Games: Innovative Activities for Teaching English, 2009, 283 p.
4. Хильченко Т. В., Дубаков А. В. Мультимедийный урок иностранного языка и организационно-технологические особенности его проектирования. Вестник Шадринского государственного педагогического института, 2013. № 4, с. 73-78.
5. Министерство просвещения РФ. Цифровая образовательная среда: концепция и реализация. Москва, 2021.
6. Андреева Н. В. Использование цифровых ресурсов на уроках английского языка в условиях дистанционного обучения. Современное образование: содержание, технологии, качество, 2020, №4, с. 112-116.
7. Жарова Ю. В., Обдалова О. А. Системообразующие результаты интегративных форматов совместной работы в иноязычной подготовке будущих инженерно-технических специалистов. Вестник Томского государственного университета, 2023, № 488, с. 37-47.
8. Филева А. А. Использование кейс-технологии на уроках. Молодой ученый, 2022, № 1, с. 254-258.
9. Лебедева М. Б. Дистанционные образовательные технологии: проектирование и реализация учебных курсов. Санкт-Петербург, 2010, 336 с.
10. Соболева А. В., Мацалак Т. В. Индивидуальный образовательный маршрут при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей. Вестник Томского государственного университета, 2022, № 481, с. 215-229.

Ժամանակակից թվային տեխնոլոգիաների կիրառումը անգլերենի դասավանդման մեջ

Ավետիսյան Ռուզաննա

Ամփոփում

Հանգուցային բառեր. թվային տեխնոլոգիաներ, անգլերեն լեզվի դասավանդում, թվային գործիքներ, թվային կարողություններ, առցանց ուսուցում, ինտերակտիվ ռեսուրսներ, թվային հմտություններ, հեռավար ուսուցում, լեզվական կարողություններ, կրթական հարթակներ, թվային կրթական գործիքներ

Այսօրվա կրթական միջավայրում թվային տեխնոլոգիաները դառնում են օտար լեզուների դասավանդման անբաժանելի մասը: Այս հոդվածը ուսումնասիրում է անգլերեն լեզվի դասավանդման մեջ օգտագործվող թվային գործիքները և դրանց ազդեցությունը ուսանողների թվային հմտությունների զարգացման վրա: Ուսումնասիրվում են առցանց հարթակները, հավելվածները, ինտերակտիվ ռեսուրսները և տեխնոլոգիաները, ինչպիսիք են ուսուցման կառավարման համակարգերը (LMS), տեսակոնֆերանսները, բջջային հավելվածները և թվային խաղերը: Հատուկ ուշադրություն է դարձվում նրան, թե ինչպես են այս գործիքները նպաստում ուսանողների քննադատական մտածողության, անկախության, համագործակցության և տեղեկատվական գրագիտության զարգացմանը:

Ուսումնասիրության նպատակն է բացահայտել թվային տեխնոլոգիաները անգլերեն լեզվի դասավանդման մեջ ինտեգրելու արդյունավետ մեթոդներ և որոշել դրանց դերը ուսանողների լեզվական և թվային կարողությունների զարգացման գործում:

Մեթոդաբանական արդյունքը ներառում է առաջարկություններ թվային տեխնոլոգիաների կրթական գործընթացում ինտեգրման մեթոդաբանության վերաբերյալ՝ համալսարանում օտար լեզու դասավանդելիս ուսանողների ինքնուրույն աշխատանքի կազմակերպման համար:

Using Modern Digital Technologies in Teaching English

Avetisyan Ruzanna

Summary

Key words: digital educational tools, language competence, digital competence, distance learning, interactive resources, educational platforms

In today's educational environment, digital technologies are becoming an integral part of foreign language teaching. This article examines the digital tools used in English language teaching and their impact on the development of students' digital skills. Online platforms, applications, interactive resources and technologies, such as learning management systems (LMS), video conferencing, mobile applications and digital games, are studied. Special attention is paid to how these tools contribute to the development of students' critical thinking, independence, collaboration and information literacy.

The aim of the study is to identify effective methods for integrating digital technologies into English language teaching and to determine their role in the development of students' linguistic and digital competences.

The methodological result includes recommendations on the methodology for integrating digital technologies into the educational process for organizing students' independent work during the foreign language teaching at the university.

Ներկայացվել է 29. 10. 2025 թ.

Գրախոսվել է 31. 10. 2025 թ.

Ընդունվել է տպագրության 27. 05. 2026 թ.

Մանկավարժի հուզական ինտելեկտի ազդեցությունն ուսուցման գործընթացի արդյունավետության վրա

Բաղդասարյան Լիլիթ

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-235>

Հանգուցային բառեր. *ինքնակարգավորում, սեփական հույզեր, էմպաթիա, անհատական մոտեցում, սոցիալական հմտություն, հույզերի կառավարում, համագործակցություն, ուսման մոտիվացիա, ակադեմիական առաջադիմություն*

Նախաբան

Աշխարհում կատարվող փոփոխությունները, գլոբալիզացիան, պատերազմներն ու աղետները, հասարակական արժեքների փոփոխությունը, սոցիալական խնդիրներն առաջ են բերում հուզական տարբեր վիճակներ, որոնք ազդում են մարդկանց փոխհարաբերությունների վրա: Այս համատեքստում կրթական ոլորտում առավել կարևոր է մանկավարժի հուզական ինտելեկտը: Կարողունակա՞հեն, գիտելիքա՞հեն կրթական ոլորտում մանկավարժը նաև սովորողի հուզական ինտելեկտի ձևավորողն է: Ժամանակակից կրթությունն ուղղված է կոմպետենտ, ճկուն, շուտ կողմորոշվող անհատի ձևավորմանը՝ շեշտադրելով նրա մտավոր, հուզական, սոցիալական և ստեղծագործական որակների զարգացումը: Այս նպատակին հասնելու համար անհրաժեշտ է ապահով, բարենպաստ, համագործակցային և մոտիվացնող ուսումնական միջավայր ստեղծել, որի համար կարևոր պայման է, որ մանկավարժը ճանաչի, հասկանա, կառավարի սեփական և սովորողների հույզերը, քանի որ մանկավարժի հուզական ինտելեկտը կարող է էական ազդեցություն ունենալ ուսուցման գործընթացի արդյունավետության վրա: Այս մոտեցումը համահունչ է նաև 21-րդ դարի կրթության պահանջներին, այն են՝ անձնային մոտեցումը, համագործակցային-սիներգետիկ ուսուցումը և ճկունությունն ուսումնական գործընթացում:

Ժամանակակից կրթական համակարգում մանկավարժի դերը նաև առաջնորդ լինելն է, ով համարվում է ուղղորդողի տիպային մոդել, հասկանում է իր սովորողներին, կառավարում է իր և սովորողների հույզերը: Այս առումով կարևոր է.

1. Դասարանի սոցիալ-հոգեբանական մթնոլորտի ձևավորումը. մանկավարժի հուզական ինտելեկտը զգալի ազդեցություն ունի այն մթնոլորտի վրա, որը տիրում է դասարանում: Բարձր հուզական ինտելեկտով ուսուցիչը՝

- ստեղծում է անվտանգ ու վստահելի միջավայր, որտեղ սովորողները կարող են ազատ արտահայտվել,
- խթանում է փոխադարձ հարգանքը և համագործակցությունը,
- նվազեցնում է սթրեսն ու վախը, ինչը նպաստում է արդյունավետ ուսուցմանը:

Այսպիսի միջավայրում սաները սովորում են ոչ միայն գիտելիքներ, այլև հուզական ու սոցիալական հմտություններ, որոնք կարևոր են կյանքում հաջողության համար:

2. Անհատական մոտեցում սովորողին. յուրաքանչյուր սովորող տարբեր է իր անհատականությամբ, և մանկավարժը կարող է.

- «կարդալ» երեխայի հոգեվիճակը,
- ճկուն կերպով հարմարեցնել իր մոտեցումը երեխայի կարիքներին,
- աջակցել սովորողի ինքնավստահության և ինքնագնահատականի ձևավորմանը:

Մրանով իսկ հուզական ինտելեկտը դառնում է արդյունավետ անհատականացված ուսուցման բանալին:

3. Դաստիարակչական գործընթաց. ուսուցիչը համարվում է տիպային մոդել իր վարքով, խոսքով, ռեակցիաներով, և սովորողները սովորում են՝

- ինչպես վարվել զգացմունքների հետ,
- ինչպես առանց բախման շփվել մարդկանց հետ,
- ինչպես հարգանքով կարգավորել հակասությունները:

Այս հմտությունները չեն դասավանդվում գրքերով, դրանք ձևավորվում են հարաբերությունների և օրինակի միջոցով, որտեղ մանկավարժի դերը առանցքային է:

Գիտական հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ մանկավարժների բարձր հուզական ինտելեկտը.

- նվազեցնում է սթրեսի մակարդակը դասարանում,
- բարձրացնում է սովորողների ակադեմիական արդյունքները,
- նպաստում է դասարանային միասնականության և արդյունավետ վարքագծի ձևավորմանը:

Այս ամենը վկայում է, որ ցածր հուզական ինտելեկտը կարող է խաթարել այն ամենն, ինչը նպաստում է աշակերտի ակադեմիական առաջադիմությանը:

Հուզական ինտելեկտը մանկավարժի մասնագիտական պրոֆեսիոգրամայում առանցքային ունակություն է, որն ուղղակիորեն ազդում է ոչ միայն սովորողի գիտելիքների վրա, այլև նրա անձնային որակների ձևավորման վրա:

Հոգվածի նպատակն է պարզել՝ ինչպես է մանկավարժների հուզական ինտելեկտն ազդում ուսուցման արդյունավետության վրա:

Նպատակից բխող խնդիրներն են՝ պարզել մանկավարժների հուզական ինտելեկտի մակարդակը, վերլուծել, թե հուզական ինտելեկտից կախված ուսուցման գործընթացը որքանով է արդյունավետ, առաջարկել հուզական ինտելեկտը զարգացնող տեխնիկաներ: Հոգվածի տեսական նշանակությունը այն է, որ ուսումնասիրվել և վերլուծվել է հուզական ինտելեկտի վերաբերյալ գիտական գրականություն, իսկ հոդվածում ներկայացվող հուզական ինտելեկտը զարգացնող տեխնիկաներն ունեն գործնական նշանակություն:

Հոգվածի բովանդակություն

Հարկ է նշել, որ *հուզական ինտելեկտը (EI–Emotional Intelligence)* ունակությունն է հասկանալու, ճանաչելու, վերահսկելու սեփական հույզերը և ըմբռնելու ու ղեկավարելու ուրիշների հույզերը՝ հարաբերությունների, որոշումների կայացման և սոցիալական փոխգործակցության շրջանակներում [4]:

Ըստ Դենիել Գոուլմանի՝ հուզական ինտելեկտի հիմնական բաղադրիչներն են.

1. Ինքնագիտակցում (Self-awareness)

- Հասկանալ սեփական հույզերն ու դրանց ազդեցությունը վարքի վրա:

2. Ինքնակարգավորում (Self-regulation)

- Կառավարել հույզերը, պահպանել հանգստություն սթրեսային պայմաններում:

3. Ներքին մոտիվացիա (Motivation)

- Ունենալ ներքին մղում՝ նպատակների հասնելու համար:

4. Էմպաթիա (Empathy)

- Զգալ և հասկանալ ուրիշների հույզերը՝ առանց բացահայտ արտահայտման:

5. Սոցիալական հմտություններ (Social skills)

- Արդյունավետ հաղորդակցվել, համագործակցել, լուծել հակամարտություններ [3, 47]:

Էմոցիոնալ ինտելեկտը կարևոր է.

- *Անձնական կյանքում*, քանի որ բարելավում է հարաբերությունները, սթրեսի կառավարումը, ինքնագիտակցումը:
- *Սոցիալականքում*, քանի որ նպաստում է առաջնորդությանը, թիմային աշխատանքին, արդյունավետ հաղորդակցմանը:

- *Ուսումնական միջավայրում*, քանի որ օգնում է մանկավարժներին և սովորողներին հասնելու բարձր ակադեմիական ու սոցիալական արդյունքների:

Բարձր հուզական ինտելեկտ ունեցող մանկավարժներն ավելի արդյունավետ են շփվում սովորողների, ծնողների, գործընկերների հետ, կարողանում են արդյունավետ կառավարել դասարանական միջավայրը, ըմբռնում են աշակերտների հուզական վիճակները և օգնում հաղթահարել սթրեսը, ստեղծում են դրական, ապահով և բարենպաստ ուսումնական մթնոլորտ:

Պիտեր Սալովեյը և Ջոն Մայերն են այն հոգեբանները, ովքեր դեռևս 1990-ականներին առաջիններից էին, որ ձևակերպեցին հուզական ինտելեկտի գիտական տեսությունը: Նրանք առաջարկեցին *հուզական ինտելեկտի չորսաճյուղային մոդել (Four-Branch Model)*, որը մինչ օրս համարվում է ամենագիտական և օբյեկտիվ մոդելներից մեկը:

Մայեր-Սալովեյ-Կարուզոյի հուզական ինտելեկտի չորսաճյուղանի մոդելն է (ունակությունների մոդել 1997) [2].

1. *Էմոցիաների ընկալում (Perceiving Emotions),*

- Ուշադրություն սեփական և ուրիշների էմոցիաների հանդեպ,
- Էմոցիաների ճիշտ ճանաչում՝ ըմբքի արտահայտությունների, ձայնի տոնի, ժեստերի միջոցով,
- Կարողանալ տարբերել իրական և կեղծ (կամ «կառուցված») էմոցիաները

2. *Էմոցիաներով մտածում (Using Emotions to Facilitate Thought)*

- Էմոցիաների օգտագործում՝ ուշադրության կենտրոնացման, ստեղծագործականության կամ որոշումների կայացման համար,
- Էմոցիաները որպես «ուղղորդող»՝ ինչի վրա կենտրոնանալ, ինչպես մտածել

3. *Էմոցիաների հասկացում (Understanding Emotions)*

- Էմոցիաների պատճառների և հետևանքների ըմբռնում,
- Բարդ էմոցիոնալ վիճակների տարբերակում՝ օրինակ՝ զայրույթ + վախ = վիրավորանք,
- Էմոցիաների «գարգազման» կանխատեսում (օրինակ՝ ինչպես կարող է ուրախությունը վերածվել հիասթափության),

4. *Էմոցիաների կառավարում (Managing Emotions)*

- Սեփական էմոցիաների վերահսկում անհարմար կամ սթրեսային իրավիճակներում,
- Ուշադիր և էթիկական վերաբերմունք ուրիշների զգացմունքների հանդեպ,
- Զգացմունքների կառավարում նպատակին հասնելու կամ միջավայրը պահպանելու համար [1; 4]:

Մոդելի հիմնական գաղափարն այն է, որ հուզական ինտելեկտը ոչ թե պարզապես «զգացմունքային» լինելու մասին է, այլ՝ ունակությունների համալիր է:

Հուզական ինտելեկտի դրսևորման քեյսի օրինակ. դասարանական իրավիճակ. 8-րդ դասարանի աշակերտներից Ա.-ն դասի ընթացքում հաճախ միջամտում է, կատակներ է անում և խանգարում է դասընթացը: Ուսուցչուհի տիկին Գ. Ս.-ն կարող էր բարկանալ և կոպիտ արձագանքել, սակայն իր բարձր հուզական ինտելեկտի շնորհիվ նա այլ կերպ է արձագանքում:

Մանկավարժի հուզական արձագանքը. Տիկին Գ. Ս.-ն նկատում է, որ Ա.-ի վարքը հաճախ սրվում է այն օրերին, երբ նա մենակ է նստում կամ մինչ դասն ավելի լրակյաց է: Ուսուցչուհին գրուցում է նրա հետ դասից հետո: Դիմելով նրան խաղաղ, հանգիստ ձայնով՝ ասում է. «Միբլի Ա., նկատում եմ, որ վերջին օրերին դասերին կենտրոնանալը մի քիչ բարդ է քեզ համար: Ինչ-որ բան է պատահել է, ուզո՞ւմ ես խոսել: Քեզ լավ եմ հասկանում, բայց ուզում եմ օգնել, որ քեզ ավելի վստահ ու հանգիստ զգաս դասի ընթացքում»:

Արդյունք.

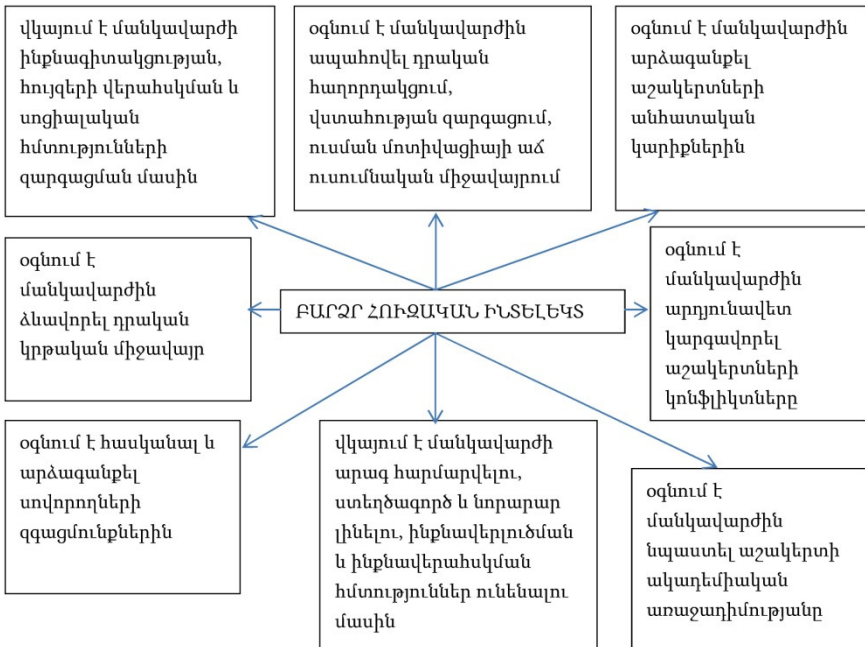
- Ա.-ն սկսում է վստահել ուսուցչուհուն:
- Նա բացատրում է, որ տանը խնդիրներ կան, ինչն ազդում է նրա պահվածքի վրա:
- Ուսուցչուհին նրան ներգրավում է դասագործընթացում ավելի ակտիվ դերերով (օրինակ՝ օգնող, խմբի ղեկավար), որպեսզի Ա.-ն զգա, որ ինքը կարևոր է:
- Աշակերտը զգում է աջակցություն ու դադարում է խանգարել դասին:

Վերլուծություն.

Այս օրինակում տիկին Գ. Ս.-ն ցուցաբերում է հետևյալ հուզական ինտելեկտի բաղադրիչները.

1. Ինքնագիտակցություն. նա զգում է նրա հույզերը ու չի արձագանքում հուզական պտոթկումով:
2. Էմպաթիա. նա հասկանում է աշակերտի ներքին վիճակը:
3. Սոցիալական հմտություններ. նա կարողանում է կառուցել վստահության մթնոլորտ:
4. Էմոցիոնալ կառավարում. նա կառավարում է իրավիճակն՝ առանց լարվածության: Հուզական ինտելեկտի զարգացման ռազմավարությունների երեք կանոններն են.
 1. Սովորեք լսել՝ ուշադրություն դարձնելով մարմնի լեզվին:
 2. Մտածեք Ձեր սեփական զգացմունքների մասին:
 3. Մի փորձեք ճնշել, այլ սովորեք կառավարել զգացմունքներ:

Ուսումնասիրությունների արդյունքում ներկայացվում է բարձր հուզական ինտելեկտի համալիր մոդելը (տե՛ս սխեմա 1):



Սխեմա 1. Բարձր հուզական ինտելեկտի մոդել

Վիրառել ենք Ն. Հովիի հուզական ինտելեկտի ախտորոշման թեստը՝ Վանաձորի թիվ 1, 3, 4, 20 դպրոցների, ՎՊՀ հենակետային վարժարանի 160 մանկավարժների հետ:

Հուգական ինտելեկտի թեստի նպատակն է պարզել, թե ինչպես է անձն օգտագործում զգացմունքներն իր կյանքում և ինչպես է հաշվի առնում հուգական ինտելեկտի տարբեր կողմերը՝ վերաբերմունքը ինքն իր անձին և ուրիշներին, հաղորդակցման հմտությունները, վերաբերմունքը կյանքի նկատմամբ և ներդաշնակության որոնումը: Արդեն անվիճելի փաստ է, որ հուգական ինտելեկտը նպաստում է մարդու հաջողությանը և մտավոր ու ֆիզիկական բարեկեցությանը: Փաստ է նաև, որ EQ-ն կարող ենք զարգացնել, ի տարբերություն IQ-ի: Թեստի արդյունքները կօգնեն արդյունավետորեն հասնել իր նպատակներին և միևնույն ժամանակ ներդաշնակ ապրել ինքն իր և ուրիշներին հետ: Թեստը բաղկացած է 30 պնդումներից, որոնք բաժանվում են 5 սանդղակի՝

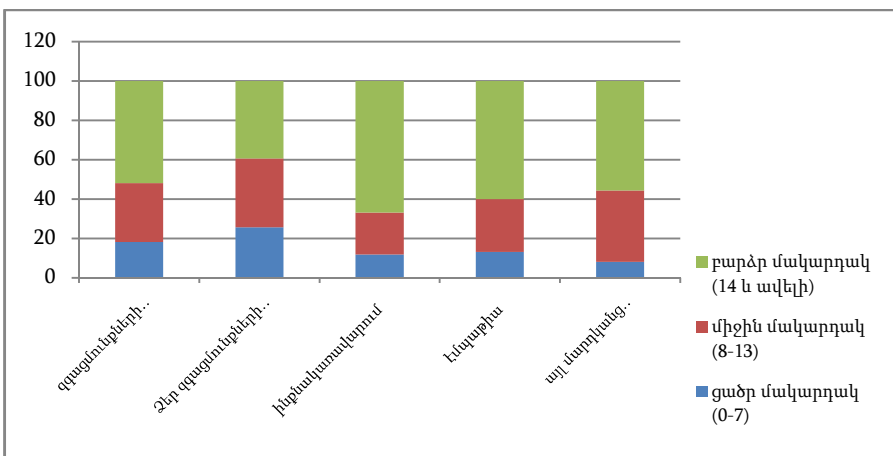
- զգացմունքային իրազեկվածություն,
- ձեր զգացմունքների վերահսկում,
- ինքնակառավարում (զգացմունքների կամայական վերահսկողություն)
- էմպաթիա,
- այլ մարդկանց զգացմունքների հասկացում:

Արդյունքները ներկայացվում են ստորև (տե՛ս աղյուսակ 1, տրամագիրներ1-2).

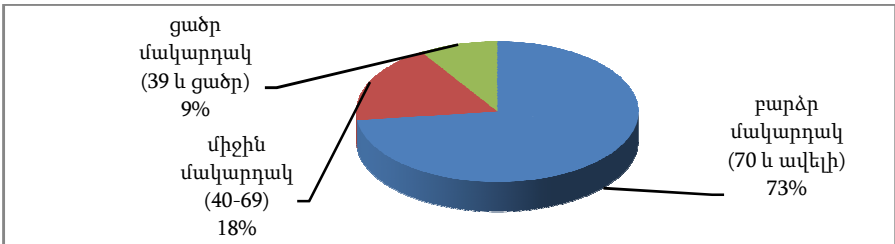
Աղյուսակ 1

Մասնակի հուգական ինտելեկտի մակարդակ

	Ցածր մակարդակ (0-7)	Միջին մակարդակ (8-13)	Բարձր մակարդակ (14 և ավելի)
զգացմունքային իրազեկվածություն	29 անձ (18.2 %)	48 անձ (30 %)	83 անձ (51.8 %)
ձեր զգացմունքների վերահսկում	41 անձ (25.7 %)	56 անձ (35 %)	63 անձ (39.3 %)
ինքնակառավարում	19 անձ (11.95 %)	34 անձ (21.25 %)	107 անձ (66.8 %)
էմպաթիա	21 անձ (13.1 %)	43 անձ (26.9 %)	96 անձ (60 %)
այլ մարդկանց զգացմունքների հասկացում	13 անձ (8.15 %)	58 անձ (36.25 %)	89 անձ (55.6 %)



Տրամագիր 1. Մասնակի հուգական ինտելեկտի մակարդակ



Տրամագիր 2. Հուզական ինտելեկտի ինտեգրատիվ մակարդակ

Համաձայն հուզական ինտելեկտի ինտեգրատիվ մակարդակի քանակական ցուցանիշների՝ գերիշխում է բարձր մակարդակը, ինչը վկայում է, որ մանկավարժների 73 %-ը կարողանում է ապահովել առողջ հարաբերություններ, հասկանում է իր սովորողներին, կառավարում է իր և սովորողների հույզերը, ու կարող են հասնել բարձր ակադեմիական ու սոցիալական արդյունքների:

Եզրակացություն

Մանկավարժի հուզական ինտելեկտի զարգացումը պահանջում է ոչ միայն տեսական գիտելիքներ, այլև նպատակային, երկարաժամկետ ինքնազարգացման ռազմավարություն, աշխատանքներ ուսումնական հաստատության ներսում՝ մասնագիտական խմբերում, որտեղ կկարողանան փորձ ու գործիքներ փոխանակել, որոնք կլինեն շարունակական և կառուցողական:

Առաջարկվում է տեխնոլոգիական քայլաշար իր տեխնիկաներով հուզական ինտելեկտի զարգացման համար.

1. Ինքնագիտականության զարգացում.

- Պարբերական ինքնավերլուծություն՝ «Ի՞նչ եմ զգում հիմա և ինչո՞ւ»:
- Զգացմունքների օրագիր վարել՝ օրական 5-10 բույլ գրառելով իրավիճակներն ու արձագանքները:
- Գործընկերների հետ փորձի փոխանակում՝ առանց քննադատության, միայն դիտարկումներ:

2. Ինքնակարգավորում և սթրեսի կառավարում.

- Սթրեսի կառավարման պարզ մեթոդներ՝ շնչառական և մկանային լարվածության թուլացման տեխնիկաներ (4-7-8 շնչառություն):
- Դադարների «միկրո-տեխնիկա»՝ դասի ընթացքում կամ հետո 1-2 բույլ լուռ շնչառության կենտրոնացում:
- Դժվար իրավիճակների սցենարների նախապատրաստում, օրինակ՝ ինչպե՞ս արձագանքել աշակերտի ագրեսիային կամ անուշադրությանը:
- Զայրույթի և հիասթափության «թույլատրելի արտահայտման» տեխնիկա, որպեսզի դրանք չփոխանցվեն աշակերտներին:

3. Հմայաթիայի զարգացում.

- Ակտիվ լսման վարժություններ՝ աշակերտի ասածը վերադարձնել սեփական բառերով:
- «Դիրքափոխ» վարժություն. փորձել հասկանալ աշակերտի կամ ծնողի վիճակը նրա տեսանկյունից, տարբեր տեսանկյուններից իրավիճակ դիտարկելու վարժություններ («Ինչպե՞ս եզրագծաբար պահին աշակերտը, ծնողը, գործընկերը»):
- Կարգավ գրականություն կամ դիտել ֆիլմեր, որոնք ներկայացնում են տարբեր մարդկանց ներաշխարհը:

- Պատմվածքների և ֆիլմերի քննարկման միջոցով վերլուծել հերոսների զգացմունքներն ու մոտիվացիան:

4. Սոցիալական հմտությունների կատարելագործում.

- Խմբային քննարկումների կազմակերպում՝ լսելու, ոչ թե միայն խոսելու նպատակով:
- Ակտիվ լսելու հմտությունների զարգացում՝ չընդհատել, ամփոփել լսածը:
- Ոչ-վերբալ ազդակների ընթերցման վարժություններ (միմիկա, ժեստեր, ձայնի տոն):
- Կոնֆլիկտների կառուցողական լուծման մոդելների յուրացում (win-win մեթոդ, mediating techniques):
- Հավասարակշռված արձագանք դասարանում՝ հատկապես կոնֆլիկտային իրավիճակներում:

5. Մոտիվացիայի և դրական վերաբերմունքի պահպանում.

- Մասնագիտական նպատակների հստակ ձևակերպում և դրանց պարբերաբար վերանայում:
- Փոքր հաջողությունների նշում (իր և աշակերտներին համար)՝ որպես բարոյական խթան:
- Մեփական աշխատանքի կարևորության գիտակցում՝ «ինչու եմ անում այս գործը» վարժությամբ:

6. Շարունակական վերապատրաստում և աջակցություն.

- Մասնակցել հուզական ինտելեկտի վերաբերյալ սեմինարների կամ մաստեր-կլասների:
- Գործընկերների հետ «զգացմունքային հետադարձ կապ» կազմակերպել՝ քննարկելով բարդ դեպքերն ու լուծումները:

7. Մշակութային և արժեքային գիտակցում.

- հասկանալ, որ տարբեր աշակերտներ տարբեր մշակույթներից կարող են զգացմունքներ արտահայտել տարբեր ձևերով:
- զարգացնել հանդուրժողականությունը և բացությունը բազմազանության նկատմամբ:

8. Մտավոր ճկունություն.

- սովորել արագ ադապտացվել փոփոխություններին դասի ընթացքում, օրինակ՝ անսպասելի հարցերին կամ դասի ընթացքի խափանումներին:
- զարգացնել «բազմակի լուծումների մտածողություն»՝ խնդրին մի քանի տարբերակով նայել:

9. Հումորի առողջ կիրառում.

- դասարանում կառուցողական հումորի օգտագործումը՝ լարվածությունը թուլացնելու համար:
- գգուշանալ սարկազմից կամ անհատական վիրավորանք առաջացնող կատակներից:

10. Արտահայտչական հաղորդակցություն.

- ձայնի տոնն ու մարմնի լեզուն գիտակցված օգտագործել, որպեսզի դրանք համահունչ լինեն հաղորդագրությանը:
- օրինակ՝ բարի հորդորներ տալ ջերմ ժպիտով, ոչ թե չոր հրահանգով:

11. «Զգացմունքային սահմանի» պահպանում.

- սովորել չվերցնել աշակերտների կամ ծնողների բացասական հույզերը անձնական վիրավորանքի տեսքով,
- զգացմունքները ճանաչել, ընդունել, բայց չկլանվել դրանցով:

12. Հուզական ռեզիլիանս.

- վերականգնվելու հմտություններ՝ ծանր դասից կամ բարդ շաբաթից հետո:

- սովորել հաջողված փորձերը հիշել և ամրապնդել ինքնավստահությունը դրանց վրա:

13. Ինքնաճանաչման «արտացոլանք».

- գործընկերներից կամ մենթորից պարբերաբար ստանալ անկեղծ, կառուցողական հետադարձ կապ:
- տեսաձայնագրել դասը և դիտել՝ հասկանալու, թե ինչպիսի հուզական ազդանշաններ եք ուղարկում աշակերտներին:

14. Զգացմունքային ստեղծագործություն.

- ավետի, երաժշտության, գրականության կամ թատերական տարրերի կիրառումը դասում՝ ոչ միայն թեմայի բացատրության, այլև հույզերի մշակման համար:

15. Մեղիտացիա և գիտակցական ներկայություն (Mindfulness).

- օրական նույնիսկ 2-3 րոպե գիտակցված շնչառություն՝ ուշադրությունը պահելով ներկա պահին,
- դասից առաջ կամ հետո «զգացմունքային վերականտոնացում»՝ բացասական հույզերը չտեղափոխելու համար հաջորդ դաս:

16. Մոդելավորում և դերային խաղեր.

- մանկավարժների փոքր խմբերում խաղարկել դասարանում հնարավոր կոնֆլիկտային իրավիճակներ և գտնել հուզականորեն խելամիտ արձագանքներ:

17. «Զգացմունքային կամուրջների» կառուցում աշակերտների հետ

- փոքր, անկեղծ ժեստեր՝ անունով դիմելը, անձնական հետաքրքրությունների հիշելը, որ աշակերտը զգա՝ ինքը կարևոր է:

18. Գործնական հոգեբանության ընթերցանություն.

- ամեն ամիս կարդալ մեկ գիրք կամ հոդված հույզերի կառավարման կամ հաղորդակցական հմտությունների մասին,
- ստացված գիտելիքը անմիջապես փորձարկել դասարանում:

19. Կոլեգիալ հուզական աջակցություն.

- դպրոցում ստեղծել «զգացմունքային աջակցության» փակ խումբ, որտեղ ուսուցիչները կարող են կիսվել իրենց հույզերով ու փորձով՝ առանց քննադատության վախի:

20. Հույզերի լեզվի ուսուցում աշակերտներին.

- ոչ միայն ինքներդ գարգացնել EI, այլև աշակերտներին սովորեցնել արտահայտել և հասկանալ հույզերը: Դա կօգնի դասարանում ընդհանուր հուզական մթնոլորտը բարելավել:

21. «Զգացմունքային դիտույալներ».

- օրինակ՝ դասի սկիզբը սկսել կարճ դրական արտահայտությամբ («Եկեք այսօր մեկ լավ բան հիշենք»), կամ դասի վերջում կիսվել մեկ փոքր հաջողությամբ:

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-235>

Գրականություն

1. Bar-On R. The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*. 2006, p. 13-25.
2. Heamalatha K. & Siti Rahmah A. Emotional Intelligence: Historical Development, Theoretical Models, and Assessment Approaches. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2025, Volume 15, Issue 2, p. 516-537.
3. Goleman D. *Working with Emotional Intelligence*. Penguin Random House, 1998, 400 p.
4. Mayer J. D., Salovey P. & Caruso Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 2004, p. 197-215.

Влияние эмоционального интеллекта педагога на эффективность учебного процесса

Багдасарян Лилит

Резюме

Ключевые слова: саморегуляция, собственные эмоции, эмпатия, индивидуальный подход, социальные навыки, управление эмоциями, сотрудничество, учебная мотивация, академическая успеваемость

В статье рассматривается роль эмоционального интеллекта педагога и его влияние на эффективность учебного процесса. Эмоциональный интеллект предполагает способность распознавать, понимать и управлять как собственными эмоциями, так и эмоциями других, что важно для формирования положительной и доверительной образовательной среды. Исследования показывают, что педагоги с высоким уровнем эмоционального интеллекта создают поддерживающую, заботливую и мотивирующую атмосферу, способствующую вовлечённости и активному участию обучающихся.

Эмоциональный интеллект также помогает педагогу справляться со стрессом, разрешать межличностные конфликты и выстраивать открытую коммуникацию. Эти навыки повышают качество образования, эмоциональное благополучие учеников и их академическую успеваемость.

В современных условиях роль педагога включает функции лидера и наставника, который понимает учеников и управляет как своими, так и их эмоциями. Развитие эмоционального интеллекта педагога становится ключевым фактором повышения эффективности учебного процесса и формирования продуктивной образовательной среды.

The Impact of a Teacher's Emotional Intelligence on the Effectiveness of the Learning Process

Baghdasaryan Lilit

Summary

Key words: self-regulation, own emotions, empathy, individual approach, social skills, emotion management, cooperation, learning motivation, academic progress

This article examines the role of a teacher's emotional intelligence and its influence on the effectiveness of the learning process. Emotional intelligence encompasses the ability to recognize, understand, and manage one's own emotions as well as those of others, which is essential for creating a positive and trusting educational environment. Research indicates that teachers with high emotional intelligence foster a supportive and motivating atmosphere, enhancing students' engagement and participation.

Moreover, emotional intelligence enables teachers to cope effectively with stress, resolve interpersonal conflicts, and maintain open communication. These skills contribute to students' academic achievement, emotional well-being, and overall quality of education. The article emphasizes that modern teaching requires not only professional expertise but also well-developed emotional capacities.

Teachers act as leaders and role models, guiding students while managing both their own and their students' emotions. Developing teachers' emotional intelligence is therefore crucial for improving the learning process, promoting cooperation, and fostering a productive and empathetic classroom environment.

Ներկայացվել է 10. 09. 2025 թ.

Գրախոսվել է 17. 09. 2025 թ.

Ընդունվել է տպագրության 27. 05. 2026 թ.

Արհեստական բանականության կիրառությունը դասապրոցեսում

Գառայան Սրբունի

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-244>

Հանգուցային բառեր. ուսուցման գործընթաց, 21-րդ դարի մարտահրավեր, գործիքա-կազմ, ծրագրային թարմացում, գեներացնել, հրահանգ, նախագծային աշխատանք

Նախաբան

Սույն հոդվածի ուսումնասիրության առարկան արհեստական բանականությունն է, նպատակը՝ ներկայացնել արհեստական բանականության կիրառությունն ուսուցման գործընթացում:

Ինչպես գիտենք, Հանրակրթության պետական չափորոշիչը կարողունակահեն է: Կոմպյուտենցիաներից է *գիտատեխնիկական* կարողունակությունը, որի զարգացման մեր սույն փորձը հիմնավորում է հոդվածի *արդիականությունը*: այն խթան կարող է դառնալ արհեստական բանականության նոր գործիքակազմի ներդրման, կրթության որակի բարելավման և ուսուցման գործընթացի կազմակերպման տեսանկյունից: Ինչպես գիտենք, արհեստական բանականությունը ոչ բոլոր գիտական ոլորտներում է արդյունավետ աշխատանք կատարում, օրինակ՝ հայոց լեզվի և հայ գրականության: Սա պայմանավորված է այն հանգամանքով, որ գործիքակազմը չունի բավարար գիտելիքների պաշար (ներկայումս շարունակական համալրման փուլում է գտնվում նաև կիրառողների, ոչ միայն ստեղծողների կողմից): Հոդվածի ուսումնասիրությունը բխում է հենց այս դրույթից՝ շեշտադրելով արհեստական բանականության թերի կողմերը՝ այնուհանդերձ գործնականում ներկայացնել, թե ինչպես ենք մենք այն կիրառել դասապրոցեսի ժամանակ: Սա էլ պայմանավորում է մեր աշխատանքի *նորույթը* և *արդիականությունը*:

Ուսումնասիրությունն իրականացնելու նպատակով առանձնացրել ենք հետևյալ *խնդիրները*.

1. ուսումնասիրել արհեստական բանականության կողմից առաջարկվող առկա գործիքակազմը,
2. տարանջատել արհեստական բանականության դրական և բացասական կողմերը,
3. քննարկել հասարակության գիտակցության և ընդհանուր վերաբերմունքն ու արժեհամակարգային ընկալումները խնդրա առարկա թեմայի վերաբերյալ,
4. առաջարկել վճարովի և անվճար տարբերակներով ուսուցչական համայնքին առավել հարմար և հեշտ գործիքակազմ ընդգրկող ԱԲ ծրագրեր:

Ուսումնասիրությունն արդյունավետ իրականացնելու համար օգտագործել ենք ներքոբերյալ *մեթոդները*՝ նյութի համակարգման և ընդհանրացման, վերլուծության, համադրության, համեմատության և անձնական փորձի փոխանակման:

Բովանդակություն

Իսկ ի՞նչ է արհեստական բանականությունը:

Արհեստական բանականությունը գործիք է, որ արտաքին միջավայրից ստանում է ազդակ և իրականացնում որոշակի գործողություններ [10, 7]:

Ոչ վաղ անցյալում արհեստական ինտելլեկտի կամ բանականակության մասին մարդիկ կարող էին միայն պատկերացնել և կերպավորել կինոարտադրության, խաղերի կամ գրքերի մեջ: Այժմ, սակայն, արհեստական բանականությունն առավել քան իրական է: Այն ապրում է մեզ հետ և մեր կողքին:

Որոշակի դեպքերում կարող է ենթադրվել, թե արհեստական բանակությունը 21-րդ դարի ծնունդ է, սակայն ուսումնասիրությունները պարզում են, որ դեռևս 1956 թվականին մի խումբ գիտնականներ (Ալեն Նյուել, Հերբերտ Սայմոն, Ջոն Մակկարտի, Մարվին Մինսկի և Արթուր Սամուել) դարձել են արհեստական բանականության հիմնադիրները և առաջին հետազոտողները: Անհերքելի է, որ 21-րդ դարում՝ զարգացած տեխնոլոգիաների դարաշրջանում, բնականաբար, արհեստական բանականության օգտագործումն ու լայն տարածումն անխուսափելի է:

Հոգեբանության մեջ նշվում է, որ ցանկացած նոր երևույթ, նոր միտք, նոր գաղափար առաջին փուլում բախվում է դիմադրության: Որոշակի ժամանակ, անգամ տասնյակ տարիներ են պահանջվում, մինչև մարդը կկարողանա ընկալել իրականությունն այնպիսին, ինչպիսին այն կա ըստ էության: Եթե վերաձևակերպենք վերը նշված միտքը, կարող ենք առանձնացնել հետևյալ շղթան՝

1. հանրությանն առաջարկվում կամ ներկայացվում է միտքը, գաղափարը, նորությունը,
2. հասարակությունը նախ գիտակցությամբ կամ ենթագիտակցությամբ մերժում է այդ նորությունը,
3. երրորդ փուլում գիտակցում է նորության էությունը և նպատակները,
4. հաջորդիվ պարտադիր փորձում է այն՝ կիրառելով գործնականում,
5. այնուհետև այդ նորությունը մտնում է առօրյա կենցաղ,
6. որպես հետևանք՝ հանրությունը վերջնականապես կիրառում է այն իր ամենօրյա գործունեության կամ կենսակերպի մեջ:

Ահա այս նույն փուլային հաջորդական ընկալման մեջ է այս պահին արհեստական բանականությունը: Կարծում ենք, որ այն մեր հայկական իրականության մեջ հաղթահարել է շղթայի 4-րդ բաղադրիչը, այժմ լիարժեքորեն գտնվում է 5-րդ բաղադրիչում՝ վստահ քայլերով շարժվելով առաջ՝ դեպի վերջնական կիրառության դաշտ:

Ուսումնասիրելով համաշխարհային փորձը՝ տեսնում ենք, որ Զինաստանում և ԱՄՆ-ում արհեստական բանականությունն արդեն իսկ մտել է հանրակրթական դպրոցներ և 2025-2026 ուստարուց կուսումնասիրվի որպես դպրոցական առարկա: Հիշենք, որ մեր օրերում արդեն իսկ բարձրագույն ուսումնական հաստատության ուսանող է արհեստական բանականություն կրող եակը:

Արհեստական բանականությունն ունի թե՛ դրական, թե՛ բացասական կողմեր: Բացասական կողմեր՝

1. Այն չունի զգացմունքներ և չի կարող զգալ, ապրումակցել, ինչպես մարդը:
2. Ինչպես նշել ենք վերը, հաճախ տալիս է ճշգրտությունից հեռու և կրկնակի վերանայման կարիք ունեցող պատասխաններ: Խոսքը մասնավորապես վերաբերում է հայոց լեզվին, հայ գրականությանը և հարակից գիտությանը՝ հայոց պատմությանը: Մա կարելի է բացատրել այսպես՝ արհեստական բանականությունն առայժմ քիչ տեղեկատվություն ունի այս գիտությունների վերաբերյալ. գործիքակազմը հիշում և մտապահում է այն հարցումները կամ պատասխանները, որոնք տրվել են իր հետ երկխոսության ընթացքում: Ուստի պետք է ենթադրել, որ կարճ ժամանակ անց վստահելի և ճշգրիտ տեղեկատվություններ կստանան նաև վերը նշված գիտություններն ուսումնասիրողները, ուսուցիչները և աշակերտները:

3. Կան արհեստական բանականության գործիքներ, որոնք կարող են խախտել մարդկանց իրավունքները և անձնական տվյալների արտահոսք թույլ տալ և այլն:

Դրական կողմեր՝

1. Հաճախ հաճելի գրուցակից է, որ երբեք քո կարծիքին հակառակ կարծիք չի արտահայտի, միշտ համախոհ է:

2. Ունի վճարովի և անվճար տարբերակներ: Վճարովի տարբերակներն ունեն առավել հարուստ գործիքակազմ և կարող են ըստ պահանջի գեներացնել ձեր բոլոր մտքերն ու մտա-հղացումները:

3. Կարող է գեներացնել տեսանյութեր, նկարներ, սահիկաշարեր, պատրաստել գրա-ֆիլիներ, ծրագրավորման կոդեր գրել, մաթեմատիկական խնդիրներ լուծել, գեկույցներ և հաշվետվություններ պատրաստել և այլն:

4. Հստ նախընտրության՝ կարող եք ընտրել ձեզ հարմար գործիքը և իրականացնել ձեր նպատակները:

5. Հաճախ (որոշ գործիքներ՝ գրեթե ամենօրյա հաճախականությամբ) կրում են վիզուալ (տեսողական) փոփոխություններ և ծրագրային թարմացումներ, ըստ այդմ՝ առա-ջարկելով առավել մատչելի, թարմացված և առավել օգտակար գործիքակազմ:

6. Կարող է օգտակար լինել ցանկացած ոլորտում՝ բժշկություն, խոհանոց և այլն, իսկ մասնավորեցնելով իր գործունեությունը և կարողությունները մեր մասնագիտական ոլոր-տում՝ կարող ենք նշել, որ այն կարող է գեներացնել նկարներ, ինտերակտիվ խաղեր, տեսա-նյութեր, դասի պլաններ, հաշվետվություններ, բաց դասերի և միջոցառումների սցենարներ, հաջողված սահիկաշարեր և այլն: Այսինքն՝ այն ամենը, ինչը որոշակիորեն կթեթևացնի ուսուցչի ծանրաբեռնվածությունը, կյանքի պլանների ինտերակտիվության բարձրացմանը, նոր գաղափարներ կառաջարկի և այլն:

Անդրադառնալով մեր անձնական փորձին՝ նշենք, որ 2024-2025 ուստարվա առաջին կիսամյակում (դեկտեմբեր) «Եղեգնաձորի վարժարան» ՊՈԱԿ-ի 10⁶ դասարանի աշակերտ-ների մասնակցությամբ և ակտիվ ներգրավվածությամբ իրականացրել և ներկայացրել ենք նախագծային աշխատանք «Բնքություն և մշակույթ» թեմայի շրջանակներում՝ «Հայ գրա-կանության Ոսկեդարը» խորագրով: Ի սկզբանե սահմանել ենք նախագծային աշխատանքի նպատակներ, ի թիվս որոնց ներառել ենք նաև հետևյալը՝ զարգացնել սովորողների գիտա-տեխնիկական կարողունակությունները՝ ըստ հանրակրթական պետական չափորոշի (ՀՊՀ [1]) համապատասխան դրույթների և պահանջների: Պետք է շեշտել, որ մենք հասել ենք սահմանած վերջնարդյունքին, քանի որ աշակերտները, ցուցաբերելով նախաձեռնողա-կանություն, համագործակցային և այլ հմտություններ, ներկայացրին նախագծային աշխա-տանքի վերջնարդյունքը, այն է՝ սահիկաշար, տեսանյութ և նկարներ՝ ստեղծված արհես-տական բանականության կիրարկմամբ:

Անդրադառնալով միայն խնդրո առարկա արհեստական բանականության կիրառու-թյանը՝ պետք է նկատել, որ աշակերտները ստեղծել են կից ներկայացված նկարները [տե՛ս նկար 1]՝ գեներացնելով Ոսկեդարի պատմիչների, ականավոր քաղաքական և պետական գործիչների ենթադրվելիք դիմապատկերները:

Այս գործում մեզ օգնության է հասել վերջին տարվա ընթացքում բավականին լայն տարածում գտած ChatGPT-ն [9]: Գեներացված նկարները հնարավորություն տվեցին.

1. ինտերակտիվ պատկերացում կազմել ուսումնասիրության ենթակա ժամանակա-շրջանի պատմիչների, առավել վաղ և այդ նույն շրջանում գործունեություն ծավալած պե-տական գործիչների վերաբերյալ,

2. համեմատել մեր պատկերացումները և գեներացված նկարները:

Սակայն պետք է շեշտել, որ ChatGPT-ն նախնական տարբերակները գեներացրել էր ոչ հայկական մոտիվներով (առավելապես արևելյան դետալ-մանրամասներով հագեցած կեր-պարներ էր պատրաստել), սակայն արհեստական բանականության այս գործիքին ուղղված ճիշտ փորձը՝ հրահանգը, տվեց իր արդյունքը, և աշակերտների հետ համատեղ ջանքերի արդյունքում ստացանք իրականությանն առավել մոտ տարբերակներ:



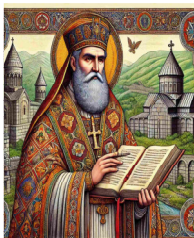
Մեսրոպ Մաշտոց և Գրիգոր



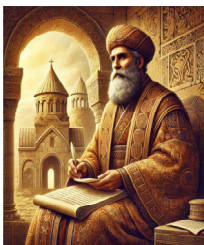
Ագաթանգեղոս



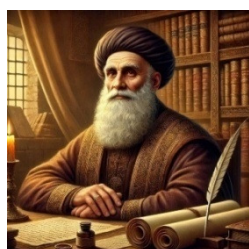
Եղիշե



Փափստոս Բուզանդ



Հագար Փարպեցի



Մովսես խորենացի



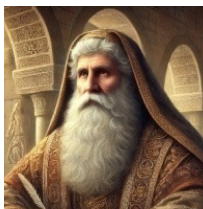
Արտաշես Առաջին



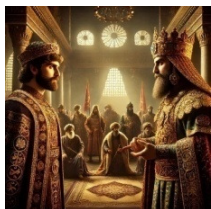
Արտավազդ Երկրորդ



Տրդատ 4 Մեծ



Գրիգոր Լուսավորիչ



Արշակ Բ և Շապուհ



*Վարդան
Մամիկոնյան*



*Վահան
Մամիկոնյան*

Նկար 1

Նշենք, որ այս գործիքը կիրառել ենք նաև 8-րդ դասարանում՝ «Գրականություն» առարկայի շրջանակներում՝ Վահան Տերյանին նվիրված ամփոփման դաս-միջոցառմանը՝ գեներացնելով հեղինակի նկարը, ինչպես նաև՝ 10-րդ դասարանում՝ «Հովհաննես Թումանյան» թեմայի շրջանակներում հանձնարարել ենք աշակերտներին գեներացնել «Անուշ» պոեմի գործող կերպարների նկարները [տե՛ս նկար 2]: Աշակերտները ստացել են բավական հաջող նկարներ:



Վահան Տերյան



Անուշ



Մարո



Մոսի

Նկար 2

Այսինքն՝ գործիքը կիրառել ենք ոչ միայն նախագծային աշխատանքի ժամանակ, այլև բաց դասի և ընթացիկ դասապրոցեսի կազմակերպման ընթացքում: Աշակերտների մոտ այս մեթոդով մեծանում է հետաքրքրությունն առարկայի նկատմամբ, զարգանում են վերը նշված կարողունակությունները և ձեռք են բերվում նոր հմտություններ՝ ուսուցման գործընթացի արդյունավետ և ինտերակտիվ կազմակերպման նպատակով:

Սակայն հիշատակենք, որ բացի ChatGPT-ն՝ ներկայումս կան բազմաթիվ և բազմապիսի այլ գործիքներ ևս: Աստ կանոդրադառնանք դրանցից մի քանիսին:

Ուսուցիչներին, ինչպես գիտենք, անհրաժեշտ են լինում դասի պլաններ, միջոցառումների կամ բաց դասի սցենարներ, սահիկաշարեր, հաշվետվություններ և այլն: Այսօրինակ դեպքերում ևս արհեստական բանականությունը, ինչպես նշել ենք վերը, կարող է «օգնող ձեռք» լինել: Բացի ChatGPT-ն՝ կառանձնացնենք նաև հետևյալները՝

1. սահիկաշարեր պատրաստող գործիքներ՝ Gamma [2], Slidesgo [3] և այլն,
2. նկարներ գեներացնելու համար օգտակար են Midjourney [4], Magicschool [5], Dall-E [6] և այլն,
3. հարցաշարեր, դասացուցակներ, դասապլաններ կազմելու համար՝ Gemini [7], Perplexity [8] և այլ գործիքներ:

Որպեսզի այս գործիքներն աշխատեն առավել արդյունավետ, անհրաժեշտ է գրանցվել AI-երի համակարգում, իսկ որպեսզի առավել շատ գործիքներ հասանելի լինեն, անհրաժեշտ է ընտրել վճարովի տարբերակները:

Նշենք, որ վերոբերյալներից անվճար հիմունքներով առավել հասանելի գործիքակազմ են առաջարկում Gemini, Perplexity, Gamma.app, Slidesgo գործիքները (հիարկե՝ կայքում գրանցում կատարելուց հետո), իսկ նկարներ և տեսանյութեր գեներացնելու նպատակով խորհուրդ է տրվում օգտվել վճարովի տարբերակներից:

Եզրակացություն

Վերոնշյալ գործիքներն ուսուցման գործընթացում կարող են տնտեսել և խնայել ուսուցչի ժամանակը, բարձրացնել դասապրոցեսի արդյունավետությունն ու ինտերակտիվությունը, նպաստել, որ սովորողն ու ուսուցիչը քայլեն ժամանակին համահունչ և պատրաստ լինեն ընդունելու 21-րդ դարի մարտահրավերները:

Պետք է, սակայն, շեշտել հետևյալ հանգամանքը՝ արհեստական բանականությունը որքան էլ զարգանա, որքան էլ զբաղեցնի և գրավի օրվա զգալի ժամանակը, որքան էլ խելացի լինի, օպերատիվ և արդյունավետ աշխատի, այն երբևիցե չի կարող փոխարինել ուսուցչին, չէ՞ որ այն կարող է իր գիտելիքներով հավասարագոր լինել ուսուցչին և մրցունակ, բայց չունի այն զգայական կողմը, որ սերում է ուսուցիչ-աշակերտ անքակտելի, բառի բուն իմաստով՝ *մարդկային* փոխհարաբերություններից: Չմոռանանք, որ այն ի վերջո բանականություն է, բայց արհեստական, որը պիտի լինի կառավարելի և գտնվի մարդու անմիջական վերահսկողության ներքո:

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-244>

Գրականություն և հղումներ

1. ՀՀ կառավարության կողմից ընդունված որոշում՝ 4 փետրվարի 2021 թվականի N 136-Ն <https://www.arlis.am/documentview.aspx?docid=149788>
2. <https://gamma.app/>
3. <https://slidesgo.com/>
4. <https://www.journeyfree.ai/>
5. <https://www.magicschool.ai/>
6. <https://www.dall-efree.com/pricing/>
7. <https://gemini.google.com/app?hl=ru>
8. <https://www.perplexity.ai/>
9. <https://chatgpt.com/>
10. Russell S., Norvig P. Artificial Intelligence, Pearson, 2003 Գրքի անցանց տարբերակը՝ <http://lib.yysu.am/disciplinesbk/efdd4d1d4c2087fe1cbe03d9c ed6 7f34.pdf>

Применение искусственного интеллекта в учебном процессе

Гасоян Србуи

Резюме

Ключевые слова: учебный процесс, вызов 21-го века, инструментарий, обновление программного обеспечения, генерировать, инструкция, проектная работа

Предметом исследования данной статьи является искусственный интеллект, а цель – представить возможности его использования в образовательном процессе, а также продемонстрировать конкретные подходы и методы его интеграции в учебную деятельность. В работе рассматривается практический опыт применения ИИ, включая успешные примеры, а также предлагаются инновационные инструменты, способные сэкономить время преподавателя, повысить эффективность, интерактивность и вовлечённость обучения.

Актуальность темы определяется современными вызовами 21-го века: для того, чтобы быть информированными и подготовленными, необходимо владеть новейшими инструментами и технологиями, предоставляемыми постоянно развивающимся технологическим прогрессом, и учитывать их влияние на образовательный процесс. Освоение этих инструментов позволяет не только повысить профессиональные компетенции педагогов, но и оптимизировать процесс обучения, сделать его более динамичным, адаптивным и результативным.

Сочетание теоретических знаний и практического применения ИИ способствует развитию современных профессиональных навыков, улучшению образовательных стратегий, а также повышению мотивации и вовлечённости учащихся, что делает учебный процесс более эффективным, увлекательным и адаптированным к потребностям современного общества.

The Application of Artificial Intelligence in the Learning Process

Gasoyan Srбуи

Summary

Key words: learning process, 21st-century challenge, toolset, software update, generate, instruction, project work

The subject of this article is Artificial Intelligence (AI), and its purpose is to present practical ways of using AI in the learning process, as well as to demonstrate specific approaches and methods for its integration into educational activities. The study shares personal experience and showcases successful examples of AI application in classrooms. It also proposes innovative AI tools that can save teachers' time, enhance lesson effectiveness, interactivity, and student engagement, and support collaborative and project-based learning.

The relevance of this topic is determined by the challenges of the 21st century: to stay informed, prepared, and capable of developing appropriate strategies to address these challenges, educators need to master modern tools and leverage the opportunities offered by rapidly evolving technological advancements. Mastery of these tools not only improves teachers' professional competencies but also optimizes the learning process, making it more dynamic, adaptive, and results-oriented.

The combination of theoretical knowledge and practical AI application promotes the development of modern professional skills, enhances educational strategies, and increases student motivation and involvement, making the learning process more effective, interactive, and aligned with the needs of contemporary society.

Ներկայացվել է 24. 06. 2025 թ.

Գրախոսվել է 22. 09. 2025 թ.

Ընդունվել է տպագրության 27. 05. 2026 թ.

Ուսումնական խմբակներում սովորողների առաջընթացի գնահատման արդիական մեխանիզմների ներդրման անհրաժեշտությունը

Էմիլյան Գազիկ

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-251>

***Հանգույցային բառեր.** գնահատում, ուսումնական, խմբակ, ռուբրիկ, ուսուցիչ, սովորող, կրթություն, ուսուցում, գնահատման մեխանիզմ*

Նախաբան

Վերջին տասնամյակում կրթական համակարգերում շեշտադրումը աստիճանաբար տեղափոխվում է սովորողի կուտակած գիտելիքի չափումից դեպի նրա՝ ուսումնառության ընթացքում ձեռք բերած հմտությունների, մտածողության ձևերի, համագործակցային կարողությունների և արժեքային համակարգի գնահատումը: Այս մոտեցումը արտացոլված է ինչպես միջազգային օրակարգերում (օրինակ՝ OECD-ի «Բազմաչափ կրթություն» և UNESCO-ի «Ուսուցման 21-րդ դարի հմտություններ» շրջանակներում), այնպես էլ Հայաստանի հանրակրթական կրթական բարեփոխումների համատեքստում և ռազմավարական ծրագրերում:

Հայաստանի հանրակրթական համակարգում ներդրվել են նոր չափորոշիչներ, որոնք ուղղված են սովորողի անհատական առաջընթացին, հետազոտական և հաղորդակցական հմտությունների ձևավորմանը: Այս համատեքստում ուսումնական խմբակները հանդես են գալիս որպես լրացուցիչ կրթական միջավայր, որտեղ սովորողը կարող է կիրառել, խորացնել և զարգացնել իր կարողությունները ոչ պաշտոնական (ավանդական), բայց նպատակալի ձևաչափով:

Ուսումնական խմբակներում իրականացվող գնահատման գործընթացը հաճախ մնում է ավանդական, միակողմանիորեն կենտրոնացած՝ նպատակաուղղված լինելով միայն արդյունքին կամ մասնակցությանը, ինչը չի արտացոլում ուսուցման իրական նպատակները: Արդի գնահատման գործիքների (օրինակ՝ բազմաբաղադրիչ ռուբրիկների) և մեխանիզմների ներդրումը ուսումնական գործընթացում կարևորագույն խնդիրներից է:

Հատկանշական է նաև, որ թե՛ ուսուցիչները, և թե՛ սովորողները հաճախ չունեն հստակ ըմբռնում գնահատման ռուբրիկների կիրառման հնարավորությունների, սահմանների և գործնական արժեքի մասին, ինչը խոչընդոտում է դրանց տարածմանը:

Թեև ուսումնական խմբակներն իրենց բնույթով նախատեսված են զարգացնելու սովորողի հետաքրքրությունները, ինքնագործունեությունը և ստեղծագործական կարողությունները, սակայն գնահատման գործընթացը այդ միջավայրում հաճախ մնում է խիստ ձևական կամ սուբյեկտիվ: Շատ դեպքերում այն սահմանափակվում է միայն մասնակցության փաստով կամ վերջնարդյունքի ներկայացմամբ՝ առանց հաշվի առնելու սովորողի իրական առաջընթացը, ներգրավվածության խորությունը, համագործակցային վարքը, վերլուծական մոտեցումները և արժեքային կողմնորոշումները:

Գնահատման միակողմանի մոտեցումը խոչընդոտում է ուսուցման իրական ներուժի իրացումն ու խթանումը: Հատկապես այն պայմաններում, երբ կրթական բարեփոխումներն ընթանում են դեպի սովորողակենտրոն, բազմաբովանդակ ուսուցում, գնահատումը նույնպես պետք է վերաիմաստավորվի: Միևնույն ժամանակ ուսուցիչները հաճախ չունեն համապատասխան գործիքներ և մեթոդներ՝ խմբակներում բազմաչափ գնահատում իրականացնելու համար:

Այդ պատճառով ներկայում բաց է մնում հետևյալ հիմնախնդիրը.

ինչպիսի՞ պատկերացումներ և մոտեցումներ ունեն ուսուցիչները ուսումնական

խմբակներում բազմաբաղադրիչ, ռուբրիկային գնահատման վերաբերյալ, որքանով է այն կիրառելի, հասանելի և ընդունելի կրթական դաշտում՝ հաշվի առնելով առկա ռեսուրսները, մոտեցումները և իրական գործնական մարտահրավերները:

Այս հիմնախնդրի վերահսկումը թույլ կտա ավելի հստակ արձանագրել ուսուցիչների կարիքները, համապատասխանեցնել առաջարկվող գործիքները և ստեղծել օժանդակ մեխանիզմներ, որոնք կնպաստեն գնահատման որակի բարձրացմանը՝ հատկապես ոչ ֆորմալ ուսուցման միջավայրում:

Նյութերի ընտրությունը պայմանավորված է մի քանի գործոններով.

1. **Համապատասխանություն արդի կրթական պահանջներին** – գնահատման համակարգի վերափոխման անհրաժեշտությունը նշվում է ինչպես պետական չափորոշիչներում, այնպես էլ համաշխարհային կրթական կազմակերպությունների շրջանակներում:

2. **Գործնական կիրառելիություն** – ներկայացված ռուբրիկները մշակվել են դպրոցի ներսում գործնական փորձարկման նպատակով՝ ներառելով իրական ուսումնական խնդիրներ, հանձնարարություններ և աշխատանքային ձևաչափեր:

3. **Հստակ կառուցվածք և բազմակողմանիություն** – դրանք հնարավորություն են տալիս դիտարկելու սովորողի զարգացումը մի շարք ուղղություններով՝ խուսափելով միակողմանի կամ գնահատման նեղացված ձևերից:

4. **Ինքնագնահատման և փոխադարձ գնահատման ներառվածություն** – օգտագործվող նյութերն ընդգրկում են նաև սովորողների ներգրավվածությունը գնահատման գործընթացում, ինչը համահունչ է սովորողակենտրոն կրթության սկզբունքներին:

5. **Համակարգային մոտեցում** – նյութերը ներառում են նաև ուսումնական օրագրեր, հաշվետվությունների ձևեր, հետազոտական գնահատման մեխանիզմներ, ինչը թույլ է տալիս տեսնել գնահատումը ոչ թե որպես մեկ գործողություն, այլ շարունակական գործընթաց:

Թեմայի ընտրությունը ոչ միայն հիմնավոր կերպով կապում է տեսական մոտեցումները գործնական լուծումներին, այլ նաև ստեղծում է հարթակ՝ գնահատելու առաջարկվող ռուբրիկային համակարգերի իրական կիրառելիությունը, ընկալելիությունը և բարելավման հնարավոր ուղիները ուսուցիչների կողմից:

Հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում, ուսումնական խմբակներում սովորողների առաջընթացի գնահատման գործընթացը հաճախ մնում է միակողմանի, ոչ կառուցողական և սուբյեկտիվ: Բազմաչափ, ռուբրիկային գնահատման գործիքների ներդրումը դեռևս լայն կիրառություն չունի՝ մասնավորապես ուսուցիչների պատկերացումների, մեթոդաբանական հմտությունների և գործնական հնարավորությունների սահմանափակումների պատճառով: Արդյունքում գնահատումը չի ծառայում որպես ուսուցման աջակցող գործիք՝ խոչընդոտելով ուսումնական խմբակի լիարժեք կրթական ներուժի իրացումը:

Խմբակների աշխատանքի շնորհիվ բացահայտվում են աշակերտների ընդունակությունները, նախափորձությունները, բավարարվում են ճանաչողական և ստեղծագործական պահանջումները [1, 218]:

Նպատակը. Ուսումնասիրել և բացահայտել հանրակրթական ուսումնական հաստատությունների ուսուցիչների պատկերացումները, վերաբերմունքը և գործնական պատրաստակամությունը՝ ուսումնական խմբակներում սովորողների առաջընթացի բազմաչափ, ռուբրիկային գնահատման գործիքների կիրառման նկատմամբ, մշակել և այդ գործընթացի իրականացման համար արդյունավետ մեխանիզմներ և գործիքակազմ:

Խնդիրները.

1. Հատկապես ուսումնական խմբակների համատեքստում վեր հանել ուսուցիչների պատկերացումները գնահատման ժամանակակից մոտեցումների վերաբերյալ:

2. Ուսումնասիրել, թե որքանով են ուսուցիչները ծանոթ և պատրաստ կիրառելու բազմաչափ գնահատման ռուբրիկներ:

3. Ուսուցիչների գնահատման գործընթացի կարողությունների զարգացման և գնահատման համակարգի բարելավման համար մշակել և ներկայացնել ուսումնական խմբակներում ընդգրկված սովորողների առաջընթացը արձանագրող գնահատման մեխանիզմներ և գործիքներ:

Նորույթը. Նորույթի և համակարգված կերպով վերլուծում է ուսումնական խմբակներում թուրքիկային գնահատման կիրառման հնարավորություններն ու խոչընդոտները՝ ուսուցիչների պատկերացումների և պատրաստակամության համատեքստում: Մշակվել են գործնականում կիրառելի բազմաչափ գնահատման թուրքիկներ, որոնք թույլ են տալիս արձանագրել սովորողների ոչ միայն վերջնական արդյունքը, այլև ուսումնառության ողջ ընթացքը՝ ընդգրկելով հաղորդակցային, վերլուծական, համագործակցային և արժեքային դրսևորումները:

Ուսումնական խմբակները հանրակրթական կրթահամակարգում նախատեսված են որպես ոչ ֆորմալ, բայց կառուցվածքային հարթակ՝ սովորողների հետաքրքրությունների, ստեղծագործական ունակությունների և ինքնուրույն աշխատանքային կարողությունների զարգացման համար: Այս հարթակներում իրականացվող ուսուցումն իր բնույթով շատ հաճախ դուրս է մնում հստակ և համակարգված գնահատման շրջանակներից: Առաջարկվող կարգավորումներով՝ «խմբակում ընդգրկված սովորողների ուսումնառության արդյունքները գնահատվում են ձևավորող գնահատման մեթոդներով» [3]: Արդյունքում այդ աշխատանքը հաճախ ընկալվում է իբրև արտադասարանական գործունեություն՝ առանց փաստագրված առաջընթացի գրանցման ցուցանիշների:

Որոշ դեպքերում սովորողների առաջընթացի գնահատումը միտված է գնահատելու սովորողի մասնակցությունը: Այս մոտեցումը թեև պարզ, սակայն բավարար չէ՝ ամբողջությամբ արտացոլելու սովորողի ներգրավվածության, մտածողության, ստեղծագործականության կամ համագործակցային վարքի մակարդակը որոշելու և բարելավելու համար: Հենց վերաբերյալով պայմանավորված՝ անհրաժեշտություն է առաջացել ուսումնասիրել բազմաչափ գնահատման թուրքիկների մշակման և ներդրման անհրաժեշտությունը:

Ուսուցման խմբային եղանակը ուսուցման կազմակերպման ձև է, որի հիմքում ընկած է սովորողների հաղորդակցման ու համագործակցության խմբային ձևը: Ուսուցման խմբային եղանակի դեպքում սովորողները բաժանվում են 3-4 խմբերի և ծավալում են գործունեություն փոքր խմբերով: Խմբերում տիրում է փոխադարձ օգնության և ընդհանուր նպատակին հասնելու մթնոլորտը [2, 225]:

Գնահատման գործընթացում թուրքիկների կիրառումը հնարավորություն է տալիս գործնականում օգտագործել համապարփակ չափանիշների համակարգ, որի միջոցով հնարավոր է գնահատել ոչ միայն վերջնարդյունքը, այլ նաև ամբողջ գործընթացը՝ գաղափարից մինչև գործնական իրականացում:

Մեր կողմից մշակված թուրքիկաներում առանձնացված են հետևյալ առանցքային բաղադրիչները.

- **գիտելիքի ընկալում և վերարտադրում,**
- **վերլուծական և ստեղծագործական հմտությունների կիրառություն,**
- **թիմային աշխատանք և հաղորդակցություն,**
- **դիրքորոշում և արժեքային կողմնորոշում,**
- **տեխնոլոգիական հմտություններ և նախաձեռնողականություն:**

Այս բաղադրիչների ներառումը թույլ է տալիս գնահատումը դիտարկել ոչ միայն որպես արդյունքի միջոց, այլ որպես

- **զարգացման գործիք,**
- **հետադարձ կապի ձև,**
- **ինքնագնահատման և արտացոլման հնարավորություն:**

Ուսումնական խմբակում գնահատման այդպիսի մոտեցումը կխթանի սովորողների

ներքին մոտիվացիան, անձնային և թիմային պատասխանատվությունը, կրթելավի աշխատանքի որակը:

Չնայած գնահատման գործընթացում ռուբրիկների կիրառման համակարգը տեսակա- նորեն արդյունավետ է և դիդակտիկ տեսանկյունից արդիական, սակայն **ուսուցիչների կողմից դրանց ճիշտ և հմտությամբ կիրառման հարցը մնում է անորոշ:** Մեր երկարամյա փորձի, դիտարկումների և քննարկումների հիման վրա կարելի է ընդգծել մի քանի խնդիր.

- **Սահմանափակ ռեսուրսներ.** ուսուցիչների մի մասը չունի բավարար ժամանակ և տեխնիկական հնարավորություններ՝ նմանատիպ գնահատման համակարգ ներդնելու համար:
- **Մեթոդաբանական դժվարություններ.** որոշ ուսուցիչների համար գնահատման այդ ձևաչափը կարող է թվալ չափազանց բարդ կամ ավելորդ:
- **Մոտիվացիայի պակաս.** երբ ուսուցիչը ըստ առարկաների կամ ՀՊՀ բնագավառների չունի ռուբրիկներին՝ որպես գնահատման մեխանիզմների նմուշօրինակներ, որն ընկալվում է իբրև կիրառման համար ոչ պարտադիր և կիրառելիության տեսանկյունից լրացուցիչ բեռ:
- **Հասարակական և կառույցային աջակցություն չլինել.** պակասում է վերապատրաստման համապատասխան միջավայրը, ինչպես նաև այլ ուսուցիչների հետ փորձի փոխանակման համակարգը:

Հենց այս առումով է կարևոր **ուսուցչի պատկերացումների և կարիքների բացահայտումը**, ինչը թույլ կտա հետազայում՝

1. հարմարեցնել ռուբրիկները՝ ըստ իրական դաշտի պահանջների,
2. ծրագրավորել ուսուցիչների վերապատրաստումը թիրախավորված ձևով,
3. ներդնել գնահատման նոր մշակույթ ոչ թե պարտադրանքի, այլ գիտակցված կիրառման հիման վրա:

Պարզելու համար ուսուցիչների պատկերացումները ուսումնական խմբակներում սովորողների առաջընթացի գնահատման վերաբերյալ, իրականացրել ենք առցանց հարցումներ Արագածոտնի, Արարատի, Արմավիրի, Գեղարքունիքի, Կոտայքի, Լոռու, Շիրակի և Սյունիքի մարզերի հանրակրթական հիմնական, միջնակարգ, ավագ և հատուկ դպրոցների 166 ուսուցիչների շրջանում: Հարցաթերթիկի առաջին՝ «Ձեր կարծիքով՝ ի՞նչ նպատակ պետք է ծառայի գնահատումը ուսումնական խմբակում ընդգրկված սովորողի համար (նշեք առավելագույնը 2 տարբերակ)» հարցին, հարցվողների 30 %-ը պատասխանել է՝ ուղղորդել սովորողի առաջընթացը, 40 %-ը՝ խրախուսել սովորողի առաջընթացը, 20 %-ը՝ ստուգել սովորողի գիտելիքները, իսկ 10 %-ը՝ առանձնացնել ուժեղ և թույլ սովորողներին: Հարցաթերթիկի երկրորդ՝ «Ծանոթ եք բազմաբաղադրիչ գնահատման գաղափարին, երբ գնահատվում են ոչ միայն գիտելիքները, այլ նաև հմտությունները, դիրքորոշումները և այլն» հարցին հարցմանը մասնակցած ուսուցիչների 22 %-ը պատասխանել է այո, լավ ծանոթ եմ և կիրառել եմ, 27 %-ը՝ լսել եմ, պատկերացում ունեմ, 44 %-ը՝ սահմանափակ պատկերացում ունեմ, իսկ 7 %-ը՝ առաջին անգամ եմ լսում: «Ձեր կարծիքով՝ գնահատման ռուբրիկները (ըստ գիտելիքի, հմտության, դիրքորոշման, ստեղծագործ մտտեցման) որքանով է կիրառելի ձեր առարկայի դասավանդման ընթացքում» հարցին տրվել են հետևյալ պատասխանները՝ լիարժեք կիրառելի է՝ 21 %, կիրառելի է որոշ թեմաների ժամանակ՝ 52 %, դժվար կիրառելի է՝ 8 % և բոլորովին անհարմար է՝ 19 %: Հարցաթերթիկի հաջորդ՝ «Ի՞նչ հաճախականությամբ եք նախապես մշակված ռուբրիկներով իրականացնել գնահատում ուսումնական խմբակների ժամերին, ընդգծելով ոչ միայն գիտելիքը, այլ նաև հմտությունը կամ դիրքորոշումը» հարցին, հարցվողների 15 %-ը՝ հաճախ, 25 %-ը՝ երբեմն, իսկ անհա 60 %-ը նշել է, որ գործնականում երբեք չի կիրառել:

«Որքանո՞վ եք պատրաստակամ կիրառել բազմաբաղադրիչ գնահատման մոտեցումը (օր.՝ գիտելիք, հմտություն, դիրքորոշում, համագործակցություն և այլն)» հարցվողների

26 %-ը պատասխանել է՝ լիովին պատրաստ եմ և հետաքրքրված եմ այն փորձարկելու մեջ, 42 %-ը՝ կփորձեմ որոշ բաղադրիչներ ներգրավել իմ աշխատանքում, իսկ 32 %-ը՝ կարող է հետաքրքրի լինել, եթե ունենամ համապատասխան օրինակներ և աջակցություն: Հարցաթերթիկի հաջորդ՝ «Ո՞ր բաղադրիչների գնահատումն է առավել դժվար իրականացնել» հարցին հարցվողների 35 %-ը պատասխանել է դիրքորոշում և արժեքներ, 14 %-ը՝ ստեղծագործ մոտեցում և նախաձեռնություն, 10 %-ը՝ խմբային աշխատանք և հաղորդակցություն, 12 %-ը՝ տեխնոլոգիական կամ հետազոտական հմտություններ, իսկ 39 %-ի կարծիքով բոլորն էլ իրագործելի են: «Ո՞ր դեպքերում է գնահատումը առավել արդյունավետ (նշեք առավելագույնը 2 տարբերակ)» հարցին տրվել են հետևյալ պատասխանները՝ նախագծային աշխատանքում՝ 16 %, խմբային կամ համագործակցային աշխատանքում՝ 18 %, դասի ընթացքի գնահատում՝ 29 %, թեմատիկ/ամփոփիչ աշխատանքներում՝ 21 %, տնային առաջադրանքների վերլուծության ժամանակ՝ 7 %, իսկ 9 %-ը պատասխանել է, որ գնահատման համար նախընտրում եմ 10 միավորանոց համակարգը: «Ձեր կարծիքով ռուբրիկների կիրառման ժամանակ ո՞րն է հիմնական խոչընդոտը» հարցին հարցվողների 17 %-ը պատասխանել է՝ ժամանակի պակաս, 18 %-ը՝ դասարանում սովորողների մեծ թիվը, 21 %-ը՝ ռուբրիկների բարդ ձևաչափերը և անհասկանալի ձևակերպումները, 23 %-ը կարծում է, որ անհրաժեշտ են նախապատրաստական նյութեր, իսկ 21 %-ը ըստ էության լուրջ խոչընդոտներ չի տեսնում: Հարցաթերթիկի հաջորդ՝ «Ի՞նչ է անհրաժեշտ, որպեսզի գնահատման ռուբրիկները կիրառվեն լայնորեն (նշեք առավելագույնը 2 տարբերակ)» հարցին ուսուցիչները տվել են հետևյալ պատասխանները՝ առարկայական օրինակներ ու ձևաչափեր՝ 37 %, համապատասխան վերապատրաստում՝ հմտությունների զարգացման համար՝ 42 %, թվային գործիքների հասանելիություն (օր.՝ Google Forms)՝ 16 %, իսկ 5 %-ը՝ փորձի փոխանակման համար համապատասխան հարթակի առկայությունը: Հարցաթերթիկի վերջին՝ «Կցանկանայի՞ք մասնակցել նմանատիպ գնահատման մեխանիզմների գործնական փորձարկմանը կամ անցնել համապատասխան վերապատրաստում» հարցին հարցվողների 50 %-ը պատասխանել է՝ այո, մեծ հետաքրքրությամբ, 47 %-ը՝ այո, եթե համատեղելի լինի իմ ծանրաբեռնվածության հետ, իսկ 3 %-ը՝ ոչ, հետաքրքրություն չունեմ: Ուսումնասիրության արդյունքում պարզ դարձավ, որ հանրակրթական դպրոցների ուսուցիչների պատկերացումները գնահատման մասին բազմաշերտ են՝ արձանագրելով նիստում դեպի զարգացնող և բազմաբաղադրիչ գնահատման մոտեցումների ներդրումը: Մասն, գնահատման նպատակների վերաբերյալ ուսուցիչների արձագանքները վկայում են, որ գերակշռում է գնահատման դերը որպես խրախուսման և առաջընթացի ուղղորդման գործիք, ինչը համահունչ է ձևավոր գնահատման արդի սկզբունքներին: Սակայն դեռևս պահպանվում են գիտելիքահեն և դասակարգող մոտեցման տարրեր՝ որպես նպատակ նշելով գիտելիքի ստուգումը կամ սովորողների տարբերակումը: Ուսուցիչների միայն մի հատվածն է լիարժեք ծանոթ և կիրառել է բազմաբաղադրիչ գնահատման մեխանիզմներ, մինչդեռ շուրջ կեսը սահմանափակ պատկերացում ունի կամ բացակայում է նման փորձառություն, ինչը վկայում է թեմայի վերաբերյալ մեթոդական և գործնական աջակցության պակսի մասին: Չնայած դրան՝ պատասխանները ցույց են տալիս բարձր պատրաստակամություն նոր մոտեցումներ փորձարկելու հարցում. ուսուցիչների մեծ մասը հետաքրքրված է կամ պատրաստ է ներգրավվել: Գնահատման ռուբրիկների կիրառելիության և գործնական օգտագործման վերաբերյալ պատասխանները վկայում են տեխնիկական և կազմակերպչական խոչընդոտների առկայության մասին՝ մասնավորապես ժամանակի սղություն, ռեսուրսների պակաս, բարդ ձևաչափերի ըմբռնման դժվարություն և այլն: Այս ամենը խոսում է այն մասին, որ ուսուցիչների մեծամասնությունը գործնականում գրեթե երբեք չի կիրառում ռուբրիկներով գնահատում: Բազմաբաղադրիչ գնահատման բաղադրիչներից ամենադժվար ընկալվողը և գնահատվողը ուսուցիչները համարում են սովորողների դիրքորոշումների ու արժեքների, ինչպես նաև ստեղծագործական և համագործակցային հմտությունների բաղադրիչները: Սա վկայում է ոչ

միայն չափման գործիքների պակասի, այլ նաև տվյալ ոլորտների վերաբերող հստակ չափանիշների ու հմտությունների հստակեցման անհրաժեշտության մասին:

Միևնույն ժամանակ ուսուցիչների մոտ նկատվում է գնահատման առավել արդյունավետ ոլորտների՝ դասի ընթացքի և նախագծային գործունեության նկատմամբ բարձր վստահություն, ինչը հնարավորություն է տալիս բազային կրթական միջավայրում ներդնել ավելի կիրառական և շարունակական գնահատման ձևաչափեր: Վերջապես, ստացված պատասխաններից պարզ է դառնում, որ բազմաբաղադրիչ գնահատման համակարգի լայն կիրառման համար առաջնային անհրաժեշտություն է մեթոդական պատրաստվածությունը և հստակ օրինակների հասանելիությունը: Սա հաստատում է այն գաղափարը, որ գնահատման համակարգի բարելավման ուղին ոչ այնքան գաղափարների ընդունման մեջ է, որքան դրանց կիրառման համար անհրաժեշտ պայմանների ստեղծման:

Հաշվի առնելով իրականացված ուսումնասիրությունները, մեր աշխատանքային փորձը, ուսուցիչների շրջանում իրականացված հարցումների արդյունքները՝ ուսումնական խմբակներում սովորողների առաջընթացը գնահատելու և գնահատման գործընթացը ավելի արդյունավետ և թափանցիկ իրականացնելու նպատակով մշակվել և ստորև աղյուսակների տեսքով ներկայացված են ուսումնական խմբակներում սովորողների առաջընթացի գնահատման և այդ արդյունքների վերլուծության ձևաչափեր, լրացված նմուշ օրինակներով: Ավելի մանրամասն տե՛ս աղյուսակ 1-12:

Աղյուսակ 1

Գնահատման ուղորդիկ (ընդհանուր ձևաչափ)

Գնահատման չափանիշ	Բացառիկ (4)	Լավ (3)	Ֆիզոլ (2)	Անհրաժեշտ է բարելավել (1)
Գիտելիքի ընկալում	Ավելին գիտի, քան նախատեսվում է, հստակ ու մանրամասն է բացատրում թեման	Լավ է պատկերացնում հիմնական բովանդակությունը, ճիշտ պատասխաններ է տալիս	Հիմնական գաղափարները հստակ չի բացատրում, կան թերություններ	Չի գիտակցում թեմայի բուն էությունը, անպատասխանատու մոտեցում
Հմտությունների կիրառում	Վերլուծում է և հաջողությամբ կիրառում է ստացած գիտելիքները	Կարող է օգտագործել հիմնական հմտությունները, բայց ոչ միշտ ինքնուրույն	Կախված է արտաքին օգնությունից, հմտություններն էական թերություններ ունեն	Չեղբերումները գործնականում չի կարողանում կիրառել
Դիրքորոշում և արժեքներ	Ցույց է տալիս քաղաքացիական մեծ պատասխանատվություն, հարգանք ու համակեցության մոտեցում	Ընդունում է արժեքները և փորձում դրանք պահել	Մեկուսացված է ընդհանուր արժեքամակարգից, դրսևորումներում առկա են թերություններ	Անհարգալից վերաբերմունք կամ անհանդուրժողականություն
Խմբային աշխատանք և հաղորդակցություն	Ապագա առաջնորդի հատկանիշներով է, խրախուսում է թիմալին աշխատանքը	Լավ է աշխատում թիմում, բայց կարող է ավելի ակտիվ լինել	Թիմային աշխատանքում քիչ ներդրում ունի	Թիմային միջավայրում չաշխատող է, հաճախ անհամաձայն կամ խոչընդոտող
Մտեղծագործ մոտեցում և նախաձեռնություն	Ինքնուրույն և արդյունավետ է գտնում նոր լուծումներ	Ներկայացնում է որոշ նոր գաղափարներ, բայց սահմանափակ	Մահմանափակվում է սովորական լուծումներով	Ակտիվ չէ, չունի նախաձեռնողականություն

40 Ավելացվող կետեր՝ ըստ անհրաժեշտության, ըստ թեմաների.

- ներկայացման հստակություն (բանավոր/գրավոր),

- տեխնոլոգիաների օգտագործում,
- հետազոտական աշխատանքների որակ,
- համեմատությունների, համադրությունների վերլուծության խոր մակարդակ:

Աղյուսակ 2

Գնահատման ռուբրիկի բաղադրիչները

Գարգործչներ	4 – գերազանց	3 – լավ	2 – բավարար	1 – վատ
Գիտելիքներ և հասկացությունների ըմբռնում	Գիտելիքները խորն են և մնալուն, թեման խորապես է հասկանում, կարողանում է բացատրել և կիրառել	Բավական լավ գիտելիքներ ունի, կարողանում է հիմնականում բացատրել թեման և որոշակիորեն կիրառել	Ունի հիմնական գիտելիքներ, բայց կան բացեր և դժվարություններ դրանց կիրառման մեջ	Գիտելիքները մակերեսային կամ սխալ են, դժվարությամբ է ընկալում թեման
Հետազոտական և վերլուծական հմտություններ	Խորը հետազոտություն է անում, վերլուծում տվյալներ, ինքնուրույն ձևավորում է եզրակացություններ	Հաջողությամբ կիրառում է հետազոտական մեթոդներ, հաճախ է վերլուծում	Ունի սահմանափակ հմտություններ հետազոտության և վերլուծության մեջ, օգնություն է պահանջում	Հետազոտական հմտությունները թույլ են կամ չեն կիրառվում
Տեխնոլոգիական հմտություններ	Խմբային և անհատական աշխատանքներում հմտորեն օգտագործում է ժամանակակից տեխնոլոգիաներ	Հաճախ է օգտագործում տեխնոլոգիական գործիքները, բայց կան թերություններ	Միակողմանի կամ անհամարժեք է կիրառում տեխնոլոգիաները	Չի օգտագործում տեխնոլոգիական միջոցներ կամ դրանք անարդյունավետ է կիրառում
Դիրքորոշում և արժեքային բաղադրիչ	Ունի հստակ, խորացված ու քննադատական դիրքորոշում	Դիրքորոշումն ընդհանուր առմամբ դրական է, որոշ տեղերում, սակայն, կարող է զարգանալ	Դիրքորոշումը մակերեսային է, արժեքների ընկալումը՝ սահմանափակ	Դիրքորոշումն անորոշ կամ միջոցներ կամ բացասական է, արժեքներն արտահայտված չեն
Խմբային աշխատանք և համագործակցություն	Լավ է համագործակցում, ակտիվ է, պատրաստ է օգնել և լսել ուրիշներին	Համագործակցում է, հազվադեպ է բացակայում կամ անտարբեր է	Հաճախ սահմանափակ մասնակցություն ունի, խնդիրներ են ծագում համագործակցության մեջ	Հաճախ բացակայում է կամ խոչընդոտում է թիմային աշխատանքին
Ստեղծագործական մոտեցում և նախաձեռնողականություն	Ինքնուրույն է ստեղծագործում, նորարարական մոտեցումներ է ցուցաբերում, նախաձեռնող է	Առկա է որոշակի ստեղծագործական մոտեցում, բայց սահմանափակ	Մահմանափակ է ստեղծագործությունը, ավելի շատ կատարողական բնույթի աշխատանքներ է կատարում	Ստեղծագործական մոտեցում չի ցուցաբերում, միայն կատարում է հանձնարարականները

Խորհուրդներ կիրառման համար՝

- Յուրաքանչյուր գնահատական հնարավոր է հարմարեցնել ըստ կոնկրետ դասի կամ թեմայի: Օրինակ՝ տեխնոլոգիական հմտությունների բաժնում կարելի է ընդգծել համակարգչային վերարտադրությունների կամ մոդելների պատրաստման հմտությունները:
 - Հարկ եղած դեպքում դասավանդողը կարող է ավելացնել հավելյալ բաղադրիչներ կամ բացատրություններ՝ ըստ թեմայի բովանդակության և խմբի մակարդակի:
- Այս ռուբրիկի նպատակն է աջակցել ուսուցիչին ուսուցման գործընթացում ամբողջական, օբյեկտիվ և թափանցիկ գնահատում կազմակերպելու համար:

Աղյուսակ 3

Ինքնագնահատման ձևաչափ (յուրաքանչյուր դասի կամ նախագծից հետո)

Հարցադրումներ	Այո (✓)	Ոչ (X)	Մասամբ (Δ)	Մեկնաբանություն (կամ օրինակ)
Հասկացա թեմայի հիմնական միտքը	✓			Սովորեցի՝ ինչպես է տարբերվում մարտավարությունը ռազմավարությունից
Լսեցի ուրիշների կարծիքը առանց ընդհատելու	✓			Անգամ համաձայն չէի, բայց չընդհատեցի
Ինքս ակտիվորեն խոսեցի / կարծիք հայտնեցի			Δ	Մի անգամ միայն խոսեցի, պիտի ավելի բաց լինեմ
Աշխատելիս ներդրում ունեցա խմբում	✓			Ես ընտրեցի քարտեզը և բացատրեցի
Իմ տեսակետը փոխվեց որևէ մի բանի շուրջ		Δ		Մտածում էի՝ ճակատամարտը միշտ բախում է, բայց քննարկումը փոխեց կարծիքս

★ **Ընթացքը.** Սովորողը լրացնում է դասից հետո կամ նախագծային աշխատանքի ավարտին: Ուսուցիչը կարող է օգտագործել դա որպես ուսումնական առաջընթացի արտացոլման գործիք:

Աղյուսակ 4

Փոխադարձ գնահատման ձևաչափ (խմբային աշխատանքից հետո)

Սովորողի անունը	Ինչով է նա նպաստել թիմին	Ինչ կցանկանայի, որ նա բարելավի	Իմ գնահատականը (1-10)
Մարիամ	Մշտապես կազմակերպում էր աշխատանքը	Թող ավելի շատ լսի մյուսներին	8
Սերգեյ	Տեղեկատվություն լավ էր հավաքում	Կարող է ավելի հստակ խոսել	8
Լիլիթ	Բավականին ստեղծագործ մոտեցում ուներ	Դադարեցնի ուշացումները	7

★ **Նպատակ՝** զարգացնել ոչ միայն վերլուծական, այլև բարոյական և միջանձնային ընկալումները: Ուսուցիչը վերահսկում է, որ արձագանքները լինեն հարգալից:

Աղյուսակ 5

Ամսական ինքնավերլուծության ձև (յուրաքանչյուր սովորողի կողմից)

1. Ի՞նչ նոր բաներ սովորեցի, որոնք ինձ զարմացրին: <i>Օրինակ՝ ինչպես կարող եմ քարտեզները բացահայտել գաղափարախոսությունը:</i>
2. Ի՞նչ բարդություն հաղթահարեցի: <i>Անհամաձայն էի թիմակցիս հետ, բայց փորձեցի խոսել և լուծել խնդիրը:</i>
3. Ի՞նչ եմ սկսել մտածել նորովի: <i>Բոնությունը միշտ չէ, որ հաղթանակի միակ ուղին է:</i>
4. Ի՞նչ հմտություն եմ զարգացրել: <i>Գործուն մասնակցություն քննարկումներին, ճիշտ հարցադրումներ անել:</i>
5. Ի՞նչ խորհուրդ կտամ ինքս ինձ հաջորդ ամսվա համար: <i>Ավելի համբերատար լսել թիմակիցներին և պատրաստվել նախապես:</i>

■ Լրացուցիչ էջ – ամսական ամփոփում

Ամսվա ամփոփում – Օրագիր

1. Իմ ամենամեծ ձեռքբերումը այս ամսվա ընթացքում.

Օրինակ՝ սովորեցի աշխատել ռազմավարական քարտեզներով, ինչն առաջ չէի կարողանում:

2. Իմ ամենաբարդ պահը.

Երբ պետք էր ներկայացնել մոդել կամ ինչ-որ նյութ, որի ընթացքում շատ նյարդայնացա:

3. Իմ առաջընթացը գնահատում եմ՝

- ☐ Արժանի եմ խրախուսման
☐ Պետք է ջանքերս կրկնապատկեմ

Աղյուսակ 6

Ուսումնական օրագրի կառուցվածքային նմուշ օրինակ (յուրաքանչյուր դասի (թեմայի) համար անհրաժեշտ է լրացնել նույն սկզբունքով)

Դաս №	1	2	3
Թեմա	Ներածություն	Սկզբնաղբյուրներ, քարտեզներ, փաստաթղթեր	Հակամարտություն և համակեցություն
Իմ հիմնական հայտնագործությունները	Հասկացա, որ ռազմագիտությունը միայն մարտ չէ, այլ նաև մտածողություն	Իմացա, որ քարտեզը նույնպես սկզբնաղբյուր է	Ըմբռնեցի՝ ոչ բոլոր հակամարտությունները բխումով են ավարտվում
Ինչ հարցեր առաջացան ինձ մոտ	Ինչու են որոշ պատերազմներ համարվում սուրբ	Ինչպես որոշել՝ սկզբնաղբյուրը օբյեկտիվ է, թե ոչ	Հնարավո՞ր է հաղթել առանց զենքի
Իմ ներդրումը խմբային աշխատանքում	Մասնակցեցի ծրագրի կանոնների քննարկմանը	Ընտրեցի քարտեզ և բացատրեցի խմբին	Բերեցի օրինակ պատմությունից՝ Իսրայել-Արաբական կոնֆլիկտից
Ինչով եմ հպարտ	Առաջարկեցի լավ հարց	Հաջողվեց ճիշտ համեմատել սկզբնաղբյուրներ	Խորացված քննարկման մասնակից էի
Ինչ կփորձեմ անել հաջորդ անգամ	Կաշխատեմ ավելի ուշադիր լսել ուրիշներին	Կփորձեմ կարդալ լրացուցիչ փաստաթղթեր	Կարդալ կոնֆլիկտաբանության նյութեր

* Այս աղյուսակը յուրաքանչյուր դասից հետո լրացվում է սովորողի կողմից՝ գուցե նաև դասավանդողի ուղղորդմամբ: Այն կարող է լրացվել գրավոր, էլեկտրոնային կամ Google Forms տարբերակով:

Աղյուսակ 7

Արտագնա այցի հաշվետվության ձև (անհատական կամ խմբային լրացման համար)

Բաղադրիչ	Նմուշային բովանդակություն / Լրացման ցուցում
Այցի վայրը	Օրինակ՝ Հայոց բանակի պատմության թանգարան, Մարդարապատի հուշահամալիր
Այցի ամսաթիվը	2025 թ. հոկտեմբերի 15
Ուղեկցող անձ (ուսուցիչ/մասնագետ)	Պատմության ուսուցիչ՝ Արմեն Մաթևոսյան
Ցուցադրված հիմնական	Օրինակ՝ Մարդարապատի հերոսամարտի

<i>Բաղադրիչ</i>	<i>Նմուշային բովանդակություն / Լրացման ցուցում</i>
Նյութերը/բաղադրիչները	զինատեսակներ, զինվորական զգեստներ, հերոսների լուսանկարներ
Իմ տպավորությունները և իմացածը	«Ինձ զարմացրեց, թե որքան ինքնուրույն էին հայ զինվորները: Ուշադրությունս գրավեց մարտական դրոշի պատմությունը»
Այցի ընթացքում առաջացած հարցեր	«Ինչպե՞ս էին զենքերը մատակարարվում հայ կամավորական ջոկատներին»
Իմ կատարած գրառումները / նկարչական էջերը	✓□ (կցվում է նկարը կամ գրառումների էջը)
Հետադարձ աշխատանք / ներկայացվելիք արդյունք	Էսսե (1 էջ)՝ «Ի՞նչ կվերցնեի ինձ հետ այդ ժամանակից», գծապատկեր, տեսաներկայացում կամ բանավոր պատմություն
Նկար/վիդեո/ցուցադրական նյութ (կցված է)	✓□ / □ / ✕
Վարկանիշ/գնահատում այցի մասին (ինքնագնահատում)	★ ★ ★ ★ ☆ (4/5) – լավ էր կազմակերպված, բայց ցանկանում էի երկար դիտել վավերագրական ֆիլմը

Ներկայացման ձևաչափի տարբերակներ

- Լրացվում է ձեռագիր՝ թղթային տարբերակով
- Կազմվում է PDF ձևաչափով՝ ուսուցիչն ուղարկում է Google Classroom կամ Teams հարթակով
- Սովորողը կարող է պատրաստել նաև փոքր տեսահաշվետվություն կամ սահիկա-շար՝ ստեղծարարության զարգացման համար

Աղյուսակ 8

Յուզահանդես* / Փառատոնի պլանավորման ձևաչափ

<i>Բաղադրիչ</i>	<i>Նմուշային բովանդակություն / Լրացման ցուցում</i>
Միջոցառման անվանումը	«Պատմության հնչյունները. ճակատամարտերի հետքերով»
Միջոցառման տեսակը	Յուզահանդես + բանավոր ներկայացումներ (poster session)
Նպատակը	Սովորողների ուսումնառության ամփոփում, ստեղծագործ արդյունքների ներկայացում, պատմական մտածողության խորացում
Ժամանակը / Տևողությունը	Մայիսի 20, 2026 թ. / 2 ժամ
Տեղը	Դպրոցի դահլիճ կամ պատմության լսարան
Մասնակիցներ	Խմբակի բոլոր սովորողները (անհատական կամ խմբային ներկայացումներով)

<i>Բաղադրիչ</i>	<i>Նմուշային բովանդակություն / Լրացման ցուցում</i>
Հրավիրվածներ	Ծնողներ, այլ դասարանների սովորողներ, ուսուցիչներ, վաստակաշատ զինվորականներ
Ցուցադրվող աշխատանքների ձևաչափը	
– Մանրակերտեր (պատմական ճակատամարտեր)	
– Ալբոմներ / պաստառներ	
– Փոքրիկ ներկայացումներ / թատերական դրվագներ	
– Ժամանակագրություններ	
– Տեսանկարահանումներ կամ սահիկաշարեր	
– Ուսումնական օրագրեր (մասամբ ցուցադրության մեջ)	
Գնահատման եղանակ	
– Հատուկ ձևավորված գնահատման ռուբրիկ (ուսուցչի կողմից)	
– Հանդիսատեսի քվեարկություն՝ «Լավագույն ստեղծագործական մոտեցում», «Լավագույն պատմական վերլուծություն»	
– Փոքրիկ մրցանակներ / պատվոգրեր	
Աջակցող թիմ / պատասխանատու անձինք	
– Դասավանդող ուսուցիչ	
– Տեխնիկական աջակցություն (հնչյուն, պրոյեկտոր)	
– Սովորող կամավորներ (ընկերների աջակցությամբ)	
Լրացուցիչ բաղադրիչներ (ըստ հնարավորության)	
– Տպագիր ծրագիր այցելուի համար	
– QR կոդեր՝ աշխատանքների թվային ձևաչափի հասանելիությամբ	
– Արձագանքների տախտակ (post-it մեթոդով)	
Նախապատրաստական փուլ	
– Առաջադրանքների բաշխում ըստ խմբերի (3 շաբաթ առաջ)	
– Նյութերի հավաքագրում, ներկայացումների փորձ	
– Նախնական ցուցադրություն ուսուցչի հետ միասին	
– միջավայրի նախապատրաստում 1 օր առաջ	

* Յուզահանդեսը ոչ միայն ամփոփում է ուսումնական գործընթացը, այլ նաև հարթակ է սովորողի ինքնարտահայտման, պատմության ընկալման և հանրության հետ կապի ձևավորման համար:

Աղյուսակ 9

21-րդ դարի հմտությունների ինտեգրում ըստ թեմաների

Թեմա	Քննադատական մտածողություն	Ստեղծարարություն	Համագործակցություն	Թվային/մեդիա գրագիտություն	Հաղորդակցություն
Ներածություն	Դասընթացի նպատակի գիտակցում, պատմության բազմակողմանիության ըմբռնում	—	Խմբային կանոնների քննարկում	—	Ծփում խմբի ներսում, դասավանդողի հետ
Սկզբնաղբյուրներ, քարտեզներ, փաստաթղթեր	Աղբյուրի վերլուծություն, փաստերի արժեկոչում	Քարտեզի ստեղծում կամ ձևափոխում	Զույգերով աշխատանք	Աղբյուրների վերլուծություն համացանցից	Բանավոր և գրավոր մեկնաբանություն
Հակամարտություն և համակեցություն	Հակամարտության պատճառների վերլուծություն	Խաղարկային իրավիճակների ստեղծում	Փոխադարձ վերլուծություն	Կոնֆլիկտաբանական տեսանյութերի դիտում	Քննարկում, դիրքորոշման ներկայացում

Նպատակը.

- **Ուսուցիչի համար** պարզ է դառնում, թե որտեղ պետք է ուժեղացնել համագործակցային կամ թիմային բաղադրիչները:
- Տեսնում է **սովորողի համար**, որ հմտություններն են դասընթացի միջոցով զարգանում:
- **Ծնողի համար** հստակ ներկայացվում է, թե ինչ կարողություններ է ձեռք բերում իր երեխան:

Աղյուսակ 10

Խմբակի աշխատանքների հաշվետվության աղյուսակի լրացման ուղեցույց

Մյունակ	Նկարագրություն և լրացման հուշումներ
№	Հերթական համարը՝ յուրաքանչյուր հանդիպման կամ հաշվետվության համար
Ամսաթիվ / Պարբերականություն	Նշել հանդիպման կամ հաշվետվության իրական օրը կամ ժամանակահատվածը (օր, շաբաթ, ամիս)
Թեմա / Դասի վերնագիր	Դասի կամ թեմայի անունը, որը մշակվել է տվյալ հանդիպման ընթացքում
Դասավանդողի անունը	Հասցեագրել խմբակի դասավանդողի (ուսուցչի) անունը և ազգանունը
Սովորողների մասնակցություն (համար)	Նշել դասին մասնակցող սովորողների թիվը կամ բացակայողների թիվը (ընտրովի կարելի է նշել նաև ակտիվության մակարդակը)
Կատարած աշխատանքներ / Նպատակներ	Սեղմ նկարագրել, թե ինչ աշխատանքներ են կատարվել, ինչ նպատակներ են ձևակերպվել այդ դասին

Մյուսակ	Նկարագրություն և լրացման հուշումներ
Օգտագործված մեթոդներ և նյութեր	Նշել դասի ընթացքում օգտագործված հիմնական մեթոդները (դասախոսություն, քննարկում, աշխատանք խմբերով, ինտերակտիվ նյութեր, դիդակտիկ խաղեր և այլն) և հիմնական նյութերը (թվային, տպագիր, տեսանյութեր)
Արդյունքներ / Հիմնական ձեռքբերումներ	Նկարագրել ձեռք բերված գիտելիքները, հմտությունները կամ խմբի գործունեության արդյունավետությունը (օրինակ՝ նոր գիտելիքի յուրացում, հմտությունների զարգացում, թիմային աշխատանք)
Տրված հանձնարարություններ / Հաջորդ քայլեր	Գրանցել հաջորդ դասի կամ հաջորդ շաբաթվա համար տրված տնային հանձնարարությունները կամ հետագա աշխատանքների պլանը
Խնդիրներ / Հանձնարարությունների կատարման խոչընդոտներ	Պետք է նշել հնարավոր խոչընդոտները, դժվարությունները, որոնք խանգարել են աշխատանքին կամ տնային առաջադրանքների կատարմանը
Նշումներ / Համառոտ մեկնաբանություններ	Ուսուցչի կամ խմբի պատասխանատուի լրացուցիչ դիտարկումներ, առաջարկություններ, կարևոր նկատառումներ

Աղյուսակ 11

Խմբակի աշխատանքների հաշվետվության ձև (աղյուսակ)

Ամսաթիվ / Պարբերականություն	2025-06-05	2025-06-12
Թեմա / Դասի վերնագիր	Ներածություն	Սկզբնաղբյուրներ, քարտեզներ, փաստաթղթեր
Դասավանդող	Հովհաննես Մելիքյան	Հովհաննես Մելիքյան
Սովորողների մասնակցություն (համար)	12	11
Կատարած աշխատանքներ / Նպատակներ	Ծանոթացում ծրագրին, թեմայի ներկայացում	Փորձաքննություն և աշխատանք աղբյուրներով
Օգտագործված մեթոդներ և նյութեր	Դասախոսություն, քննարկում, քարտեզներ	Խմբային աշխատանք, ինտերակտիվ վեբ ռեսուրսներ
Արդյունքներ / Հիմնական ձեռքբերումներ	Սովորողների մոտ հիմնարար պատկերացումներ	Սովորողներն սկսել են վերլուծել իրական աղբյուրները
Տրված հանձնարարություններ / Հաջորդ քայլեր	Կարդալ պատմական աղբյուրներ	Պատրաստել փոքրիկ զեկույցներ
Խնդիրներ / Հանձնարարությունների կատարման խոչընդոտներ	Մի քանիսը բացակայել են դասից	Առկա են տեխնիկական խնդիրներ
Նշումներ / Համառոտ մեկնաբանություններ	Սովորողների հետաքրքրությունը բարձր է	Լավ է, պետք է ավելի շատ ժամանակ հատկացնել

Տարբերակներ և հավելումներ՝

- Սովորողների մասնակցությունը. կարելի է նշել բացակայողների թիվը, ակտիվության մակարդակը կամ խմբային գնահատականները:
- Արդյունքներում կարելի է ընդգծել գիտելիքների, հմտությունների կամ դիրքորոշումների փոփոխությունը՝ ըստ ծրագրի նպատակների:
- Խնդիրների հատվածում նշել հնարավոր դժվարություններ՝ տեխնիկական, կազմակերպչական կամ այլ բնույթի:
- Նշումների բաժնում ընդգծել կարևոր դիտարկումներ, առաջարկություններ կամ կարևոր դեպքեր:

Աղյուսակ 12

Վերջնարդյունքներ ըստ կարողունակությունների

Բաղադրիչ	Վերջնարդյունք	Պարզաբանում / Օրինակ
ԳԻՏԵԼԻՔ	Սովորողը ունի համակարգված պատկերացում ռազմարվեստի պատմական, մշակութային և քաղաքագիտական նշանակության մասին	Օրինակ՝ բացատրում է տարբեր ժամանակաշրջանների ճակատամարտերի պատճառները, ընթացքն ու հետևանքները՝ կապելով պատմական համատեքստին
ՀՄՏՈՒԹՅՈՒՆ	Ունի պատմական աղբյուրների, քարտեզների, փաստաթղթերի վերլուծության կարողություն	Ընդունակ է քննադատորեն վերլուծել փաստաթուղթ, համեմատել հակառակ աղբյուրներ, կառուցել ժամանակագրություն կամ բանավոր ելույթ
ԴԻՐՔՈՐՈՇՈՒՄ	Ճանաչում է խաղաղության և համակեցության արժեքը՝ պատմական փորձի հիման վրա	Հարգանքով է մոտենում տարբեր ազգերին կամ գաղափարներին՝ անկախ պատմական կոնֆլիկտներից
ԱՐԺԵՔ	Ունի ազգային և համամարդկային արժեքների գիտակցում. զարգացնում է պատասխանատվության գգացում և պատմական հիշողություն	Ներկայացնում է իր աշխատանքը հպարտությամբ, գնահատում է հայրենասիրությունն ու մարդկանց գոհաբերությունը հանուն խաղաղության

Ինչ կտա այս աղյուսակը

- Ուսուցչին.** հնարավորություն գնահատելու՝ արդյո՞ք ուսումնական գործընթացը բերում է ակնկալվող կարողությունների ձևավորում:
- Սովորողին.** կօգնի ինքնագնահատման և մոտիվացիայի ձևավորման հարցում:
- Օժտված և դպրոցի ղեկավարությանը.** կհստակեցնի խմբակի կրթական և քաղաքացիական դաստիարակության նշանակությունը:

Տարբերակներ և հավելումներ՝

- Սովորողների մասնակցությունը. կարելի է նշել բացակայողների թիվը, ակտիվության մակարդակը կամ խմբային գնահատականները:
- Արդյունքներում կարելի է ընդգծել գիտելիքների, հմտությունների կամ դիրքորոշումների փոփոխությունը՝ ըստ ծրագրի նպատակների:
- Խնդիրների հատվածում նշել հնարավոր դժվարություններ՝ տեխնիկական, կազմակերպչական կամ այլ բնույթի:
- Նշումների բաժնում ընդգծել կարևոր դիտարկումներ, առաջարկություններ կամ կարևոր դեպքեր:

Եզրակացություն: Հարցման նախնական վերլուծությունը և ուսումնասիրությունը վկայում են, որ ուսուցիչների մեծ մասը գնահատումը ընկալում է որպես սովորողի առաջընթացը խրախուսող միջոց, այլ ոչ որպես ուսումնական գործընթացի կառուցվածքային մաս: Սա առավել ակնհայտ է ուսումնական խմբակների դեպքում, որտեղ գնահատումն ավանդաբար իրականացվում է ոչ ֆորմալ եղանակներով: Հետևաբար անհրաժեշտ է վերանայել ուսուցիչների մոտեցումը գնահատման նկատմամբ՝ վերանայելով դրա դերը՝ ոչ միայն որպես վերահսկողական գործիք, այլ՝ զարգացնող մեխանիզմ: Իրականացված հարցումներից պարզ դարձավ, որ ուսուցիչների մի ստվար հատված չունեն բավարար փորձ և մեթոդաբանական գործիքակազմ՝ նմանատիպ ռուբրիկներ ինքնուրույն ձևավորելու կամ արդյունավետորեն կիրառելու համար: Միևնույն ժամանակ որոշ ուսուցիչներ արտահայտել են բարձր հետաքրքրություն՝ պայմանով, որ կկիրառեն ռուբրիկներով գնահատում ուսուցման գործընթացում սովորողների առաջընթացը գրանցելու համար: Մեր կողմից մշակված գնահատման բազմաբնույթ ռուբրիկները կօգնեն ուսուցիչներին ոչ միայն գործնականում կիրառել դրանք, այլև մշակել նույնանման ռուբրիկներ՝ ըստ առարկաների կամ թեմաների, որոնք կարող են ունենալ նաև տեխնոլոգիական լուծումներ (օր.՝ Google Forms, Canvas կամ MS Teams):

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-251>

Գրականություն

1. Ասատրյան Լ. և ուրիշներ, Մանկավարժություն (ուսումնական ձեռնարկ բուհերի համար), Երևան, Արտագերս, 2017, 360 էջ:
2. Հարությունյան Ն. և ուրիշներ, Մանկավարժական բառարան, Երևան, Զանգակ, 2018, 248 էջ:
3. <https://escs.am/am/news/14383>

Необходимость внедрения современных механизмов оценивания прогресса учащихся в учебных кружках

Эминян Гагик

Резюме

Ключевые слова: оценивание, учебный, контроль, кружок, рубрика, учитель, ученик, образование, обучение, механизм оценивания

В статье рассматривается необходимость внедрения современных механизмов оценки прогресса учащихся, участвующих в учебных кружках общеобразовательных учреждений, с особым акцентом на многомерную и рубрифицированную оценку. Отмечается, что в условиях кружковой работы оценивание часто носит формальный, односторонний и субъективный характер, что ограничивает полноценное развитие навыков обучающихся.

Анализируются представления учителей, их методологическая готовность и ограничения практического применения, а также выделяются основные препятствия и потребности. Рассматриваются системы рубрифицированной оценки, инструменты и механизмы, включающие коммуникативные, аналитические, кооперативные и ценностные компоненты, позволяющие оценивать не только конечный результат, но и весь процесс обучения.

В статье подчеркивается необходимость подготовки педагогов и разработки практико-ориентированных инструментов для повышения качества образования. Представленные механизмы рассматриваются как основа формирования новой культуры оценивания, где оценивание становится развивающим процессом, способствующим прогрессу и личностному росту учащихся, а не лишь контролем.

The Necessity of Implementing Modern Mechanisms for Assessing Student Progress in Study Groups

Eminyan Gagik

Summary

Key words: assessment, control, educational, study group, rubric, teacher, pupil, education, teaching, assessment mechanism

The article examines the necessity of implementing modern mechanisms for assessing pupil progress in extracurricular study groups within general education institutions, with particular emphasis on multidimensional, rubric-based assessment. It notes that in group learning environments, assessment often remains formal, one-sided, and subjective, which can hinder the comprehensive development of pupils' skills.

The study analyzes teachers' perceptions, methodological preparedness, and practical limitations, identifying key challenges and needs. It presents rubric-based assessment systems, tools, and mechanisms that incorporate communicative, analytical, collaborative, and value-oriented components, allowing evaluation not only of final outcomes but of the entire learning process.

The article emphasizes the importance of teacher training and the development of practice-oriented tools to enhance educational quality. The proposed mechanisms are viewed as the foundation for a new culture of assessment, in which evaluation becomes a developmental and constructive process rather than solely a supervisory one, fostering pupil progress, engagement, and holistic skill development.

Ներկայացվել է 11. 08. 2025 թ.

Գրախոսվել է 07. 11. 2025 թ.

Ընդունվել է տպագրության 27. 05. 2026 թ.

**Տեսամեթոդի կիրառումը որպես «Հայոց պատմության հիմնահարցեր»
դասընթացի դասավանդման արդյունավետության բարձրացման միջոց**

Կոլսիկյան Արամայիս

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-267>

Հանգուցային բառեր. *պատմության դասագործընթաց, գննականություն, տեխնիկական միջոցներ, նոր տեխնոլոգիաներ, տեսանյութ, կրթական համակարգ*

Նախաբան

Ցանկացած կրթական համակարգ, արձագանքելով ժամանակի նոր մարտահրավերներին, մշտապես կարիք ունի վերափոխման և որակի բարելավման: Ցանկալի արդյունքի հասնելու համար անհրաժեշտ է վեր հանել կրթության ոլորտում առկա մարտահրավերները, ապա գտնել դրանց հաղթահարման ուղիները: 21-րդ դարում կրթության, այդ թվում նաև բուհական կրթության մարտահրավերներից մեկը կրթության համընդհանրալուծումն է կամ կրթության համակարգը արդի համաշխարհային քաղաքակրթության պահանջմունքներին համապատասխանեցնելը:

Չնայած հայ ժողովուրդը ունի կրթության կազմակերպման և կրթական համակարգեր ստեղծելու հսկայական ժառանգություն, բայցևայնպես, այսօր Հայստանը ևս կարիք ունի կրթական առաջատար համակարգի ձևավորման:

Կրթական բարեփոխումների հաջողությունը պայմանավորված է ոչ միայն ուսանողների գիտելիքների արմատավորմամբ, այլև նրանց համապատասխան ճանաչողական ու կիրառական հմտությունների զարգացմամբ: Դա ապահովելու համար անհրաժեշտ է ուսումնառության ընթացքում, կարևորելով ուսանողի ակտիվության բարձրացումը, նորովի զարգացնել ուսանող-դասախոս ավանդական հարաբերությունները:

Ակնհայտ է, որ ուսանողի ինքնուրույն, իմացական ակտիվության խթանումը ավելի արդյունավետ է, քան նրան «պատրաստի գիտելիք» հաղորդելու ավանդական ուսուցման եղանակները [7, 46]:

Դա իր հերթին կրթական համակարգի առջև դնում է նոր պահանջներ՝ ապագա մասնագետների պատրաստվածության աստիճանի բարձրացումը: Այս խնդրի լուծման համար յուրաքանչյուր դասախոս պետք է ձգտի կատարելագործել դասագործընթացը: Այդ նպատակով դասավանդողը կարող է օգտագործել բազմաթիվ փոխներգործուն /ինտերակտիվ/ մեթոդներ ու տեխնոլոգիաներ, այդ թվում՝ հաղորդակցման տեղեկատվական միջոցների կիրառումը:

Ուսումնառության նորարական մեթոդներն ու տեխնոլոգիաները ապահովում ու երաշխավորում են դասավանդողի ու դասավանդվողի սերտ համագործակցությունը, վերջինիս մտավոր-վերլուծական, ստեղծագործական կարողությունների զարգացումը:

Երբ լսարանում հայտնվեցին էլեկտրոնային հարթակները, դասախոսության ավանդական մեթոդները դարձան ժամանակավրեպ: Դասախոսը հնարավորություն ստացավ թվային տեխնոլոգիաների միջոցով ընդլայնել դասագործընթացի տեսողական ու ճանաչողական բաղադրիչները՝ համադրելով գիտելիքի ստացման խոսքային, գննական և գործնական աղբյուրները:

Ուսումնառության նորարական մեթոդներն ու տեխնոլոգիաները ապահովում ու երաշխավորում են դասավանդողի ու դասավանդվողի սերտ համագործակցությունը, վերջինիս մտավոր-վերլուծական, ստեղծագործական կարողությունների զարգացումը:

Կրթական բարեփոխումների համատեքստում, կրթության մարդասիրական մոտե-

ցումներով և պատմագիտության կերպարանափոխմամբ պայմանավորված, նոր պահանջներ են դրվում նաև դասախոսների առջև: Այդ պահանջները փոխկապակցված են և մասնագիտական ու դասավանդման արդի հմտություններ են պահանջում:

Այդ պահանջներից մեկը բուհի ոչ մասնագիտական բաժիններում «Հայոց պատմության հիմնահարցեր» դասընթացի դասավանդումն է: Այդ բաժինների ուսանողները ուղղակի մասնագիտական հետաքրքրություն չեն ցուցաբերում դասընթացի նկատմամբ: Ուստի դասախոսի կողմից նորարարական մեթոդների և տեխնոլոգիաների կիրառումը կարող է դառնալ դասընթացի արդյունավետության բարձրացման կարևոր գործիք:

Հոգվածում փորձ է արվում քննարկել տեսամեթոդի դերը «Հայոց պատմության հիմնահարցեր» դասընթացի արդյունավետության բարձրացման գործում:

Ցավոք, որպես դասավանդման նորարարական մեթոդ, տեսամեթոդը համակողմանի հետազոտության չի ենթարկվել: Հրատարակվել են առանձին աշխատություններ ու գիտական հոդվածներ, որոնցում անուղղակի անդրադարձներ կան տեսամեթոդի վերաբերյալ: Բայցևայնպես, այդ հրապարակումները օգնել են վերը նշված թեման ներկայացնել ամբողջական:

Տեսամեթոդի դերը «Հայոց պատմության հիմնահարցեր» դասընթացի արդյունավետության բարձրացման գործում

Ժամանակակից կրթությունը դասախոսի առջև նոր պահանջներ է դրել ոչ միայն ուսուցման բովանդակության հարստացման, այլև մեթոդական տարաբնույթ հնարների հարուստ զինանոցից օգտվելու կարողության առումով: Խոսքը մասնավորապես վերաբերում է ուսուցման տեսակետից այնպիսի «պահպանողական» դասընթացի, որպիսին «Հայոց պատմության հիմնահարցերն» է: Վերջինիս կազմակերպման առավել արդյունավետ եղանակը թեև հիմնականում շարունակում է մնալ դասախոսությունը, իսկ դասավարդման հիմնական եղանակը՝ նյութի բանավոր շարադրումը: Այնուամենայնիվ, այսօր արդեն ակնհայտ է, որ առանց ժամանակակից տեղեկատվական տեխնոլոգիաների ընձեռած հնարավորություններից օգտվելու՝ դժվար է պատկերացնել արդյունավետությամբ առանձնացող Հայոց պատմության դասագործընթացը: Հետևաբար ժամանակն է պատմության դասավանդումն ազատել այն կաղապարված պատկերացումներից, թե վերջինիս կազմակերպման միակ և անփոփոխ կերպը դասախոսության ձևով նյութի մատուցման եղանակն է: Ժամանակակից դասավանդման փորձը ցույց է տալիս, որ յուրաքանչյուր դասագործընթաց, այդ թվում՝ նաև պատմության, պետք է կազմակերպել ոչ թե խստորոշ սահմանված որևէ եզակի մեթոդով, այլ փորձել կազմակերպել զանազան մեթոդների համադրմամբ, ինչի դեպքում միայն հնարավոր կլինի հասնել որոշակի արդյունավետության:

Տեղեկատվական տեխնոլոգիաների հսկայական նշանակությունը ժամանակակից կրթության համար այլևս վիճարկելի չէ: Սակայն մի բան է՝ տեղեկատվական տեխնոլոգիաները կիրառել մի առանձին դասախոսությունում, և բոլորովին այլ բան՝ այդ տեխնոլոգիաները վերածել արդյունավետ ուժի, որը կփոխակերպի դասագործընթացը, ի վերջո՝ նաև կրթական ամբողջ գործընթացը:

Համաշխարհային մասշտաբով ժամանակակից կրթական գործընթացը բուհում բնորոշվում է տեղեկատվական նոր տեխնոլոգիաների գործադրմամբ տեխնիկական միջոցների կիրառման աճող միտումով. վերջինս հնարավորություն է տալիս առարկայի վերաբերյալ սովորողներին հաղորդել ոչ միայն անհրաժեշտ, այլև հավելյալ տեղեկություններ, ձևավորել ճանաչողական կարողություններ, ինչպես նաև ակտիվացնել սովորելու դրդապատճառները: Ուսումնական տեխնիկական միջոցների գործադրման բուհական ամբողջ նախընթաց հարուստ փորձը միանշանակ կերպով վկայում է, որ դրանց օգտագործումը միշտ էլ նպաստել է ճանաչողության գործընթացի կատարելագործմանը, իսկ ուսումնական այլ մեթոդների զուգակցումը ուսուցման տեխնիկական միջոցների հետ այն դարձրել է ավելի խոր և գիտակցված: Տեղեկատվական միջոցները կարող են ոչ միայն մեծացնել հաղորդվող տեղե-

կատվության ծավալը, այլև խորացնել դրա ճանաչողական նշանակությունը, փոխել ուսումնական նյութի հաղորդման կառուցվածքն ու ձևերը: Ուստի ժամանակակից բուհը ուսումնական միջոցների զինանոցում կարևոր տեղ է հատկացնում մեղիա կրթացուցադրական մեթոդներին՝ սահիկահանդես, փաստավավերագրական կամ գեղարվեստական, պատմական ֆիլմերի դիտում, գիտաճանաչողական հաղորդումների ցուցադրում, քննարկում և այլն [1, 79-80], որոնց ամբողջությունն անվանվում է տեսամեթոդ: Իսկ դասախոսի մասնագիտական կարողությունները որոշելու չափանիշներից մեկն էլ դառնում է ուսումնական տեխնիկական միջոցների օգտագործման մեթոդական հնարներին տիրապետելու կարողության մակարդակը:

Մանկավարժագետների մեծ մասը, ովքեր անդրադարձել են ուսանողների ճանաչողական գործունեության վրա ուսուցման տեխնիկական միջոցների ազդեցության խնդրին, առանձնացնում են դասագործընթացին առնչվող նյութերի ցուցադրման հետևյալ արժանիքները՝ սովորողների հարստացումը անհրաժեշտ պատկերացումներով, ուսումնասիրվող երևույթի առավել հաջող բացահայտումը, սովորողների ճանաչողական ակտիվության և ինքնուրույնության զարգացումը, սովորելու և որոշակի առարկայի նկատմամբ դրական վերաբերմունքի ու հետաքրքրության ձևավորումը, ուսումնական աշխատանքի մակարդակի բարձրացումը: Բացի այդ, ուսուցման այլ տեխնիկական միջոցների համեմատ՝ գիտաճանաչողական նյութի և համակարգչային էկրանային միջոցների հնարավորությունների համադրումով ստեղծված տեսանյութը կարելի է օգտագործել ուսումնական իրավիճակների ավելի լայն շրջանակում: Դա կապված է տեսամեթոդի յուրօրինակ առանձնահատկությունների հետ: Այս դեպքում համակցվում են խոսքը և պատկերը, տեղեկատվության ծավալն ավելի մեծ է, իրադարձությունների ավելի դինամիկ են, էկրանն ավելի փոքր է, առաջացնում է ներկայության և շփման տպավորություն, հաղորդվող տեղեկատվությունը ավելի հրատապ է և հավաստի, հնարավորություն կա պատկերը կանգնեցնել կամ ցուցադրել մի քանի անգամ և այլն:

Տեսամեթոդի առավելությունները, որոնց մասին կխոսվի ստորև, դասավանդողին հնարավորություն են տալիս դասախոսության ընթացքում կազմակերպել և ղեկավարել ուսանողների բազմաբովանդակ գործունեությունը՝ համապատասխանացնելով այն առաջադրված կրթական և զարգացնող նպատակներին: Տեսամեթոդի կիրառումով կարելի է զգալիորեն խորացնել սովորողների տեսական գիտելիքները, նրանց նախապատրաստել բազմամակարդակ առաջադրանքների կատարմանը, նրանց մոտ ձևավորել ու զարգացնել մտավոր կարողություններ, ինչպես նաև ուսումնական և լրացուցիչ նյութի հետ կատարվող ճանաչողական գործունեության հմտություններ:

Դասախոսության ժամանակ օգտագործվող տեսանյութերը նպաստում են տեսական գիտելիքներն իրական կյանքին մոտեցնելուն: Փորձը ցույց է տալիս, որ տեսանյութերի օգտագործմանը դասախոսությունները խթանում են ուսանողներին՝ տրամադրելով նրանց հետաքրքրի և ոչ ավանդական աշխատանքների: Համապատասխանաբար աճում է դասախոսի մասնագիտական և անձնական հեղինակությունը. նա կարողանում է ազատ և գրագետ կերպով, ժամանակակից տեղեկատվական միջոցներով ղեկավարել ճանաչողության գործընթացը:

Ուսումնական տեխնիկական միջոցների զարգացումն ու կատարելագործումը կապված է Արևմտյան դպրոցի հետ, որն ուսումնական գործընթացում տեխնիկական միջոցներին հատկացնում է գլխավոր դերը: Օրինակ՝ գերմանացի մեթոդաբանները տեսանյութը համարում են որպես տեղեկատվության, աշխատանքի արդյունավետության վրա հսկողություն իրականացնելու, պրոցեսները և օբյեկտները դիտարկելու, երևույթները, փաստերը, իրադարձությունները գնահատելու կարողությունների ձևավորման, ինչպես նաև սովորողներին իրանհանգելու միջոց: Գերմանացի գիտնականներն անհրաժեշտ են համարում ուսումնական տեսանյութերի արժանիքների այդպիսի համակցումը կոնկրետ դասընթացի

առանձնահատկությունների հետ, քանի որ տեսանյութն օգտագործող դասախոսը հնարավորություն ունի աշակերտների ինքնուրույն գործունեությունն առավել հետաքրքիր կազմակերպելու, զարգացնելու նրանց քննադատական և ստեղծագործական մտածողությունը, նպաստելու ուսումնական պրոցեսի մեջ ավելի խորանալուն [13, 24]:

Ժամանակակից ռուս մանկավարժագիտությունը ևս դասավանդողին կողմնորոշում է ուսուցման ժամանակ օգտվելու տեղեկատվության զգայական ընկալումից, որը կարելի է ապահովել տեխնիկական միջոցներով, մասնավորապես՝ տեսանյութով: Ուսումնական տեխնիկան, որը հենված է տեսա-լսողական սինթեզի վրա, ակտիվացնում է ուսանողի մտածողությունը՝ դասախոսին հնարավորություն տալով գտնել սովորողների գիտակցություն տանող ճանապարհը: Այս տեսակետը ռուսական ուսումնական հեռուստատեսության հիմնադիր Վ. Կուզնեցովը հիմնավորում է հետևյալ կերպ. «Սովորողների համար կյանքն իր բնականոն զարգացմամբ և ընթացքով տեսնելու և լսելու, ձևերի ներդաշնակությունը զգալու, խառն ձևերի արկումներին ներկա լինելու, իրադարձությունները տարբեր դիրքերից տեսնելու, դրանց ընդհուպ մոտենալու, սովորական պայմաններում մարդու տեսողությանն անհասանելի գիտական և տեխնոլոգիական փորձերին ակնատես լինելու հնարավորությունը հանդիսանում է ուսուցման նկատմամբ կայուն և ուժեղ շարժառիթ, նպաստում է ակտիվ ընկալմանը, նյութը վերլուծելուն և մտապահելուն» [14, 45]:

Կասկած չի հարուցում այն փաստը, որ Հայոց պատմության դասավանդման ժամանակ դիտագնումն ուսումնական նյութը դարձնում է կենդանի և պատկերավոր: Խորհրդային ժամանակաշրջանում դասախոսի մեթոդների զինանոցում լուրջ տեղ էր զբաղեցնում ուսումնական հեռուստատեսությունը, որի հաղորդումները կոչված էին ուսումնական նյութը լավագույն ձևով մատուցելուն, ընդ որում՝ դա արվում էր ակադեմիական բարձր մակարդակով: Պրակտիկան ցույց տվեց, որ ուսումնական հեռուստատեսության թափանցումը պատմության դասի մեջ ուղեկցվում է ինչպես կազմակերպչական, այնպես էլ մեթոդական բնույթի դժվարություններով: Ուսումնական հեռուստատեսությանը փոխարինելու եկավ տեսաերկը, որը հնարավորություն տվեց բազմացնել ուսումնական հեռուստահաղորդումները, ինչն էլ դասավանդողներին հնարավորություն տվեց դրանք օգտագործելու իրենց հայեցողությամբ: Այսօր համացանցը ողողված է բազմաթիվ գիտաճանաչողական հաղորդումներով, որոնց առանձին հատվածները կրիչի վրա ներբեռնելուց հետո կարելի է հաջողությամբ օգտագործել Հայոց պատմության դասախոսության ընթացքում: Դասախոսն այս ձևով կարող է ստեղծել սեփական տեսադրան: Դասախոսի ներբեռնած նյութը նրան հնարավորություն է տալիս որոշել ոչ միայն տեսանյութի ցուցադրման բովանդակային մասը, այլև դրա օգտագործման նպատակահարմար ժամանակը և դրա հետ կապված առաջադրանքների համակարգը:

Որպես ուսուցման միջոց դասախոսի կողմից ներկայացվող տեսանյութն ունի մի շարք առավելություններ. առաջին՝ հարկավոր է նշել ցուցադրման ժամանակային հնարավորությունները, դասավանդողն ինքն է ընտրում անհրաժեշտ նյութը, հաշվարկում ցուցադրման ժամանակը և տեսանյութի հետ կատարվող հետագա աշխատանքները: Երկրորդ՝ ցուցադրվող տեսանյութը դասախոսի ստեղծագործական աշխատանքի արդյունք է, այդ պատճառով էլ այն կարող է կիրառվել տարբեր կերպ՝ կապված ուսումնական առաջադրանքի հետ:

Տեսամիջոցների ստեղծման առավել բարդ տարբերակ է տեսանյութերի զուգակցումը տեղեկատվության այլ աղբյուրների հետ: Թույլ լսարանի հետ աշխատելու ժամանակ օգտագործվում է լրիվ տեսանյութը՝ հաղորդավարի տեքստի հետ համատեղ: Ուժեղ լսարանի համար այդ նույն տեսանյութն օգտագործվում է կրճատված տարբերակով. հանվում են բացատրություններն ու հաղորդավարի շարադրանքը: Սա լսարանին հնարավորություն է տալիս աշխատել պրոբլեմային ուսուցման պայմաններում:

Դասախոսության յուրօրինակ տեսահավելման մյուս արժանիքն այն է, որ հնարավոր

րություն կա առկա նյութին լրացուցիչ տեսանյութեր ավելացնել, որը թույլ կտա ընդարձակել սովորողների պատկերացումները քննարկվող հարցի, թեմայի կամ հիմնախնդրի վերաբերյալ, կամ էլ դասախոսը հնարավորություն ունի կրճատել տեսանյութը՝ դրա փոխարեն ավելի նոր և ժամանակակից նյութ ներբեռնելու համար: Մտեղծագործական մոտեցման դեպքում դասավանդողը կարող է առավել կարևոր և հիմնարար թեմաների վերաբերյալ ստեղծել ամբողջական տեսանյութեր՝ հավաքել ինչպես իլյուստրացիոն, այնպես էլ խաղարկային նյութեր [14, 69]:

Խոսելով դասախոսի անձնական տեսադարանի մասին՝ անհրաժեշտ է հիշատակել տեսանյութերի հատուկ տեսակը, որոնք նկարահանվում են պատմական վայրեր, թանգարաններ և ցուցահանդեսներ այցելելիս: Նման նկարահանումներն արժեքավոր նյութ են պարունակում, որոնց օգնությամբ դասախոսը կարող է դասախոսության ընթացքում կամ դրանից հետո հետաքրքիր գրույց կազմակերպել, քանի որ, բացի ճանաչողական նշանակությունից, այդպիսի նյութերն ունեն նաև դաստիարակչական մեծ նշանակություն:

Բայց քանի որ բոլոր դասախոսները չեն կարող իրենց տեսադարանը հարստացնել սեփական տեսանյութերով, այդ պատճառով էլ տեսանյութերի օգտագործման առավել տարածված ձևը մնում է համացանցից ներբեռնած գիտաճանաչողական նպատակներով ստեղծված պատրաստի տեսանյութի հետ կատարվող աշխատանքը: Մասնագետների կողմից ստեղծված, գիտականորեն հիմնավորված և որակյալ տեսանյութերի դիդակտիկական արդյունավետությունը խիստ բարձր է, և Հայոց պատմության հիմնահարցերի դասախոսության ժամանակ դրանց օգտագործումը բարենպաստ պայմաններ է ստեղծում ուսումնական գործունեության համար, դասախոսին հնարավորություն է տալիս ղեկավարել ուսանողների ճանաչողական գործունեությունը և օպտիմալ ձևով իրականացնել ուսուցման գործընթացը:

Որպես կանոն՝ պատրաստի տեսանյութերն իրենցից ներկայացնում են ավարտուն նյութ՝ հաղորդավարի շարադրանքով, որը հերթականությամբ ներկայացնում է կրիչի վրա ներբեռնած նյութը: Այդպիսի տեսանյութերի տևողությունը զգալիորեն գերազանցում է դասախոսության տևողությանը, այդ պատճառով էլ դասավանդողը պարտավոր է առանձնացնել նյութի անհրաժեշտ մասը և օգտագործել այն դասախոսության ժամանակ: Նման դասախոսություններին պատրաստվելու ժամանակ դասավանդողի գործողությունների հաջորդականությունը դասավորվում է հետևյալ կերպ՝ ա) թեմայի բովանդակությանը ծանոթանալու նպատակով տեսանյութի նախնական դիտում, բ) դասախոսության համար անհրաժեշտ դրվագների ընտրություն, գ) նյութը ներկայացնելու ձևերի և դրա ցուցադրման մեթոդների ընտրություն, դ) ցուցադրված դրվագների վերաբերյալ հարցերի և առաջադրանքների ձևակերպում [3, 48]:

«Հայոց պատմության հիմնահարցեր» դասընթացի վերաբերյալ տեսանյութերի բովանդակային հագեցվածությունն դասավանդողին հնարավորություն է տալիս ոչ միայն պլանավորել առանձին դասախոսությունը, այլև կոնկրետ թեմայի վերաբերյալ դասավանդման ամբողջական համակարգը՝ այդ նպատակով օգտագործելով տեսանյութի տարբեր դրվագները: Տեսանյութի օգտագործմամբ դասախոսությանը նախապատրաստվելու ժամանակ կարևոր հարցերից մեկն էլ դասախոսության կառուցվածքում տեսանյութի օգտագործման տեղի որոշումն է:

Գիտաճանաչողական տեսանյութերի յուրահատկությունն այն է, որ դրանք կարելի է օգտագործել դասախոսության ցանկացած փուլում: Օրինակ՝ դասախոսության ընթացքում ցուցադրված փոքրիկ դրվագը ուսանողներին առանց դժվարության կարող է ներգրավել նախորդ դասախոսության թեմայի մեջ, ակտիվացնել նրանց գիտելիքները՝ նախապատրաստելով նորի ընկալման համար: Եթե տեսանյութն ամբողջությամբ արտացոլում է ծրագրային նյութը, ապա այն կարող է հիմք դառնալ դասախոսի բացատրության համար և հանդես

գալ որպես տեղեկատվության հիմնական աղբյուր, հետևաբար այն կարող է մեծ դեր խաղալ բացատրության փուլում:

Գիտելիքների ստացման անփոխարինելի միջոց կարող է հանդիսանալ կարճ, բայց հետաքրքիր տեսանյութը, որն ուսանողների համար ցուցադրվում է նյութի ամրապնդման փուլում: Այս դեպքում նպատակահարմար է օգտագործել այնպիսի մեթոդական հնար, ինչպիսին է սովորողի կողմից տեսադրվագի բացատրությունը: Այս նույն հնարը կարելի է օգտագործել նաև սեմինար պարապմունքի համար հանձնարարության հարցման ժամանակ, երբ ուսանողները հերթականությամբ մեկնաբանում են տեսանյութի դրվագները:

Անփոփիչ-ընդհանրացող դասախոսություններին տեսանյութը սովորողներին օգնում է հիշողության մեջ թարմացնել ամբողջ բաժինների և թեմաների նյութը, ինչպես նաև ծանոթանալ դասընթացի վերաբերյալ լրացուցիչ նյութերի [13, 51]:

Տեսանյութերն առանձնապես կարևոր նշանակություն ունեն զարգացնող դասախոսությունների կազմակերպման համար: Վերջին ժամանակներում արտասահմանյան շատ երկրներում պատմության բուհական ուսուցման համար սկսել են թողարկել պորբլեմային առաջադրանքներով ուսումնական տեսանյութեր: Այդ առաջադրանքները կարող են լինել հետևյալ կերպ. ուսանողները հարցեր են ձևակերպում տեսանյութի վերաբերյալ կամ կազմում են պլան, երբ դասախոսը հանձնարարում է ցուցադրված նյութը բաժանել դրվագների և ձևակերպել հիմնական միտքը [3, 112]: Նման աշխատանքը զգալիորեն հեշտացնում է դասավանդողի գործը տեսանյութերի օգտագործմամբ դասախոսություններին նախապատրաստվելու ժամանակ և մեծ արդյունավետություն է ապահովում:

Տեսանյութերի հետ կապված ոչ ավանդական ստեղծագործական առաջադրանքներից մեկն էլ հանդիսանում է շարադրությունը: Այն հնարավորություն է տալիս պարզել ուսանողների վերաբերմունքը պատմական գործիչների և իրադարձությունների նկատմամբ. նրանց մղում է արտահայտել իրենց զգացմունքներն ու մտքերը, հնարավորություն է տալիս լինել անցյալում և երազել ապագայի մասին:

Խոսելով տեսամիջոցների հետ կատարվող աշխատանքների զարգացնող մեթոդների մասին՝ չի կարելի շրջանցել ուսանողների գործունեության բանավիճային ձևերը: Հաջող ընտրված տեսադրվագները կարող են սովորողներին հեշտությամբ առաջնորդել պորբլեմային իրավիճակի մեջ և հետաքրքիր գրույց-քննարկում կազմակերպել թեմայի վերաբերյալ: Տեսանյութում ներկայացված իրարամերժ տեսակետները, հակասական իրավիճակները, տարաբնույթ վարկածները և հայացքները, որոնք վերաբերում են պատմական իրադարձություններին և դրանց հետևանքներին, լսարանին մղում են բանավեճի: Նույնիսկ եթե բանավեճի արդյունքում ճշմարտություն չի բացահայտվում, այդպիսի դասախոսության արդյունքը խիստ նշանակալի է, քանի որ այդ դեպքում ուսանողները սովորում են հիմնավորված ներկայացնել իրենց պատասխաններն ու առաջարկությունները, անկաշկանդ մտքեր փոխանակել, վիճել ընդդիմախոսների հետ և մտածել:

Կրթական գործընթացում արհեստական բանականության կիրառման շրջանակի ընդլայնումն ապագայում անխուսափելի է: Այս դեպքում կարևորվում է դասախոսի մեղիագրագիտությունը: Այն ենթադրում է տեղեկատվական տարբեր աղբյուրների և տեխնոլոգիաների օգնությամբ անհրաժեշտ տեղեկատվություն ընտրելու, մշակելու, պահպանելու և հաղորդելու կարողություն: Կարևոր է նաև ստացված տեղեկատվությունը վերլուծելու, գնահատելու, տարբեր տեսանկյուններից ներկայացնելու, ինչպես նաև այդ արդյունքը արդյունավետ օգտագործելու կարողությունը:

Արհեստական բանականությունը սովորողին հնարավորություն է տալիս մոդելավորել տարբեր պատմական իրադարձությունները, նորովի վերլուծել և ըմբռնել անցյալը: Կարծում ենք՝ ապագայում կներդրվի արհեստական բանականության կիրառման համապատասխան գործիքակազմ [8, 111]:

Եզրակացություն

Որպես ամփոփում նշենք, որ տեսամեթոդը դասագործընթացում դասախոսի և ուսանողի միջև փոխգործակցության այն ձևն է, որը կարող է նպաստել գիտելիքի արդյունավետ յուրացմանը և իմաստավորմանը և ուսանողի կարողությունների ու հմտությունների զարգացմանը: Այս մեթոդը հնարավորություն է տալիս առանց դրանց պատմական հիմքերը բացահայտելու ճանաչել պատմական օրինաչափությունները, արդի հասարակական-քաղաքական գործընթացները, դրանց տարածամանակային բնութագրությունը, էական կողմերն ու զարգացման միտումները:

Պատմական դասավանդման նոր (արդի) մեթոդների ու տեխնոլոգիաների, այդ թվում նաև տեսամեթոդի կիրառումը հետապնդում է հետևյալ նպատակները.

1. Դասընթացը վերածել ոչ թե փաստերի ուսուցման, այլ ապահովել հիմնախնդրային ուսուցում: Այս դեպքում մասնագետների բազմաթիվ տեսակետների առկայությունը կարող է պարունակել թվացյալ կամ իրական հակասություններ, ինչը ուսումնառուից պահանջում է ոչ թե պատրաստի գիտելիք, այլ որոնում, ինքնուրույն դատողություն և մտածողություն:

2. Այս սկզբունքի կիրառումը զարգացնում է ուսանողների որոնողական-ճանաչողական հմտությունները:

3. Ուսումնասիրվող հիմնախնդրի վերաբերյալ տարբեր տեսակետների վերլուծության և համեմատության միջոցով ուսանողը կարող է դեպքերը դարձնել համեմատելի, շեշտադրելով պատճառահետևանքային կապերի վերհանումը: Այսինքն՝ կիրառել տիպաբանացման մոտեցում:

4. Պատմության դասավանդման ժամանակ պատմական երևույթները կապել առօրյա պրակտիկայի հետ: Դա կնպաստի սովորողների կողմից պատմական գիտելիք ձեռք բերելուն, ինչպես նաև անցյալի փորձի իմաստավորմամբ կկարողանան արժևորել ներկան, կանխորոշել ապագան: Այսինքն՝ դասընթացի դասավանդմանը հաղորդել նպատակապահություն:

5. Ընդլայնել որոշակի թեմաների կամ երևույթների պատմական վերլուծության շրջանակները՝ նրանցում ընդգրկելով այն տեսակետները, որոնք պաշտոնական պատմագիտության կողմից անտեսվել են: Դրանով ընդլայնվում են պատմագիտության շրջանակները:

5. Սովորողների մեջ ձևավորել էմպաթիայի (ներապրումի) հատկանիշ, այսինքն՝ օտարի արարքն ըմբռնելու, իմաստավորելու, նաև սեփական վարքագիծն օտարի վարքային հարաբերակցելու ունակություն:

Չպետք է անտեսել նաև այս մեթոդին խոչընդոտող գործոնները: Այսօր աճում է պատմությանը նվիրված համացանցային կայքերի թիվը, որի պատճառով պատմական նյութի մեծ զանգված և բազմաթիվ, հաճախ հակադիր տեսակետներ դառնում են հասանելի: Հետևաբար, դասավանդողի համար խիստ կարևոր է պատմական նյութի գիտականորեն հիմնավորված ընտրությունը:

Մյուս խոչընդոտող՝ տեսակետների բազմազանությունը, կարող է հիասթափություն առաջացնել պատմություն առարկայից և թերահավատություն պատմական ճշմարտության կատմամբ այն ուսանողների մոտ, ովքեր ուսումնառությունը դիտում են որպես օբյեկտիվ գիտելիքի ձեռքբերման գործընթաց և դասընթացի մեջ փնտրում են ակնհայտ ճշմարտություններ: Այս դեպքում կարևորվում է դասավանդողի՝ պատմական իրողության նկատմամբ տարբեր տեսակետների ճիշտ, զգայուն հավասարակշռումը և այդ հիմքով պատմական դրվագի վերաիմաստավորումը: Դասավանդողը պետք է ընդգծի, որ պատմագիտության մեջ բազմաթիվ տեսակետների առկայությունը սովորական երևույթ է:

Ինչպես յուրաքանչյուր ուսումնական դասընթացի, այնպես էլ պատմության դասախոսությունը ներկա տեխնոլոգիական զարգացման պայմաններում չի կարող համարվել լիարժեքորեն արդյունավետ, եթե չի իրականանում զանազան մեթոդների համադրմամբ, այդ թվում՝ թվային տեղեկատվական միջոցների գործադրման:

Գրականություն

1. Եփրիկյան Ա., Պատմության դասավանդման արդի մեթոդները և տեխնոլոգիաները, Երևան, «ՎԻՎ-Պրինտ», 2022:
2. Ամիրջանյան Յու., Սահակյան Ա., Մանկավարժություն: Ուսումնական ձեռնարկ, Երևան, «Մանկավարժ», 2004:
3. Ղույումչյան Գ., Մանկավարժություն: Դասագիրք բուհերի համար, երկու գրքով, գիրք առաջին, Երևան, «Զանգակ – 97», 2005:
4. Պետրոսյան Հ., Ուսուցման ժամանակակից տեխնոլոգիաներ: Գիրք 2-րդ, «Մանկավարժ», Երևան, 2008:
5. Մկրտչյան Ա., Շահվերդյան Մ. և ուրիշն., Կրթության արդի հիմնախնդիրներ. դեպքերի ուսումնասիրություններ, հեռանկարներ: Երևան, 2005:
6. Ալեքսանյան Լ., Թորոսյան Ն., Ուսուցման ինտերակտիվ մեթոդների տեսությունն ու պրակտիկան, Երևան, 2004:
7. Գիրք պատմության ուսուցման. Ինչու, ինչպես, Երևան, «Պարադիգմա», կրթական հիմնադրամ, 2020:
8. Մկրտչյան Լ., Քոչինյան Ա., Ղևոնդյան Հ., «Հայաստանի պատմություն» առարկայի դասավանդման ուղեցույց: Ուսումնամեթոդական նյութեր, Երևան, «ԿԶՆԱԿ», 2025:
9. Ասատրյան Ա., «Հայոց պատմություն» առարկայի դասավանդումը ոչ մասնագիտական բուհերում. Մարտահրավերներ և հեռանկարներ, Պատմության ուսուցման հիմնախնդիրները, գիտական հանդես, 2024 թիվ 2(2), Երևան, 2024:
10. Խաչատրյան Ա., Պատմության առարկայի գործառույթները և հիմնական մեթոդները, «Բամբեր Երևանի համալսարանի. Փիլիսոփայություն, հոգեբանություն», N3(24), Երևան, 2017:
11. Ինովացիոն հնարավորությունները և մարտահրավերները ժամանակակից աշխարհում, Գիտական հոդվածների ժողովածու, Երևան, «Նաիրի», 2018:
12. Подласый И. Педагогика, кн. 1, Москва, “Просвещение”, 2002.
13. Бохович Л. Личность и её формирование в детском возрасте. Москва, “Просвещение”, 1968.
14. Березовский И., Павлов Л. Методика преподавания истории в школе. Пособие для учителей и студентов. Москва, “ПОМАТУР”, 2001.
15. Сластенин В. и др. Педагогика. Москва, “Школа Пресс”, 2003.

Применение видеометода как средство повышения эффективности преподавания курса «Основные проблемы изучения истории Армении»

Кохликян Араманс

Резюме

Ключевые слова: учебный процесс по истории, наглядность, технические средства, новые технологии, видеоматериал, образовательная система

В условиях образовательных реформ и гуманизации обучения к преподавателям предъявляются новые требования, предполагающие владение современными профессиональными и педагогическими компетенциями. Развитие цифровых платформ сделало традиционные методы преподавания недостаточно эффективными, одновременно открыв возможности для расширения визуальных и познавательных аспектов обучения посредством интеграции словесных, наглядных и практических форм представления знаний.

Инновационные методы и технологии способствуют более тесному взаимодействию между преподавателем и студентами, развитию их аналитических и творческих способностей. В статье рассматривается роль видеометода в повышении эффективности курса по истории. Отмечается, что использование информационных технологий в вузах усиливает мотивацию обучающихся, расширяет объём и глубину усваиваемой информации, а также совершенствует процесс познания.

Видеометод позволяет организовать разнообразную учебную деятельность, углубить теоретические знания студентов и развить их когнитивные навыки. Одновременно возрастает профессиональный авторитет преподавателя, способного эффективно управлять образовательным процессом с использованием современных средств. В итоге подчеркивается, что сочетание различных методов, включая цифровые технологии, является необходимым условием полноценного и современного преподавания истории.

Application of the Video Method as a Means of Enhancing the Effectiveness of Teaching the Course “Key Issues of Armenian History”

Kokhlikyan Aramais

Summary

Key words: *history learning process, visualization, technical means, new technologies, video materials, educational system*

In the context of educational reforms and the humanization of education, new requirements are imposed on teachers, including the mastery of modern professional and pedagogical skills. The emergence of digital platforms has rendered traditional teaching methods less effective, creating opportunities to expand the visual and cognitive aspects of learning through the integration of verbal, visual, and practical forms of knowledge delivery.

Innovative methods and technologies foster closer interaction between lecturers and students, as well as the development of students' analytical and creative abilities. The article examines the role of the video method in improving the effectiveness of history courses. It is noted that the use of information technologies in higher education increases student motivation, expands both the volume and depth of acquired knowledge, and enhances the learning process.

The video method makes it possible to organize diverse learning activities, deepen students' theoretical knowledge, and develop their cognitive skills. At the same time, the professional authority of the lecturer increases, as they are able to effectively manage the educational process using modern tools. In conclusion, it is emphasized that the combination of various methods, including digital technologies, is a necessary condition for effective and contemporary history teaching.

Ներկայացվել է	25. 05. 2025 թ.
Գրախոսվել է	23. 03. 2025 թ.
Ընդունվել է տպագրության	27. 05. 2026 թ.

«Կյանքի իմաստ»-ի մոդելի դերը դեռահասության տարիքում

Հովհաննիսյան Նարեկ

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-276>

Հանգուցային բառեր. դպրոց, արժեք, նպատակ, ազատություն, ինքնաճանաչում, բավարարվածություն, ձգտում, միջանձնային հարաբերություններ

Նախաբան

Դեռահասությունը մարդու զարգացման այն կարևոր շրջաններից է, որը հաճախ նշանավորվում է ինտենսիվ հուզական և հոգեբանական փոփոխություններով: Այս փուլում դեռահասներն սկսում են բացահայտել իրենց ինքնությունը, արժեքները և նպատակը, սկսվում է կյանքի իմաստի որոնման քայլերը՝ հանգեցնելով մի շարք հարցերի:

Կյանքի իմաստի որոնումը ոչ միայն գոյաբանական հարց է, այլև անձի հոգեբանական առողջության, ներքին հավասարակշռության և սոցիալական ակտիվության հիմնական պայմաններից մեկը: Կյանքի իմաստի գիտակցումը նպաստում է դժվարությունների հաղթահարմանը, ինքնագնահատականի բարձրացմանը և ապագայի նկատմամբ դրական վերաբերմունքին:

«Կյանքի իմաստի» մոդելը դիտարկվում է ոչ միայն որպես փիլիսոփայական, այլև որպես սոցիալ-մանկավարժական գործիք: Մոդելի կիրառումը նպաստում է դեռահասների սոցիալական ադապտացիայի բարձրացմանը: Դեռահասության շրջանում «կյանքի իմաստի» մոդելը դառնում է կարևորագույն գործոն՝ օգնելով կողմնորոշվել արժեքների բազմազանության մեջ, ձևավորել սեփական նպատակներն ու կատարել պատասխանատու ընտրություն: Այս հարցում դեռահասին աջակցում է ոչ միայն ընտանիքը, այլև սոցիալական մանկավարժը, որը ոչ միայն օգնում է կյանքի իմաստի որոնման և ընկալման ճանապարհին, այլև ստեղծում է անվտանգ միջավայր արժեքների բացահայտման և նպատակների սահմանման համար, պատրաստում հասարակության մեջ ինքնուրույն կենսագործունեության:

Սոցիալական մանկավարժը նպաստում է դեռահասի աշխարհայացքում կյանքի մասին պատկերացումների ձևավորմանը, առողջ ինքնագնահատականի և պատասխանատվության զարգացմանը, սոցիալական ակտիվության և համագործակցային հմտությունների ամրապնդմանը և ինքնիրացմանը:

Հոգվածի նպատակն է պարզել դեռահասների շրջանում կյանքի իմաստի գիտակցման մակարդակը:

Նպատակից բխող խնդիրներն են՝ պարզել կյանքի իմաստի մասին դեռահասի պատկերացումները, ուսումնասիրել միջավայրի ազդեցությունը դեռահասի կյանքի իմաստի ընկալման վրա, որոշել սոցիալական մանկավարժի ազդեցությունը կյանքի իմաստավորելու գործում, ներկայացնել առաջարկություններ սոցիալական մանկավարժի համար՝ «կյանքի իմաստի» մոդելն արդյունավետ կիրառելու նպատակով:

Հոգվածի տեսական նշանակությունն այն է, որ քննարկվում է «կյանքի իմաստի» մոդելի փոխկապակցվածությունը ինքնաճանաչման, արժեքային կողմնորոշումների և սոցիալական ինտեգրման հետ:

Հոգվածի գործնական նշանակությունն այն է, որ սոցիալական մանկավարժներին առաջարկվում են գործնական մոտեցումներ՝ դեռահասների հետ «կյանքի իմաստի» մոդելը կիրառելու և դրանով անձնային զարգացմանը նպաստելու համար:

Հիմնական բովանդակություն

Կյանքի իմաստը վերաբերում է անհատի գոյության, նպատակի, համախմբվածության, նշանակության և դերի գիտակցմանը: Կյանքի իմաստի որոնման և ձեռքբերման ճանապարհին ձևավորվում է որոշակի վերաբերմունք սեփական անձի նկատմամբ: «Կյանքի իմաստի» մոդելն ստեղծում է ներդաշնակություն կյանքի գաղափարների, արժեքների և նպատակների միջև: Մոդելի կիրառումը հնարավորություն է տալիս զգալ կյանքի արժեքը, հավատալ սեփական ուժերին, առաջ շարժվել և հասնել հաջողության: Անձի ինքնաճանաչման, ինքնիրացման կարիքների հիման վրա առաջանում է կյանքի իմաստի ձեռքբերման ձգտում:

Գիտական գրականության մեջ կյանքի իմաստի վերաբերյալ կան բազմաթիվ մեկնաբանություններ: Այսպես, օրինակ՝ Սոկրատեսը գտնում էր, որ կյանքի հիմնական նպատակը իմաստության ձգտման և ինքնաճանաչման մեջ է:

Արիստոտելի կարծիքով կյանքի իմաստը երջանկությունն է, որը ձեռք է բերվում մարդու ներուժի իրացման, հոգու զարգացման և աշխարհի հետ ներդաշնակության հասնելու միջոցով:

Կ. Յունգը պնդում էր, որ կյանքի իրական իմաստն ընկած է անհատականացման մեջ՝ ինքնաճանաչման և ինքնագարգացման գործընթացում:

Ա. Կոնան Դոյլը գտնում էր, որ կյանքի իմաստը ճշմարտության որոնման, անարդարության դեմ պայքարի և դժվարությունները հաղթահարելու մեջ է:

Ֆ. Նիցշեն առաջ քաշեց գերմարդու գաղափարը, որն ունակ է ստեղծելու իր սեփական առաքելությունը և իմաստը:

Ըստ Է. Կանտի՝ իրական երջանկությունն այն է, որ աշխարհն ավելի լավը դարձնենք այլ մարդկանց համար:

Ըստ Վ. Ֆրանկլի՝ կյանքի իմաստը անընդհատ փոխվում է, բայց երբեք չի անհետանում [6]: Այն պարզում է, թե ինչպես են անհատները դիմակայում մարտահրավերներին, որոշումներ կայացնում և ապրում իրենց առօրյա կյանքում: Վ. Ֆրանկլը գտնում էր, որ իմաստի որոնումը մարդու կյանքում առաջնային մոտիվացիոն ուժն է: Դեռահասների համար իմաստը կարելի է գտնել երեք հիմնական ուղիներով՝ ստեղծագործ աշխատանք, ուրիշների հանդեպ սիրո և կապվածության զգացում, տառապանք [8]: Դեռահասները կարող են իմաստ գտնել՝ հետապնդելով իրենց անձնական արժեքներին համահունչ նպատակներ՝ խորը կապեր հաստատելով ուրիշների հետ և հաղթահարելով դժվարությունները: Դեռահասների համար կյանքի իմաստի որոնումը հաճախ ներառում է այնպիսի հարցերի պատասխաններ, ինչպիսիք են՝ «Ո՞րն է իմ նպատակը», «Ի՞նչն է իմ կյանքին նշանակություն տալիս», «Ինչո՞ւ ես գոյություն ունեմ»:

Կարևորելով կյանքի իմաստային նշանակությունը՝ Ն. Մանդելան ասել է. «Մեր կյանքում կարևոր է ոչ այնքան մեր սեփական գոյության փաստը, որքան այն ամեն դրականը, որ մենք կարող ենք տալ մարդկանց, հենց այդ փաստն էլ որոշիչ ու կարևոր է դարձնում մեր կյանքը» [7]:

Ինչպես տեսնում ենք, կյանքի իմաստի մասին պատկերացումները տարբեր են՝ կան երջանկություն, ճշմարտություն, ինքնաճանաչում, ինքնագոհաբերություն և իմաստնություն:

Կյանքի իմաստը... սեփական կյանքից խորը բավարարվածության զգացումն է, որը կապված է մարդու հիմնական կարիքների բավարարման հետ (կամ այն բավարարելու ցանկության հետ): Այս զգացողությունը կարող է լինել կա՛մ գիտակցված, կա՛մ լիովին անգիտակից: Այսպիսով, «կյանքի իմաստ» հասկացությունը սերտորեն կապված է այնպիսի հասկացության հետ, ինչպիսին է «երջանկությունը» [2, 38]:

Գ. Ռեբերը և Փ. Վոնգը սահմանում են կյանքի անձնական իմաստը որպես «կարգի,

հետևողականության և իրենց գոյության նպատակների իրագեկություն, արժանապատիվ նպատակներին հասնելու ձգտում և բավարարվածության ուղեկցող զգացում» [3, 221]: Վունգն առաջարկել է կյանքի իմաստի չորս բաղադրիչ [5, 637].

1. ընտրել կյանքի արժանապատիվ կամ իմաստալից նպատակ,
2. ունենալ բավարար պատկերացում՝ ով եք դուք, ինչ է կյանքը պահանջում ձեզնից, ինչպես կարող եք գգալի դեր կատարել կյանքում,
3. պատասխանատվություն կրել որոշում կայացնելու համար՝ ինչ կյանք եք ուզում ապրել, ինչ է իրենից ներկայացնում կյանքի կարևոր նպատակը,
4. հաճույք ստանալ կարևորության և բավարարվածության խորը զգացումից միայն այն ժամանակ, երբ իրականացնեք ձեր ինքնորոշման պատասխանատվությունը և ակտիվորեն հետևեք արժանապատիվ կյանքի նպատակին:

Այսպիսով, կյանքի իմաստի բաղադրիչներն օգնում են հստակորեն նախագծել գործողությունները և անցնել դրանց իրագործմանը:

Կյանքի իմաստի որոնումը կարող է լինել դրական, սակայն, միևնույն ժամանակ, դժվարին գործընթաց: Դեռահասության շրջանում իմաստի որոնումը ձևավորվում է մի շարք գործոնների ազդեցությամբ, ներառյալ ընտանեկան դինամիկան, սոցիալական հարաբերությունները, մշակութային ազդեցությունները և անձնական փորձը: «Կյանքի իմաստի» մոդելն օգնում է կյանքի դժվարին իրավիճակներում վերագտնել և իմաստավորել կյանքը՝ հնարավորություն տալով որոշումներ կայացնել, վստահ լինել, կատարել ինքնավերլուծություն, ունենալ կայուն դիրքորոշում: Սակայն իմաստի երկարատև որոնումը կարող է հանգեցնել անտարբերության:

Այն դեռահասները, որոնք հասկացել են իրենց կյանքի իմաստը, ավելի մեծ հոգեբանական բարեկեցություն են զգում, ունեն բարձր ինքնագնահատական, բավարարվածության զգացում և լիարժեք հոգեկան առողջություն: Կյանքի իմաստը հասկանալը նաև օգնում է դեռահասներին հաղթահարել սթրեսը, անհաջողությունը և անորոշությունը: Այն օգնում է դիմակայել մարտահրավերներին և ապագայի հանդեպ հույս է ներշնչում:

Մյուս կողմից, դեռահասների մոտ կյանքի իմաստի բացակայությունը կարող է նպաստել հուսահատության, շփոթության և օտարության զգացմանը, ինչը կարող է խանգարել ընդհանուր բարեկեցությանը:

Դեռահասների զարգացման և կյանքի իմաստը գտնելու հարցում վճռորոշ դեր են խաղում *ընտանեկան և սոցիալական հարաբերությունները*: Ընտանեկան միջավայրը և հասակակիցների հետ հարաբերությունները հիմք են հանդիսանում դեռահասի կյանքի իմաստի որոնման համար: Ընտանեկան ջերմ հարաբերությունները կարող են ապահովել անվտանգության, սիրո և առաջնորդության զգացում, որն օգնում է դեռահասներին իրենց համար մեծ նպատակներ սահմանել: Նմանապես, ընկերական հարաբերությունները դեռահասներին հնարավորություն են տալիս իմաստ գտնելու ընդհանուր փորձառությունների, հուզական մտերմության և փոխադարձ աջակցության միջոցով: Մյուս կողմից, ընտանեկան կոնֆլիկտը, հասակակիցների շրջանում մերժված լինելը կամ սոցիալական մեկուսացումը կարող են խանգարել իմաստի ընկալմանը՝ հանգեցնելով օտարության և շփոթության զգացումների:

Ջաջորդ կարևոր գործոնը *մշակութային և կրոնական համոզմունքներն* են: Մշակութային և կրոնական շրջանակները կարող են դեռահասներին ներշնչել համայնքին, խմբին պատկանելիության և կյանքի իմաստը հասկանալու զգացում: Ուժեղ կրոնական կամ հոգևոր ավանդույթներ ունեցող մշակույթներում դեռահասները հակված են հավատալ այն համոզմունքներին, որոնք օգնում են հասկանալ կյանքի նպատակը և մղում են առաջնորդության: Այնուամենայնիվ, աշխարհիկ կամ բազմամշակութային միջավայրում գտնվող

դեռահասները կարող են տարբեր մարտահրավերների առաջ կանգնել կյանքի իմաստը գտնելու հարցում:

Ճանաչողական զարգացման և արտացոլման միջոցով դեռահասները կարող են վերացարկված և քննադատորեն մտածել կյանքի մասին: Այն հնարավորություն է տալիս մտածել իրենց սեփական գոյության մասին, կասկածի տակ դնել հասարակության նորմերը և զարգացնել արժեքների և նպատակների իրենց սեփական համակարգը: Այս մտորումների բարդ և հաճախ հակասական բնույթը կարող է հանգեցնել շփոթության կամ գոյության ճգնաժամի: Ինքնարտացոլման կարողությունը կարևոր նշանակություն ունի կյանքի իմաստի որոնման մեջ, քանի որ այն օգնում է դեռահասներին գնահատել իրենց նպատակները, ձգտումները և արարքների համապատասխանեցումը իրենց իսկ արժեքներին:

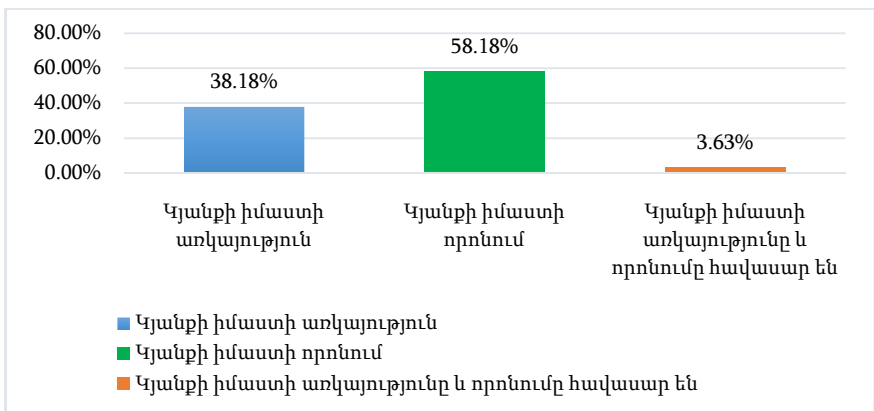
Կյանքի փորձառություններն ու դժբախտությունները կարող են խորը ազդեցություն ունենալ կյանքի իմաստի որոնման վրա: Դեռահասները, որոնք ունեցել են կորուստ կամ դժվարություններ, սկզբում պայքարում են իրենց տառապանքի իմաստը գտնելու համար: Այնուհետև, ժամանակի ընթացքում, այս փորձառությունները հանգեցնում են անձնական աճի և ճկունության՝ օգնելով դեռահասներին ավելի խորը նշանակություն տալ իրենց կյանքին: Ճկունությունը ենթադրում է, որ մարտահրավերների հաղթահարումը կարող է խթանել իմաստի ընկալումը, քանի որ դեռահասները ավելի լավ են հասկանում իրենց ուժեղ կողմերը և դժվար իրավիճակներից դուրս գալու իրենց կարողությունը:

Դեռահասների կյանքի իմաստային ընկալումները հասկանալու համար կատարել ենք հետազոտություն՝ պարզելու դեռահասների կյանքի իմաստի առկայությունն ու որոնումը, կյանքի իմաստային կողմնորոշումն ու նպատակը:

Հետազոտության համար կիրառել ենք Մ. Ֆ. Ստեգերի, Պ. Ֆրեզիերի, Շ. Օիշի և Մ. Կալերի «Կյանքի իմաստային հարցարանը» (MQI) [4], որը որոշում է մոտիվացիայի մակարդակը կյանքի իմաստի որոնման և այդ իմաստի գիտակցման գործում, ինչպես նաև Դ. Ա. Լեոնտիսի «Կյանքի իմաստային կողմնորոշումների» թեստը [1], որն ուղղված է կյանքի իմաստայնության ընդհանուր որոշչի բացահայտմանը:

Հետազոտությանը մասնակցել է 8-րդ դասարանում սովորող 55 դեռահաս:

Անդրադառնալով «Կյանքի իմաստային հարցարանի» արդյունքներին՝ կատարում ենք հետևյալ վերլուծությունը.



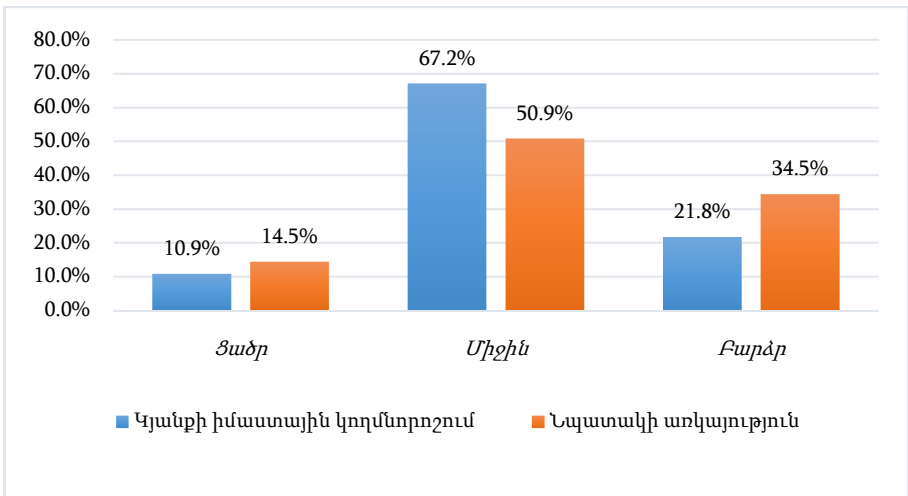
Պատկեր 1. «Կյանքի իմաստային հարցարանի» վերլուծություն

Կատարելով «Կյանքի իմաստային հարցարանի» վերլուծությունն ըստ ընդհանուր մասնակիցների թվի՝ դեռահասների մոտ կյանքի իմաստի առկայության ցուցանիշը նշանակում է, որ հարցվածների 38,18 %-ն իրենց կյանքում արդեն գտել կամ զգում է, որ ունի հստակ իմաստ, նպատակի զգացում: Այն համեմատաբար ցածր ցուցանիշ է և կարող է մատնանշել էքզիստենցիալ անորոշություն, կյանքի բավարարվածության պակաս կամ դեռ ընթացող որոնման փուլ:

Կյանքի իմաստի որոնման 58,18 % ցուցանիշը բավականին բարձր է. հարցվածների մեծ մասը դեռևս ակտիվորեն որոնում է իր կյանքի իմաստը, ինչը վկայում է կյանքի իմաստի հարցի արդիականության, զարգացող ինքնագիտակցության և ներքին դինամիկայի մասին: Նրանք չեն հրաժարվել իմաստից, այլ գտնվում են որոնման գործընթացում:

Կյանքի իմաստի առկայության և որոնման հավասարության 3,63 %-ը ներկայացնում է այն դեռահասներին, ովքեր միաժամանակ և՛ ունեն իմաստի որոշակի զգացում, և՛ շարունակում են որոնել նոր իմաստներ: Այն կարող ենք դիտել որպես առավել առողջ և կայուն դիրք, քանի որ դեռահասն ունի հիմք, բայց շարունակում է բաց լինել նոր նպատակների և արժեքների առջև:

Անդրադառնալով «Կյանքի իմաստային կողմնորոշումների» թեստին՝ կատարում ենք հետևյալ վերլուծությունը.



Գծապատկեր 2. «Կյանքի իմաստային կողմնորոշումների» թեստի վերլուծություն՝ ըստ կյանքի իմաստային կողմնորոշման և նպատակի առկայության

Կյանքի իմաստային կողմնորոշման (10,9 %) և նպատակի առկայության (14,5 %) ցածր մակարդակները վկայում են, որ հարցվածների մոտ կյանքի իմաստի բացակայությունը կամ դրա նկատմամբ անտարբերությունը հատուկ ընդգծված խնդիր չէ: Մակայն այս խումբը կարող է ռիսկային համարվել՝ կապված կյանքի բավարարվածության և հոգեբանական կայունության ցածր մակարդակի հետ:

Կյանքի իմաստային կողմնորոշման (67,2 %) և նպատակի առկայության (50,9 %)

միջին մակարդակները վկայում են, որ հարցվածների մեծամասնությունն ունի որոշակի կողմնորոշում և նպատակներ, բայց դրանք դեռևս ամբողջովին կայացած կամ հաստատուն չեն: Կյանքի իմաստային կողմնորոշման բարձր միջին տոկոսը ցույց է տալիս, որ մարդիկ ունեն որոշակի արժեքային կողմնորոշումներ, իսկ նպատակի առկայությունն ավելի ցածր է, քանի որ նպատակները հաճախ չեն լինում հստակ կամ երկարաժամկետ, այլ ավելի շատ ընթացիկ բնույթի են:

Կյանքի իմաստային կողմնորոշման (21,8 %) և նպատակի առկայության (34,5 %) բարձր մակարդակները վկայում են, որ հարցվածներն ունեն կայուն իմաստային կողմնորոշումներ և հստակ նպատակներ: Նպատակի առկայությունն այստեղ ավելի բարձր է, քան իմաստային կողմնորոշումը, ինչը ցույց է տալիս, որ որոշ հարցվածներ երբեմն ունեն կոնկրետ նպատակներ, բայց դրանք միշտ չեն տեղավորվում կյանքի ամբողջական իմաստային համակարգի մեջ:

Հետազոտության արդյունքները վկայում են, որ հարցված դեռահասների մեծամասնությունը կյանքի իմաստի և նպատակի ձևավորման միջին փուլում է: Նրանք արդեն ունեն որոշակի արժեքային կողմնորոշումներ, բայց դեռևս գտնվում են որոնման և կայացման գործընթացում: Միաժամանակ, բարձր մակարդակ ունեցող խումբը ցույց է տալիս կայուն և իմաստավորված կյանքի օրինակ, մինչդեռ ցածր մակարդակի փոքրաթիվ խումբը կարիք ունի հավելյալ աջակցություն:

Այս տվյալները ևս մեկ անգամ ընդգծում են, որ «կյանքի իմաստի» մոդելի կիրառումը կարևոր է դեռահասների կյանքի իմաստավորման և նպատակների սահմանման համար:

Առաջարկում ենք կրթական միջավայրում սոցիալական մանկավարժի կողմից «կյանքի իմաստի» մոդելի կիրառման որոշ մեխանիզմներ.

- Կյանքի նպատակների քարտեզ՝ աշակերտները ձևակերպում են իրենց կարճաժամկետ և երկարաժամկետ նպատակները:
- Ինքնաճանաչողության վարժություններ՝ աշակերտներին առաջարկել կատարել օրագրային աշխատանքներ, էսսեներ «Իմ կյանքի նպատակը», «Ի՞նչն է իմաստավորում իմ օրը» թեմաներով:
- Դերային խաղեր՝ կյանքի տարբեր իրավիճակների քննարկում, որոշումների կայացում և դրանց հետևանքների վերլուծություն:
- Խորհրդատվություն՝ սոցիալական մանկավարժների կողմից անհատական աջակցություն՝ նպատակի ձևավորման և կյանքի իմաստի որոնման հարցերում:
- Արժեհամակարգի ձևավորում՝ դպրոցում մշակութային և սոցիալական ծրագրերի իրականացում, որոնք խթանում են արժեքների մասին քննադատական մտքերը:
- Համագործակցային նախագծեր՝ խմբային նախաձեռնություններ, որոնք հնարավորություն են տալիս աշակերտներին փորձել իրենց ուժերը և հասկանալ իրենց ներդրումը, մասնակցել հասարակական օգտակար գործունեության՝ ունենալով կյանքի իմաստի իրացման հնարավորություն:

Ընդհանուր առմամբ, «կյանքի իմաստի» մոդելի ներդրումը կրթական միջավայրում կարելի է իրականացնել ուսումնական ծրագրերի ինտեգրմամբ, գործնական փորձառությունների ստեղծմամբ և աջակցող միջավայրի ապահովմամբ:

Եզրակացություն

Այսպիսով՝ կյանքի իմաստի մասին առողջ պատկերացումները դեռահասի զարգացման գործընթացում ունեն հիմնարար նշանակություն: Դրանք նպաստում են ինքնաճանաչման խորացմանը, արժեքային կողմնորոշումների կայացմանը և սեփական նպատակների ձևավորմանը: Երբ դեռահասը կարողանում է հասկանալ կյանքը, ընկալում է նաև դրա

իմաստը՝ որպես ինքնիրացման ճանապարհ, նրա մոտ զարգանում է պատասխանատվության զգացում և ապագայի նկատմամբ վստահություն:

Կյանքի իմաստը գիտակցված արժեք է, որին մարդը ենթարկում է իր կյանքը, որի համար նա սահմանում է նպատակներ և հասնում դրանց: Ուստի «կյանքի իմաստի» մոդելը կարևոր գործիք է՝ ուղղորդելու դեռահասին դեպի առողջ մտածողություն և կառուցողական վարքագիծ: Այն հնարավորություն է տալիս տարբերել ոչ իրատեսական ձգտումները իրական ու արժեքային նպատակներից, խթանում է սոցիալական ակտիվությունը և դրական փոխհարաբերությունների ձևավորումը, օգնում է դրսևորվել որպես ինքնաբավ անհատ և կառուցել իմաստալի կյանք, իսկ այդ գործում նրան աջակցում է սոցիալական մանկավարժը:

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-276>

Գրականություն

1. Леонтьев Д. А. Тест смысловых ориентаций (СЖО). 2-е изд. Москва: Смысл, 2000, - 18 с.
2. Пятаков Е. О. Подросток и смысл жизни. Ещё одна попытка ответа. Социальная педагогика, № 3, 2010, с. 38-48.
3. Reker G. T., & Wong, P. T. Aging as an individual process: Towards a theory of personal meaning. New York: Springer, 1988.
4. Steger M. F., Oishi S., et al. Meaning in life across the life span: Levels and correlates of meaning in life from emerging adulthood to older adulthood. Journal of Positive Psychology 4(1), 2009, pp. 43-52.
5. Wong, P. T. From logotherapy to meaning-centered counseling and therapy. Theories, research, and applications. New York: Routledge, 2012, 2nd ed., pp. 619-647.
6. <https://hy.wikipedia.org/> (հասանելի է 19. 08. 2025 թ.)
7. <https://mitk.am/2025/07/> (հասանելի է 19. 08. 2025 թ.)
8. <https://4brain.ru/blog> (հասանելի է 19. 08. 2025 թ.)

Цель использования модели «Смысл жизни» в подростковом возрасте

Оганнисян Наре

Резюме

Ключевые слова: школа, подросток, цель, свобода, самопознание, удовлетворение, стремление, межличностные отношения

Подростковый возраст – критический период, сопровождающийся интенсивными эмоциональными и психологическими изменениями. В это время подростки активно исследуют свою идентичность, ценности и предназначение, что приводит к вопросам о смысле жизни. Модель «смысла жизни» особенно актуальна для подростков, поскольку именно в этом возрасте начинается осознанный поиск смысла. Она играет ключевую роль в развитии личности, формировании ценностных ориентаций, планировании будущего и повышении социальной адаптации. Цель статьи – определить уровень осознанности модели «смысла жизни» среди подростков и рассмотреть её как механизм наполнения жизни смыслом. Задачи включают анализ влияния среды и социальной поддержки, выявление роли социального педагога в сопровождении подростка, а также разработку практических рекомендаций для эффективного применения модели в образовательной среде. Исследование показывает, что большинство подростков находятся на среднем этапе формирования смысла жизни: у них есть определенные ценностные ориентации, но процесс их осознания и становления продолжается. Это подчеркивает необходимость использования модели «смысла жизни» как инструмента образовательной и социально-педагогической работы.

The Purpose of Using the “Meaning of Life” Model in Adolescence

Hovhannisyan Nare

Summary

Key words: school, teenager, goal, freedom, self-knowledge, satisfaction, aspiration, interpersonal relationships

Adolescence is a critical stage in human development, marked by emotional and psychological changes. During this period, teenagers actively explore their identity, values, and life purpose, raising questions about the meaning of life. The “meaning of life” model is especially relevant for adolescents, as it supports the search for purpose and contributes to the overall well-being and life satisfaction. The aim of the study is to assess adolescents’ awareness of the model and to consider it as an effective tool for providing meaning to their lives. The study examines the model’s role in shaping identity, value orientations, and future plans, the influence of the environment on adolescents’ perception of life’s meaning, and the role of social educators in supporting its implementation. The results show that most adolescents are at a mid-stage in forming their sense of purpose: they have some established values but are still exploring and consolidating them. This highlights the importance of integrating the “meaning of life” model into educational and socio-pedagogical practice, offering practical guidance for educators to support adolescents in their personal development.

Ներկայացվել է 26. 08. 2025 թ.

Գրախոսվել է 18. 09. 2025 թ.

Ընդունվել է տպագրության 27. 05. 2026 թ.

Դիզայն առարկան նկարիչ-մանկավարժի համալսարանական կրթության համակարգում

Մելիքսեթյան Գոռ

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-284>

Հանգուցային բառեր. գեղարվեստական կրթություն, մասնագիտական, միջառարկայական, կրթական ծրագրեր, էրգոնոմիկա, համակարգչային դիզայն, հորինվածք մեթոդիկա, ուսումնասիրություններ, մանկավարժական

Նախաբան

Դիզայնի և կրթության հարաբերությունը՝ որպես գեղարվեստական կրթության անբաժնելի բաղադրամաս, արդեն XX դարասկզբից գոյություն ունի և ժամանակին զուգընթաց առավել ցայտուն է դրսևորում իր գործնական կարևորության աստիճանը մասնագիտական լիարժեք պատրաստվածության համակարգում՝ կախված մասնագիտական արդի պայմաններից համապատասխան պատրաստվածություն հաղորդելու սկզբունքայնությունից:

Հաշվի առնելով առարկայի մասսայական պահանջարկը, հասարակական տարբեր շերտերի կողմից ցուցաբերվող հետաքրքրությունն այս մասնագիտության նկատմամբ և արտադրական հարաբերություններում նրա կարևորությունը՝ պետք է նշել, որ առարկայի դասավանդման եղանակները, մեթոդներն ու բովանդակությունը ենթակա են անընդմեջ ձևափոխման և կատարելագործման, իսկ նկարիչ-մանկավարժների մասնագիտական պատրաստվածության համակարգում՝ այդ փոփոխությունները նպատակային, արագ և արդյունավետ կիրառելուն:

Պատահական չէ, որ գեղարվեստագիտական կրթության համակարգում դիզայնը, կամ, ինչպես նախկինում տարածված էր կոչել, գեղարվեստական ձևավորումը, թերևս միջառարկայական կապեր ունեցող ամենակոմպլեքս կրթական առարկան է և, որոշ առումներով, ելնելով ստեղծագործական գիտելիքների լայն կիրառման հնարավորությունից, այն հանրագիտական է, որտեղ արտացոլվում են ոչ միայն ուսանողի ստեղծագործական հնարավորությունների մակարդակը, այլև նրա աշխարհայացքն ու գեղարվեստական կարողությունների ընդհանուր պաշարը:

Նպատակը

Բացահայտել սովորողների դիզայնի և կրթության կարողության զարգացման գործընթացում առկա բացերը (թերացումները) և մշակել դրանց հաղթահարման ուղիներն ու եղանակները:

Մշակել և ուսուցման գործընթաց ներդնել այնպիսի մեթոդական խնդիրներ, որոնք կնպաստեն ապագա նկարիչ-մանկավարժի նախագծային կարողությունների մակարդակի բարձրացմանը, գեղարվեստաստեղծագործական կարողությունների մակարդակի զարգացմանը:

Նորություն

Ուսումնասիրությունների վերլուծության արդյունքում սահմանել մանկավարժական դիզայնի ուսուցման սկզբունքներն ու տեխնիկատեխնոլոգիական առանձնահատկությունները, մշակել «դիզայնի» պարապմունքների կազմակերպման և իրացման արդյունավետ եղանակներ՝ գեղարվեստական նախագծումներ և տարաչափ մոդելավորումներ:

Տեսական նշանակությունը: Մշակվել են գեղարվեստական կրթության ֆակուլտետում

դիզայն առարկայի տեսագործնական ուսուցման մանկավարժական մեթոդական մոտեցումներ, որոնք կհարստացնեն գեղարվեստական կրթությունը տեսական, մեթոդաբանական և մեթոդական նոր դրույթներով:

Գործնական նշանակությունը: Կարող են օգտագործվել դասախոսների և ուսուցիչների գեղարվեստական նախագծման և նրանց մասնագիտական իրազեկությունների մակարդակի բարձրացման ուղղված վերապատրաստումների գործընթացում:

Ուսումնասիրելով գեղարվեստական կրթության ֆակուլտետում դասավանդող ուսումնական առարկաների ցանկը՝ կարելի է եզրակացնել, որ այն բավարար է սովորողի մոտ լիարժեք և համակողմանի մասնագիտական պատրաստվածություն ձևավորելու համար, սակայն եթե այն համադրենք նաև բուհից դուրս առկա առևտրատնտեսական զարգացումներից բխող վերոհիշյալ մասնագիտության պահանջարկի հետ, ապա, ցավոք, պետք է նշենք, որ թերևս այն շտկումների և լավարկման կարիք ունի:

Կրթական ծրագրերում ամենևին չառաջացնելով կտրուկ փոփոխություններ կատարելու անհրաժեշտություն՝ առաջարկում ենք ուղղակի կարճատև ուսումնասիրություն կատարել հասարակական պահանջարկ վայելող այս առարկայի դասավանդման ծրագրերի նկատմամբ՝ բացերը հնարավորինս նվազեցնելու նպատակով: Ամենևին գաղտնիք չէ, որ գլոբալիզացմանը զուգընթաց արդի դարաշրջանում արտադրական հարաբերություններում ավելի ու ավելի տարածում է ստանում որոշակի համաշխարհային չափանիշների կիրառումը, որը հնարավորություն է ստեղծում արտադրողի համար սեփական արտադրանքը ավելի լայնածավալ կիրառմանը ուղղելուն: Ահա ինչու արտադրանքի գեղագիտական տեսքն ու էրգոնոմիկական հատկանիշները առավելագույնս պահպանելու գործոնը համարվում է առաջնակարգ:

Գեղագիտական առնչության ձևավորվածության մակարդակի ցուցանիշների բացահայտման ընթացքը մենք պայմանավորում ենք Ա. Վ. Մոտորինի ընդգծումով «...որ իր գլխավոր հատկանիշը օբյեկտիվ զգայական գնահատման և գեղագիտական իմաստավորման, զգայական-ներդաշնակ վերլուծության, գույնի և ռժի լավ զգացողության ընդունակությունն է» [1, 28]:

Այսօր ցանկացած իր, սկսած լոգոտիպիայից մինչև տիեզերանավ, իր գեղարվեստագեղագիտական լուծումներով ամբողջովին ենթարկվում է դիզայնեական «մշակման» երբեմն ունենալով գրաֆիկական արվեստին հարիր կատարյալ լուծումներ՝ ձևի և բովանդակության միասնությամբ: Ըստ Ս. Բ. Սերովի՝ «Գրաֆիկական դիզայնը միշտ գտնվել է նախագծային մշակույթի առաջնագծում» [4, 23]:

Հաշվի առնելով վերոհիշյալը՝ նշենք, որ մեր կարծիքով գոյություն ունեցող բազմաթիվ փաստարկներից միայն սա էլ արդեն հրամայական է առաջացնում գեղարվեստական ուղղվածություն ունեցող «Դիզայն» առարկայի դասավանդմանը ավելի հիմնավոր մանկավարժական մոտեցումներ ցուցաբերելու փաստով: Չէ՞ որ սկսած պարզագույն մանկական ցանկությունից, վերջացած մանկավարժի պիտանելիության չափանիշներից, դիզայնը այսօր գեղարվեստական առարկայախմբից ամենամեծ հետաքրքրություններ ու պահանջ-մոտերներ է պարունակում, որն ամբողջովին հիմնված է տեսական, գործնական գիտելիքների ինտեգրվածության վրա:

Ուսումնասիրելով գեղարվեստական կրթության ֆակուլտետում առարկայի դասավանդման մեթոդները՝ պետք է նշել, որ այն հանդես է գալիս նյութական ապահովվածության ոչ լիարժեք մակարդակով, մասնավորապես՝ համակարգիչների և դրանց ծրագրերի բացակայությամբ, որը անհամապատասխանություն է ստեղծում մասնագետ ունենալու շուկայական հարաբերությունների և թողարկվող մասնագետի պատրաստվածության մեջ: Ավելին՝ մեր ուսումնասիրությունները ցույց տվեցին, որ շատ ու շատ դասավանդող մասնա-

գետներ ոչ միայն չեն ընկալում ժամանակակից տեխնոլոգիաների կիրառումը ուսումնական համակարգում, այլ ավելին՝ բացարձակապես անտեղյակ են նմանատիպ հասկացության հնարավորությունից: Թերևս խնդիրը լուրջ ուսումնասիրման կարիք ունի: Ե. Տ. Ռոմանիչևը և Օ. Դ. Յացյուկը գտնում են, որ «Դիզայն եզրույթը նշանակում է նախագծել, գծագրել, մտահղանալ, ինչպես նաև՝ նախագիծ, գծանկար, որով նշվում են առարկայական աշխարհի նախագծման նոր եղանակները» [3, 18]: «Համակարգչի վրա գեղարվեստական ստեղծագործության պարապմունքների ոլորտում էլ հենց առաջանում են հնարավորություններ ինքնահաստատվելու համար»: Պ.Մ. Յակոբսոնը գեղագիտական զգացմունքները հասկանում է «այնպիսի արձագանք գեղագիտական օբյեկտին, որը անպայման բնորոշվում է ապրումներով» [5, 186]:

Դիզայներական արժեքների «Մատուցման արդի միջոցները նկատելիորեն տարբերվում են նախկին ավանդականներից, և այստեղ գլխավոր ուղղորդիչը համակարգչային հնարավորություններն են»: Յուրաքանչյուր օբյեկտի վրա գունային, տոնային, հորինվածքային զանազան փոփոխությունների ներառումը նույնիսկ ոչ մասնագետին հնարավորություն է տալիս անմիջապես ընկալելու այնպիսի խնդիրներ, որոնք նախկինում պահանջում էին բազմամյա մասնագիտական փորձ:

Հետևությունն անելով ասվածից՝ կարելի է նշել, որ դիզայնում հորինվածքի դասավանդման գլխավոր խնդիրներից մեկը գրաֆիկական լուծումներն են: Դիզայները պարզապես օգտագործում է պատրաստի գրաֆիկական ձևեր՝ ընտրելով դրանք լուծվող կոմպոզիցիոն առաջադրանքին համապատասխան:

Հաջորդ խնդիրը տոնային և գունային հարաբերությունների արտահայտման նպատակային չափի պահպանումն է, որին վերագրվող գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների պաշարը սովորողը ձեռք է բերում բնօրինակից պատկերագրելու փորձի հիման վրա: Անշուշտ կարևորելով ուսուցման տվյալ սկզբունքը դիզայնի հորինվածքի կազմակերպման գործընթացում՝ հարկ ենք համարում անդրադառնալ մի կարևոր հանգամանքի. նշված գործընթացի յուրաքանչյուր փուլ պետք է գործնական փորձարկումների ճանապարհով ենթարկվի արդյունավետության ապացուցմանը՝ կրթական համակարգի զարգացման տեսանկյունից: Մեր կողմից քննարկվելիք առարկայի համեմատաբար բարդ և ծավալուն ամբողջությունը, դասավանդման օրինաչափությունների ու սկզբունքների ուսումնասիրությունը բացահայտում են հանրապետությունում նրա ոչ համակարգված բնույթը, ի դեմս գոյություն ունեցող ուսումնական ծրագրերի, որոնք գլխավորապես հիմնված են դասախոսի անհատական, ոչ համակարգային մոտեցման վրա:

Որպեսզի դիզայնի հորինվածքի տեսագործնական գիտելիքների ուսուցումը դրվի ճիշտ ուղու վրա, անհրաժեշտ է համապատասխան գիտամանկավարժական սկզբունքների կիրառում, որի շնորհիվ միայն հնարավոր կլինի տվյալ դասընթացի արդյունավետ կազմակերպումը: Դրանցից մեկը ինտեգրատիվ մոտեցումն է:

Պետք է նշել, որ այսօր որոշ նկարիչ-մանկավարժներ դիզայնի հորինվածքի դասավանդման գործընթացում, զգալով ժամանակի տեղեկատվական տեխնոլոգիաների բարերար շունչը, ընդհանուր առմամբ կիրառում են նման բնույթի մոտեցումներ՝ սովորողներին առաջադրելով առաջադրանքը կատարել գրաֆիկական ինտերֆեյսի մշակման գործընթացի ուսուցման ինտեգրատիվ մոտեցման մեթոդիկայով և նախագծմամբ:

Ինտեգրացիան գիտությունների մոտեցման և կապի գործընթացն է, որը կատարվում է դիֆերենցիալ գործընթացների հետ միաժամանակ: Ինտեգրման գործընթացը միջառարկայական կապերի ծավալումն է և ուսուցման որակապես նոր մակարդակի վրա:

«Ինտեգրացիան» ուսուցման համակարգի հետ կապված կարող է ունենալ երկու նշանակություն՝ ուսուցանվողների մոտ շրջակա միջավայրի մասին ամբողջական պատկերաց-

ման ստեղծում, առարկայական գիտելիքների ընդհանուր հենահարթակի հայտնաբերում:

Դիզայնի ուսուցման ժամանակակից ծրագրի ստեղծումը ինտեգրատիվ գործունեություն է, որը ներառում է ստեղծագործական ունակությունների, գրաֆիկական գործունեության հմտությունների կիրառում և հատուկ գիտելիքների համակարգ, որոնք ներառում են կոգնիտիվ հոգեբանության, դասավանդման մեթոդիկայի մանկավարժության տեսակետները:

Ինտեգրացիան սահմանող ոչ պակաս կարևոր գործոն է նաև հենց ինքը՝ դիզայն դասընթացը, որը իր մշակման համար պահանջում է գեղարվեստական, գրաֆիկական, տեխնոլոգիական, գիտական և կիրառական ստեղծագործության փոխադարձ կապը: Ասվածից ելնելով՝ ապագա նկարիչ-մանկավարժին դիզայն դասընթացի մշակման գործընթացի ուսուցման համար սկզբունքայնորեն կարևոր է հիմնվել այնպիսի ուսումնական առարկայախմբի գիտելիքների, կարողությունների, հմտությունների վրա, ինչպիսիք են գծանկարը, գեղանկարչությունը, կոմպոզիցիան, գրաֆիկան, դեկորատիվ արվեստը, ինֆորմատիկան, տեղեկատվական և համակարգչային գրաֆիկան: Առարկայախմբի մանկավարժական ինտեգրացիան հնարավորություն կտա գեղարվեստական կրթության ֆակուլտետի պայմաններում «Մանկավարժական դիզայնի դասընթացի դեկորատիվ գրաֆիկական ինտերֆեյս» ընտրությամբ ստեղծել բազա դիզայնի ժամանակակից ծրագրերի մշակման համար, որն իրենից ներկայացնում է տեղեկատվական տեխնոլոգիաների (համակարգչի) և ուսուցանվողի փոխներգործություն՝ ներառելով նաև էկրանային պատկերը և ուսուցման գործընթացի բոլոր գործողությունները:

Սակայն ժամանակակից մանկավարժական դիզայնի դասընթացի մշակման փորձը Հայաստանում ոչ շատ մեծ է: Այդ ուղղությամբ դեռևս առաջին քայլերն են արվում՝ հենվելով արդեն մշակված արտերկրի մասնագետների մեթոդների մշակումների վրա, այն է՝ կոմպոզիցիայի կազմման հիմնավորվածությունը, գունաշարի ընտրությունը, գրական տեքստի գեղարվեստական ձևակերպումը, գործառնական տարրերի ընտրությունը և ձևավորումը, էկրանի հորինվածքային որոշումները, պատկերագրվող նյութի ակնառությունը, դիզայնի դասընթացի համապատասխանությունը ուսուցանվողների տարիքային առանձնահատկություններին:

Գոյություն ունեցող «Մանկավարժական դիզայն» դասընթացի վերլուծման արդյունքում պետք է նկատել, որ ընդհանուր առմամբ մանկավարժական տեսանկյան դրսևորման մակարդակը բավականին ցածր է: «Դիզայն» դասընթացի (ավանդական) մշակման բնորոշ խնդրահարույց տեսանկյուն է գունային ձևավորումը, որը հիմնականում խոչընդոտում, ոչ թե նպաստում է ուսումնական նյութի ակնառությանը, քանի որ իրագործված է ներդաշնակ գունային աղյուսակների կառուցման սկզբունքների խախտմամբ և առանց հաշվի առնելու ուսուցանվողի վրա գույնի հոգեբանական ազդեցությունը: Դրա հետ մեկտեղ կառավարման միջոցները և դրանց գրաֆիկական ձևավորումները նույնպես ստեղծողների կողմից առավել հստակ և արհեստավարժ գործողությունների կարիք ունեն:

Կարելի է արձանագրել նաև չհաջողված հորինվածքային լուծումներ, ինչը տեղիք է տալիս մտածելու մշակման բաց թողնված տեխնոլոգիական փուլերի մասին, օրինակ՝ դասընթացի կառուցման ընդհանուր մոդելը, ինչպես նաև պատկերագրող նյութի առկայությունը համեմատած նախորդ չափանիշների հետ ավելի քիչ հարցեր են առաջացնում: Սակայն հաճախ հանդիպող հայեցակարգի նմուշօրինակների որակի կարելի է անվանել դրանց ձևականությունը և համակողմանիությունը, որը համարվում է դասընթացի ծրագրի արդյունավետության հաստատուն և ոչ բարձր մակարդակի գրավական:

Ընդհանուր առմամբ ուսումնական նյութը, կառավարման միջոցները, ձևավորման ոճաբանությունը և այլն իրագործվել էին միմյանց հետ փոխգործակցված, ինչը և արտա-

հայտվել է ուսուցանվողների տարիքային խմբի համապատասխանելիության չափանիշի համեմատաբար բարձր ցուցանիշով:

Այդ դասընթացների բերված վերլուծությունը հիմք է տալիս հաստատելու, որ անհրաժեշտ է իրականացնել դրա գրաֆիկական ինտերֆեյսի հատուկ նախագծում արհեստավարժ նկարիչ-մանկավարժների կողմից, որոնք ընդունակ են մշակել հարմար, արդյունավետ դիզայներական գործունեության մեթոդապես մշակված ծրագրեր:

Ուսումնասիրության մեջ մենք քննարկում ենք համակարգչային դիզայնի ինտերֆեյսի գործիքային ալգորիթմական եղանակները և միջոցները մանկավարժական տեխնոլոգիաների համատեքստում: Դրա հետ մեկտեղ նկարիչ մանկավարժներին դիզայնի դասընթացի մշակման գործընթացի ուսուցման գործիքային ալգորիթմական մանկավարժական եղանակների ու միջոցների մշակման ժամանակ մենք հաշվի ենք առել բարձրագույն մասնագիտական կրթության համակարգում կրթական գործընթացների մոդելավորման և նախագծման հիմնական դիզայնիկական մոտեցումները: Այստեղ կենտրոնական տեղ են զբաղեցնում կիրառվող ինտերֆեյսերի դիզայնի եղանակները՝ որպես նոր և համակողմանիության միջոցի:

Ինտեգրատիվ մոտեցման նախագծման գլխավոր պայման է ապագա նկարիչ-մանկավարժի հոգեբանական և անձնական բնութագրիչների հաշվառումը, նրանց հետաքրքրությունը մասնագիտության հանդեպ (մասնագիտական ուղղվածություն), մանկավարժական պատրաստվածության որակը, մշտական սեփական ուսումնական գործունեության վերահսկողությունը:

Մեթոդները

Առաջադրված խնդիրները լուծելու համար կիրառվել են հետազոտության հետևյալ մեթոդները. հետազոտությունների և մանկավարժական առաջավոր փորձի տեսական վերլուծման և ընդհանրացման մեթոդներ, Էմպիրիկ՝ դիտարկում, ուսանողների անկետավորում, թեստավորում, հարցում (հայտորոշիչ և ստուգիչ), փորձարարական ուսուցում, մոդելավորում: Վիճակագրական՝ թեստավորման և փորձարարական ուսուցման արդյունքների քանակական և որակական տվյալների մաթեմատիկական վիճակագրական վերլուծություն:

Դիզայնի դասընթացի գրաֆիկական ինտերֆեյսի մշակման ուսուցման գործընթացի նախագծման համար անց է կացվել ուսանողների գիտելիքների և կարողությունների վերլուծություն, որոնք նրանք ստացել են հատուկ մասնագիտական առարկաների (գծանկար, գեղանկար, կոմպոզիցիա, տեղեկատվական և համակարգչային գրաֆիկա, դեկորատիվ արվեստ և այլն) ուսումնասիրման ժամանակ: Դրա հետ մեկտեղ պետք է իրականացվեն հարաբերությունների այնպիսի համակարգեր, ինչպիսիք են «դասախոս-ուսանող», «համակարգիչ-ուսանող», «ուսանող-ուսանող»:

Հարաբերությունների տվյալ համակարգերի առանձնահատկությունը մի կողմից համակարգչի՝ որպես ուսուցման գործիքի համապատասխանորեն ընկալելն է, մյուս կողմից՝ ուսուցանող միջավայրի: Ընդ որում, գրաֆիկական ինտերֆեյսի տեսության և պրակտիկայի հարցերը պետք է լուծվեն միասնականորեն (համալիր)՝ ստացված գիտելիքները էլեկտրոնային ուսումնական ձեռնարկների մշակման գործընթացում զարգացնելով ուսանողների կարողությունները: Այս ամենին կարելի է հասնել՝ կիրառելով ծրագրային նյութի ուսուցման հաջորդականության սկզբունքը, սկսած ուսուցանվող դասընթացի բաժինների մասին ընդհանուր տեղեկություններից՝ ուսանողի գործունեության և ստեղծագործական կարողությունների դրսևորմամբ տարբեր խնդիրների լուծման պրակտիկայի միջով: Մեր կարծիքով, ինտեգրատիվ մոտեցումը պետք է նպաստի ուսանողներին դիզայնի ուսուցմանը նախապատրաստելուն:

Եզրակացություն

Տեսական ուսումնասիրության արդյունքներով ստացված տվյալները թույլ են տալիս ձևակերպել հոդվածից բխող հետևյալ հետևությունները.

- Տեսականորեն հիմնավորվել և հետազոտվել են ուսանողների գեղարվեստատեխնիկական իմացության խնդիրները դիզայն առարկայի ուսուցման գործընթացում:
- բուհում «Դիզայնի» ուսուցումը պետք է դարձնել նպատակային: Այդ նպատակով փորձ է արվել մշակել համապատասխան մեթոդական համակարգ.
- Մանկավարժական գործընթացում խորացվել են տեղեկատվական տեխնոլոգիա հասկացության տեսական և գործնական ուսուցման գործընթացները:
- Հիմնավորվել է մանկավարժական պայմանների այն համակարգը, որը գրաֆիկական դիզայնի ուսուցման գործընթացում ապահովում է բուհական կրթության արդյունավետությունը և զարգացնող գործառնությունը:
- Հիմնավորված է նկարիչ-մանկավարժի համալսարանական կրթության համակարգում դիզայն առարկայի ուսուցման հոգեբանամանկավարժական գործընթացը, որի համար ներկայացված են ապագա մասնագետին անհրաժեշտ վերամշակված և ամբողջական մեթոդական համակարգը, դրա տեխնոլոգիական ապահովման նմուշօրինակը, ստեղծագործական գործունեության համար բուհական ծրագիր-առաջադրանքները:

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-284>

Փրականություն

1. Моторин А. В., Орлова Г. А., Копытцева Н. М. и др. На рубеже веков: взгляд в будущее. 2001, вып 1., с. 18.
2. Неменский Б. М. Мудрость красоты. Москва, 1981, с. 81.
3. Романычева Э. Т., Яцюк О. К. Дизайн и реклама. Компьютерные технологии: справочное и практическое руководство. Москва, ДМК пресс, 2002, с. 18.
4. Серов С. И. Гармония классической типографики. Москва, 2003, с. 23.
5. Якобсон П. М. Психология художественного восприятия. Москва, Искусство, 1964, 186 с.

Предмет дизайна в системе университетского образования художника-педагога

Меликсетян Гор

Резюме

Ключевые слова: художественное образование, профессиональное, междисциплинарное, образовательные программы, эргономика, компьютерный дизайн, композиционная методика, исследования

В статье теоретически обсуждается и анализируется современное состояние художественного образования, включая как положительные, так и отрицательные аспекты. Профессия дизайнера, являющаяся важной сферой деятельности, тесно связанной с повседневной жизнью, трудом и творческими наклонностями, по педагогическим и психологическим соображениям должна быть интегрирована в систему общего и профессионального образования. Основная проблема, цель и новизна статьи заключаются в пересмотре системы университетского образования художника-педагога с внедрением современных технологий, методик и практик, ориентированных на интересы, потребности и запросы общества. Особое внимание уделяется интеграции компьютерного дизайна, эргономики, композиционных методик и междисциплинарного подхода, что позволяет формировать у студентов комплексное художественное мышление, готовность к инновационной деятельности и способность к исследовательской работе. Предлагаемые изменения способствуют развитию творческих и профессиональных компетенций будущих педагогов-художников, обеспечивая их конкурентоспособность и актуальность подготовки в современном образовательном, культурном и технологическом пространстве.

The Subject of Design in the System of University Education of the Artist-Pedagogue

Meliksetyan Gor

Summary

Key words: art education, professional, interdisciplinary, educational programs, ergonomics, computer design, compositional methodology, research

The article theoretically discusses and analyzes the current state of art education, considering both positive achievements and existing challenges. The profession of designer, as an essential field of activity closely connected with daily life, work, and creative inclinations, should be integrated into general and professional education due to pedagogical and psychological considerations. The main problem, objective, and novelty of this study lie in revising the university education system for artist-pedagogues, introducing modern technologies, methods, and interdisciplinary approaches aligned with the interests, needs, and demands of contemporary society. Special attention is given to incorporating computer design, ergonomics, and compositional methodology, fostering comprehensive artistic thinking, creative research skills, and innovative competence in students. The article emphasizes the necessity of adapting program content to modern aesthetic perceptions and practical design applications. These updates aim to enhance the professional and creative competencies of future artist-pedagogues, ensuring their relevance, adaptability, and competitiveness in the rapidly evolving educational, cultural, and technological environment.

Ներկայացվել է 08. 11. 2025 թ.

Գրախոսվել է 10. 12. 2025 թ.

Ընդունվել է տպագրության 27. 05. 2026 թ.

ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

ПСИХОЛОГИЯ

PSYCHOLOGY

**Մարտական գործողությունների մասնակիցների
կյանքի իմաստալից կողմնորոշումների և մահվան նկատմամբ
վերաբերմունքի առանձնահատկությունները**

***Ավագիմյան Հայկ,
Մարգարյան Մանե,
Ղանադյան Ավետիք***

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-292>

Հանգուցային բառեր. *Էրզիստենցիալ արժեքներ, կյանքի իմաստ, մարտական սթրես, տրավմատիկ սթրես, պատերազմի մասնակիցներ, անձնային աճ*

Նախաբան

Հոգվածի նպատակն է բացահայտել, թե պատերազմի փորձառությունները ինչպես են ձևավորում անհատական արժեքային համակարգը, կյանքի իմաստի ընկալումը և մահվան նկատմամբ հոգեբանական վերաբերմունքը: Հետազոտությունն արդիական է նրանով, որ մարտական գործողությունների մասնակիցների կյանքի իմաստի որոնումը և մահվան նկատմամբ վերաբերմունքի ձևավորումը կարևոր դեր ունեն նրանց հոգեկան բարօրության և հետպատերազմյան սոցիալական ինտեգրման մեջ և օգնում են բացահայտելու հոգեբանական աջակցության ուղիները՝ նպաստելով նրանց հարմարվողականությանը և կյանքի որակի բարելավմանը: Հետազոտության խնդիրներն են.

1. Բացահայտել մարտական գործողությունների մասնակիցների կյանքի իմաստալից կողմնորոշումների ձևավորման առանձնահատկությունները:
2. Ուսումնասիրել նրանց վերաբերմունքը մահվան նկատմամբ և դրա հոգեբանական գործոնները:
3. Վերլուծել կյանքի իմաստի և մահվան նկատմամբ վերաբերմունքի փոխազդեցությունը մարտական փորձառության համատեքստում:

Ուսումնասիրության շրջանակներում կիրառվել են հոգեբանական թեստավորում, որակական և քանակական վերլուծության մեթոդներ՝ մասնակիցների աշխարհընկալման առանձնահատկությունները գնահատելու համար:

Հետազոտության հիմնական մեթոդիկաներն են՝ Դ. Ա. Լեոնտևի «Կյանքի իմաստալից կողմնորոշումների» ախտորոշման մեթոդիկան և Տեմպլերի «Մահվան անհանգստության» սանդղակը: Մարտական գործողությունների մասնակիցների՝ մահվան նկատմամբ վերաբերմունքը և կյանքի իմաստալից կողմնորոշումների ուսումնասիրության գիտական նորույթը այն է, որ այն կարող է օգնել մարտական գործողությունների մասնակիցների ավելի արդյունավետ և արագ ադապտացիային տրավմատիկ սթրեսից հետո, հասկանալ այն մեխանիզմներն ու գործընթացները, որոնք ոչ միայն օգնում են արագ վերականգնվել տրավմատիկ իրադարձություններից հետո, այլև հասնել անձնային աճի՝ քաղելով պոզիտիվ փորձ անցած տրավմատիկ իրադարձությունից:

Արդյունքները ցույց են տալիս, որ մարտական փորձ ունեցող անձանց մոտ կյանքի իմաստի ընկալումը հաճախ վերաիմաստավորվում է, իսկ մահվան ընկալումը կարող է դրսևորվել ինչպես ընդունման, այնպես էլ դրա հանդեպ վախի կամ անտարբերության դրսևորումներով:

Ներածություն

Մարտական գործողությունների մասնակիցների բախումը մահվան հետ երկակի ազդեցություն է ունենում նրանց հոգեբանական վիճակի վրա. այն մի կողմից կարող է գոյություն չունենալու և կյանքի ավարտի սարսափ սերմանել մարտիկների մոտ, իսկ մյուս

կողմից իմաստավորել նրանց կյանքը՝ դարձնելով այն ավելի բովանդակալից: Անձը, ենթարկվելով տրավմայի, սկսում է փոխել իր պատկերացումները կյանքի նկատմամբ, տրավման սկսում է հակասել կյանքի վերաբերյալ անձի պատկերացումներին: Զինվորականները, պատերազմական ծայրահեղ պայմանների ազդեցությանը ենթարկվելուց հետո վերադառնալով բնականոն կյանք, հաճախ չեն կարողանում հարմարվել խաղաղ պայմաններին. պատերազմական սուր տրավմատիկ փորձի արդյունքում նրանք իրենց հիշողության մեջ ունենում են տրավմատիկ իրադարձության անընդհատ կրկնություններ՝ ֆլեշբեքերի և մոձավանջների տեսքով: Լինում են նաև դեպքեր, երբ զինվորականները, տրավմատիկ փորձ ունենալու հետ մեկտեղ, ունենում են նաև դրական հոգեբանական փոփոխություններ: Նրանք սկսում են նոր և դրական ուղով ուղղորդել իրենց կյանքը, կյանքը համարել ավելի իմաստալից, սկսում են ընկալել կյանքի նոր հնարավորությունների մասին, առաջ քաշել նոր նպատակներ և փորձում են հասնել այդ նպատակներին: Այսպիսով, մարտական գործողությունների տրավմատիկ փորձը մարտիկների մոտ կարող է առաջ բերել և՛ հետ-տրավմատիկ սթրեսային խանգարում, և՛ հետտրավմատիկ անձնային աճ՝ կապված նրա հետ, թե ինչպես մարտիկները, անմիջականորեն բախվելով մահվան խնդրի հետ, կամ չեն կարողանում հարմարվել կյանքի նոր պայմաններին, կամ սկսում են վերաիմաստավորել իրենց կյանքը և վերաբերմունքը մահվան նկատմամբ:

Մարտի արտակարգ իրադրությունը՝ կյանքի համար ակնհայտ վտանգի առկայության դեպքում, հուզական ոլորտի վրա ներգործության մեծ հաճախականության պատճառով ոչ միշտ է գիտակցվում, սակայն պարտադիր ընկալվում է մարդու կողմից, և այդ ընկալումները իրենց ազդեցությունն են թողնում նրա անձի վրա, շրջապատող մարդկանց հետ նրա միջանձնային հարաբերությունների վրա և նրա էքզիստենցիալ իմաստների վրա:

Մեր հետազոտության նպատակն էր՝ ուսումնասիրել մարտական գործողությունների մասնակիցների վերաբերմունքը կյանքի և մահվան նկատմամբ մարտական գործողություններից հետո:

Մեր հոդվածի համար տեսական և գործնական հիմք են ծառայել էքզիստենցիալ-հումանիստական ուղղության հոգեբանների և հոգեթերապևտների (Ռ. Ասաջոլի, Ջ. Բյուչենթալ, Ի. Յալոմ, Ռ. Մէյ, Վ. Ֆրանկլ և այլք) տեսությունները և հետազոտությունները, որոնք հաճախ մահվան հետ հանդիպումը դիտարկում էին որպես անձնային աճի կարևոր հնարավորություններից մեկը:

Հետազոտության վարկածն է. ենթադրվում է, որ մարտական գործողություններին մասնակցած և չմասնակցած զինծառայողների մոտ կյանքի և մահվան նկատմամբ վերաբերմունքը տարբերվում է:

Առաջադրված վարկածը փորձնական ճանապարհով ստուգելու համար կիրառել ենք Դ. Ա. Լեոնտևի «Կյանքի իմաստալից կողմնորոշումներ» ախտորոշման մեթոդիկան և Դ. Տեմպլերի «Մահվան անհանգստության» սանդղակը, որոնք Վ. Ֆրանկլի նկարագրության մեջ արտացոլում են ձգտում կյանքի իմաստին:

Հիմնական մաս

Հետազոտողների լայն շրջանակին հետաքրքրում է այն, թե ինչպիսի աշխարհայացք, արժեքային կողմնորոշումներ և դիրքորոշումներ ունեն մարտական գործողությունների մասնակիցները: Դա պայմանավորված է նրանով, որ գնալով աճում է մարտական հոգեկան տրավմայի անբարենպաստ հետևանքները կրող մարտիկների թիվը:

Ժամանակակից մարտը համարվում է մարտիկի ֆիզիկական և հոգևոր ներուժի, կյանքի համար ծայրահեղ անբարենպաստ գործոնների ազդեցությանը ակտիվորեն դիմակայելու, կամքը և վճռականությունը պահպանելու և իրեն հանձնարարված մարտական առաջադրանքը կատարելու կարողության ծանր փորձություն: Միևնույն ժամանակ այն իրենից ներկայացնում է կատաղի պայքար՝ հակառակորդ կողմերի զինվորականների

նպատակների, դրդապատճառների, համոզմունքների, տրամադրությունների, կամքի և մտքերի միջև [5]:

Ներկայումս մեծ կարևորություն է տրվում յուրաքանչյուր զինծառայողի անձնային առանձնահատկություններին, այսինքն՝ նրա ներքին հոգեբանական կողմին: Զինծառայողի անձը հոգեբանական տեսանկյունից դիտարկվում է հիմնական հոգեբանական հատկությունների էության միջոցով, որոնցից են ուղղվածությունը, խառնվածքը, բնավորությունը և ընդունակությունները, անձի կամային և հուզական որակները, դրական և բացասական սովորությունները, զինծառայողի ռազմական մասնագիտական դաստիարակությունը, որն արտացոլվում է նրա կարգապահության մեջ [7]:

Մարտական գործողություններին մասնակցելն անվերապահորեն ազդում է մարդու գիտակցության վրա՝ ենթարկելով նրան որակական լուրջ փոփոխությունների: Պատերազմի բազմաթիվ հետևանքների մեջ (տնտեսական, քաղաքական, սոցիալական) ոչ պակաս կարևոր են էրզիստեսցիալ հոգեբանական հետևանքները: Էքստրեմալ պայմաններում մնալը բնութագրվում է մարդու հոգեկանի վրա աճող սթրեսային գործոնների ազդեցությամբ: Մարտական սթրեսը մարտական իրավիճակում անհատի բազմագործոն ադապտացիայի բարդ գործընթաց է: Սթրեսային գործոնների ազդեցության տևողությունը, ինչպես նաև հոգետրավմատիկ բնույթը կարող են նպաստել մտավոր գործունեության փոփոխությունների առաջացմանը, որոնք նվազեցնում են կյանքի արդյունավետությունը նույնիսկ խաղաղ պայմաններում: Անհատի մասնակցությունը մարտական գործողություններին հանգեցնում է նրան, որ սոցիում տեղափոխվելուց հետո անհատի սոցիալական վիճակը բնութագրվում է այսպես կոչված ինքնության ճգնաժամով, այսինքն՝ ամբողջականության կորստով և նրա սոցիալական դերի նկատմամբ հավատի կորստով: Մա դրսևորվում է մարտիկների՝ սոցիալական բարդ փոխազդեցություններում օպտիմալ դրսևորվելու ունակության խախտմամբ: Այդ մարդկանցից շատերը կորցնում են հետաքրքրությունը հասարակական կյանքի նկատմամբ, սկսում է նվազել նրանց ակտիվությունը նույնիսկ սեփական կենսական խնդիրների լուծման գործում: Հաճախ նրանց մոտ առաջանում է կարեկցանքի կորուստ, բայց և հաճախ նրանք ունենում են այլ մարդկանց հետ հուզական մտերմության կարիք:

Մարտական գործողությունների մասնակիցները դժվարություններ են ունենում քաղաքացիական կյանքի պայմաններին հարմարվելու գործընթացում: Օպտիմալ սոցիալական շփումները պահպանելու անկարողությունը ազդում է ինչպես ընտանեկան, այնպես էլ սոցիալական այլ հարաբերությունների վրա (ընկերական, աշխատանքային և այլն): Դրա հետ կապված՝ հաճախ ռազմական գործողություններին մասնակցած անձանց գրեթե կեսը ունեն դժգոհություններ՝ կապված նրա հետ, որ չեն կարողանում ըմբռնում գտնել ոչ հասարակությունում, ոչ էլ իրենց ընտանիքներում:

Մարտիկները մարտական գործողությունների ժամանակ, ապրում են սուր հոգեբանական դրամա: Այն ամենից հետո, ինչ նրանք ապրել են պատերազմում, մարտիկներն այնպիսի կտորով փոփոխություններ են ունենում իրենց հոգեվիճակում, որ նույնիսկ ծնողները երբեմն դժվարանում են ճանաչել նրանց: Օայրահեղ պայմաններին ազդեցությանը ենթարկվելուց հետո վերադառնալով բնականոն կյանքին՝ զինվորականները դժվարանում են հարմարվել խաղաղ պայմաններին: Վախը, ագրեսիվությունը և կասկածամտությունը շատերի համար դառնում են կյանքի մշտական ուղեկիցներ: Հարկ է նշել նաև, որ մարտիկների հարմարումը քաղաքացիական կյանքի պայմաններին հաճախ ընթանում է նրանց և հասարակության միջև լարված հարաբերություններով:

Պատերազմի մասնակիցները միշտ չէ, որ հետապնդում են միննույն նպատակը, պատերազմը կարող է լինել միջոց՝ բավարարելու իրենց սպանության բնագործ կամ կարող է վեր հանել նախկինում ունեցած տրավմա առաջացնել սպանելու հաճույք, զինծառայողները պարտադիր չէ, որ ունենան ակնհայտ հոգեկան խնդիրներ, որ համարվեն մարդա-

սպաններ ու չմասնակցեն մարտական գործողություններին: Մարտական գործողություններին մասնակցում են տարբեր բնավորության շեշտվածություն ունեցող անձինք, որոնք կարող են ունենալ տարբեր տրավմաներ, որոնք էլ պատերազմական տարբեր իրավիճակներում կարող են գլուխ բարձրացնել [1]:

Հետտրավմատիկ սթրեսային խանգարում (ՀՏՄԽ) ունեցող զինծառայողների շրջանում օտարվածության գերակշռող ձևերն էին անգործության զգացումը և հասարակական ոլորտում կյանքի իմաստի կորստի ընկալումը: ՀՏՄԽ ունեցող զինծառայողների մոտ կյանքի իմաստի կորուստը դրսևորվում էր անգործության հակազդման ձևերով՝ ինքնամեղադրանքի գաղափարներով և կամային ակտիվության նվազմամբ, վեգետատիվ դրսևորումներով՝ անզեղոնիայի (ուրախության զգացման կորստի) հակվածությամբ և մոտիվացիայի բացակայությամբ, ինչպես նաև նիհիլիզմով՝ արժեքային-իմաստային ոլորտի խախտումներով և դեստրուկտիվ (կործանարար) դիրքորոշումների ձևավորմամբ: Կյանքի կորցրած իմաստը վերագտնելու համար լավ կանխատեսվող գործոններ էին բարեկեցիկ հարաբերությունները և ընտանիքում հաղորդակցվելու ձգտումը [3]:

Մարտական գործողությունների մասնակիցների կյանքի փորձը եզակի է. այն կտրուկ տարբերվում է այն մարդկանց կյանքի փորձից, ովքեր չեն մասնակցել մարտական գործողություններին: Մարտական գործողությունների մասնակիցները խաղաղ կյանքին մոտենում են առաջնագծի չափանիշներով և մարտական վարքագիծը տեղափոխում խաղաղ պայմաններ, թեև հոգու խորքում հասկանում են, որ դա անընդունելի է: Կոմբատանտները առաջնագծի պայքարից հետո, խաղաղ ժամանակներում ունեցած կոնֆլիկտների և հակամարտությունների ժամանակ, երբ «թշնամին» ֆորմալ առումով այդպիսին չէ, հաճախ դժվարանում են իրավիճակի հոգեբանական ընկալման առումով, քանի որ նրանց մոտ զարգացել է ակնթարթային և ուժեղ հակազդեցությունը ցանկացած վտանգի նկատմամբ: Նախկին զինվորականներից շատերը դժվարանում են զսպել իրենց տարբեր իրավիճակներում, հաճախ նույնիսկ դժվարանում են հրաժարվել զենք վերցնելու սովորությունից: Ոմանք սկսում են հարմարվել՝ փորձելով առանձնանալ հասարակությունից: Կան մարդիկ, որոնց չի հաջողվում դուրս գալ այդ վիճակից, և նրանք մնում են «հավերժ կոփոներ»: Այս ամենը կապված է նրանց անհատական առանձնահատկություններից, ինչպես նաև այն պայմաններից, որոնցում նրանք հայտնվում են պատերազմից վերադառնալուց հետո: Վ. Ֆրանկը նշում էր, որ չկա համընդհանուր կյանքի իմաստ, գոյություն ունեն միայն անհատական իրադրությունների յուրահատուկ իմաստներ [9]:

Հարկ է նշել, որ մարտական գործողությունների կոնկրետ պայմանների հակասական ազդեցությունը դրա մասնակիցների հոգեբանական վիճակի վրա շարունակում է ազդել նրանց վրա ռազմական գործողությունների ավարտից դեռ երկար ժամանակ անց: Անհատական փոփոխությունները, որոնք տեղի են ունենում զինվորի մոտ մարտական գործողությունների ժամանակ, անշրջելի են:

Զինվորական ծառայության տրավմատիկ փորձը զինվորական անձնակազմի մեծամասնության մոտ առաջացնում է հոգեկան առողջության հետ կապված խնդիրներ, ինչպիսին է հետտրավմատիկ սթրեսային խանգարումը, որը կապված է բացասական երկարաժամկետ արդյունքների հետ [8]:

Սակայն կյանքի դժվար իրավիճակները կարող են նպաստել նաև դրական փոփոխությունների փորձին, որոնք դրսևորվում են նոր հնարավորությունների ընկալմամբ՝ կապված այլ մարդկանց հետ, կենսունակության բարձրացման, հոգևոր վերափոխման, բարենպաստ ապագայի գիտակցված կողմնորոշման մեջ: Տրավման մի բան է, որը հակասում է մարդու կյանքի պատկերացումներին, իր մասին պատկերացումներին, ինչը ոչնչացնում է աշխարհի մասին նրա ներքին պատկերը, սա դրդում է մարդուն վերաիմաստավորել կյանքը, վերափոխել բնադրատական փորձը: Աճը չի առաջանում ուղղակի վնասվածքի հետևանքով, այն ավելի շուտ համարվում է տրավմայից հետո նոր իրականության հետ անհատի պայքար,

որը կարևոր է հետտրավմատիկ աճի չափը որոշելու համար: Այս իրավիճակի ելքը ամբողջությամբ կախված է մարդուց, թե որքանով նա պատրաստ կլինի դիմակայել իրադարձությանը և ինչ ձևերով է դա անելու: Կարող ենք ասել, որ հստակ բացասական իրադարձությունների միանշանակ դրական գնահատումը կարող է լինել հոգեբանական պաշտպանության հետևանք [4]:

Կյանքի իմաստն առավել ազնիվ է վսեմ է այն մարդկանց համար, ովքեր, գրկված լինելով գործի, ստեղծագործության կամ սիրո մեջ իմաստ գտնելու հնարավորությունից, իրենց ծանր դրության նկատմամբ ունեցած վերաբերմունքի միջոցով վեր են բարձրանում դրանից և գերազանցում իրենց սահմանները: Կարևոր է այն դիրքորոշումը, որը նրանք ընտրում են՝ մի դիրքորոշում, որը հնարավորություն է տալիս ծանր իրավիճակը վերածել ձեռքբերման, հաղթանակի և հերոսության [9]:

Նետագոտության ընտրանքը

Նետագոտությունն իրականացվել է 60 արական սեռի ներկայացուցիչների հետ, որոնցից 20-ը մասնակցություն են ունեցել 1990-ականների Արցախյան ազատամարտին, 20-ը՝ 2020 թ.-ի 44-օրյա Արցախյան պատերազմին, 20-ը անցել են զինվորական ծառայություն, բայց չեն ունեցել մասնակցություն պատերազմին:

Նետագոտության մեթոդիկաները

1. Դ. Ա. Լեոնտիի «Կյանքի իմաստալից կողմնորոշումների ախտորոշման մեթոդիկան» [6],
2. Դ. Տեմպլերի «Մահվան անհանգստության» սանդղակը [2, 10]

Փորձարարական վերլուծություն

Աղյուսակ 1

Կյանքի իմաստալից կողմնորոշումների ախտորոշման ցուցանիշները 90-ականների, 44-օրյա պատերազմի մասնակիցների և պատերազմի չմասնակցած անձանց մոտ

Սանդղակ		90-ականների պատերազմին մասնակցած	44-օրյա պատերազմին մասնակցած	Պատերազմին չմասնակցած
Նպատակները կյանքում	Բարձր	45 %	20 %	40 %
	Միջին	40 %	30 %	50 %
	Ցածր	15 %	50 %	10 %
Կյանքի գործընթաց	Բարձր	20 %	55 %	40 %
	Միջին	50 %	20 %	50 %
	Ցածր	30 %	25 %	10 %
Կյանքի արդյունավետություն	Բարձր	35 %	40 %	45 %
	Միջին	50 %	25 %	45 %
	Ցածր	15 %	35 %	10 %
Վերահսկողության լուրս	Բարձր	60 %	15 %	50 %
	Միջին	25 %	50 %	40 %
	Ցածր	15 %	35 %	10 %
Վերահսկողության վայր (Կյանք)	Բարձր	50 %	35 %	60 %
	Միջին	35 %	45 %	25 %
	Ցածր	15 %	20 %	15 %
Ինտեգրալ ցուցանիշ	Բարձր	50 %	25 %	55 %
	Միջին	35 %	40 %	35 %
	Ցածր	15 %	35 %	10 %

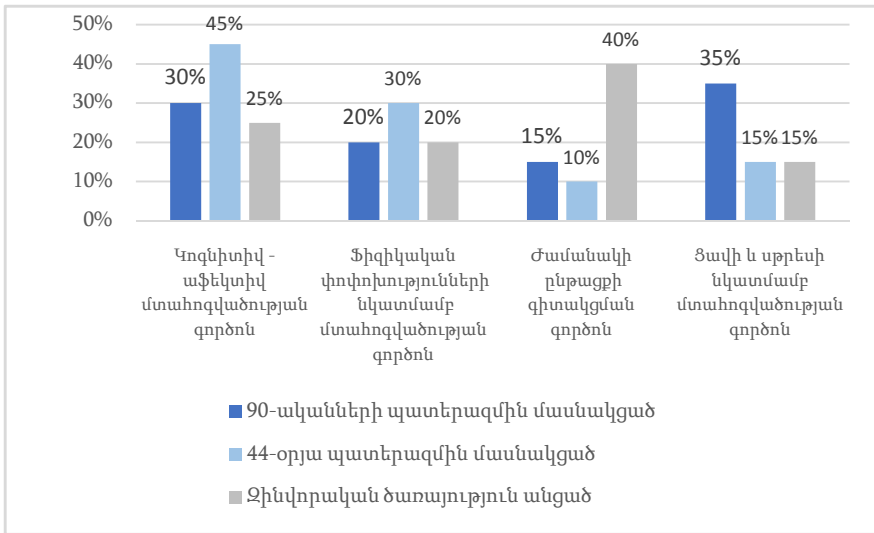
Աղյուսակ 1-ից երևում են տարբեր սանդղակներով գնահատված կյանքի իմաստալից կողմնորոշումների ախտորոշման ցուցանիշները՝ համեմատելով 90-ականների պատերազմի, 44-օրյա պատերազմի մասնակիցների և պատերազմի չմասնակցած անձանց տվյալները:

Ինչպես տեսնում ենք կյանքի իմաստալից կողմնորոշումների հետազոտության արդյունքներից, 90-ականների պատերազմի մասնակիցների մոտ ամենաբարձր ցուցանիշները գրանցվել են վերահսկողության լույսում – Ես (ես կյանքի տերն եմ) ենթամասշտաբում (60 %), որը անձին բնութագրում է որպես ուժեղ անհատականություն, ով ընդունակ է կառավարել սեփական կյանքը, սեփական կյանքը կառուցել՝ նպատակների և դրա իմաստի մասին պատկերացումներին համապատասխան: 44-օրյա պատերազմի մասնակիցների մոտ ամենաբարձր ցուցանիշները գրանցվել են կյանքի գործընթացի ենթամասշտաբում (55 %), ըստ որի՝ անձը կյանքի միակ իմաստը համարում է ապրելը, նա ապրում է այսօրվա համար՝ խուսափելով տառապանքից, ըստ դրա՝ անձն իր կյանքը համարում է իմաստալից:

Պատերազմական գործողություններին չմասնակցած, բայց զինվորական ծառայություն անցած անձանց մոտ ամենաբարձր ցուցանիշները գրանցվել են՝ վերահսկողության վայր-կյանք կամ կյանքի կառավարելիության ենթամասշտաբում (60 %), ըստ որի՝ նրանք ունեն համոզմունք, որ մարդուն տրված է վերահսկել սեփական կյանքը, ազատորեն որոշումներ կայացնել և իրականացնել դրանք: Ընդհանուր ինտեգրալ ցուցանիշների համաձայն՝ կյանքի իմաստալից կողմնորոշումների բարձր ցուցանիշներ են գրանցվել 90-ականների պատերազմի մասնակիցների (50 %) և պատերազմին չմասնակցած անձանց մոտ (55 %), իսկ 44-օրյա պատերազմի մասնակիցների մոտ՝ գրանցվել են միջին ցուցանիշներ (40 %):

«Կյանքի իմաստալից կողմնորոշումների ախտորոշման» մեթոդիկայի կիրառման արդյունքում կարող ենք կատարել հետևյալ հոգեբանական մեկնաբանությունը. Ենթադրվում է, որ 90-ականների պատերազմի մասնակիցների մոտ կյանքի իմաստալից կողմնորոշումների բարձր ցուցանիշը պայմանավորված է պատերազմի հաղթական ավարտով, ինչպես նաև նրանց տարիքային առանձնահատկություններով, կյանքի անցած ճանապարհով և կյանքի փորձով: 44-օրյա պատերազմի մասնակիցների մոտ զգալիորեն ավելի ցածր ցուցանիշներ են գրանցվել, ինչը, հնարավոր է, կապված է պատերազմից ստացված հոգեբանական ծանր բեռի հետ: Պատերազմին չմասնակցած անձանց մոտ բարձր ցուցանիշներ են նկատվում վերահսկողության վայրի և կյանքի իմաստի զգացման առումով, ինչը կարող է պայմանավորված լինել կյանքի կայունությամբ և մարտական գործողություններին չմասնակցելու հանգիստ վիճակով:

Ինչպես տեսնում ենք, մահվան անհանգստության սանդղակի կոգնիտիվ-աֆեկտիվ մտահոգվածության և ֆիզիկական փոփոխությունների նկատմամբ մտահոգվածության գործոններում ամենաբարձր ցուցանիշները գրանցվել են 44-օրյա պատերազմի մասնակիցների մոտ, ըստ որի՝ նրանք ունեն մահվան վերաբերյալ մտքեր, պատկերացումներ, մտապատկերներ, գաղափարներ, ինչպես նաև ունեն մտահոգվածություն՝ կապված ֆիզիկական փոփոխություններ կրելու հետ: Մահվան անհանգստության սանդղակի՝ ժամանակի ընթացքի գիտակցման գործոնում ամենաբարձր միավորները գրանցվել են պատերազմին չմասնակցած, բայց զինվորական ծառայություն անցած անձանց մոտ, ըստ որի՝ նրանք գիտակցում են, որ կյանքը կարճ է, և ժամանակը շատ արագ է ընթանում, և դրա հետ է կապված նրանց անհանգստությունը մահվան նկատմամբ: Արդեն 90-ականների պատերազմի մասնակիցների մոտ մահվան անհանգստության սանդղակում ամենաբարձր ցուցանիշները գրանցվել են ցավի և սթրեսի նկատմամբ մտահոգվածության գործոնում, ըստ որի նրանց՝ մահվան նկատմամբ անհանգստությունը կապված է այն մտահոգվածության հետ, որ կարող են ցավի կամ սթրեսային վիճակի մեջ հայտնվել կամ մահանալ ցավալի մահով:



Տրամադիր 1. Մահվան նկատմամբ անհանգստության ցուցանիշները 90-ականների, 44-օրյա պատերազմի մասնակիցների և պատերազմի չմասնակցած անձանց մոտ

Ընդհանուր եզրակացության համաձայն՝ կյանքի իմաստալից կողմնորոշումների ցուցանիշները տարբեր են 90-ականների պատերազմի, 44-օրյա պատերազմի մասնակիցների և պատերազմի չմասնակցած անձանց միջև: 90-ականների պատերազմի մասնակիցները ցուցաբերել են ավելի բարձր մակարդակներ վերահսկողության լուրսում և ընդհանուր ինտեգրացիոն ցուցանիշներում, ինչը կարող է կապված լինել հաղթանակի, կյանքի փորձի և տարիքային առանձնահատկությունների հետ: 44-օրյա պատերազմի մասնակիցների մոտ զգալիորեն ավելի ցածր ցուցանիշներ են գրանցվել, ինչը, հնարավոր է, կապված է պատերազմից ստացված հոգեբանական ծանր բեռի հետ: Պատերազմին չմասնակցած անձանց մոտ բարձր ցուցանիշներ են նկատվում վերահսկողության վայրի և կյանքի իմաստի զգացման առումով, ինչը կարող է պայմանավորված լինել կյանքի կայունությամբ և մարտական գործողություններին չմասնակցելու հանգիստ վիճակով:

Երեք խմբերում երկու մեթոդիկաների կիրառության արդյունքում, ըստ ստացված տվյալների, կարելի է տալ նրանց բնորոշ ընդհանուր բնութագիրը՝ հիմնվելով նրանց՝ կյանքի և մահվան նկատմամբ վերաբերմունքի վրա:

1. 90-ականների պատերազմի մասնակիցներին բնորոշ է կյանքի նկատմամբ իմաստավորված, նպատակային կողմնորոշում՝ հիմնված անձնական վերահսկողության և հաղթանակի փորձի վրա: Մահվան նկատմամբ նրանց վերաբերմունքն առանձնանում է ֆիզիոլոգիական վտանգի հանդեպ գերզգայունությամբ (ցավ, սթրես), սակայն կյանքի իմաստի զգացումը հանդես է գալիս որպես պաշտպանական մեխանիզմ: Նրանք առանձնանում են ուժեղ ինքնաարդյունավետությամբ՝ հաղթանակի և կյանքի փորձի շնորհիվ:

2. 44-օրյա պատերազմի մասնակիցների՝ կյանքի նկատմամբ վերաբերմունքը հիմնականում կենտրոնացած է ներկա պահի վրա: Կյանքի իմաստը կապված է կոնկրետ գործողությունների հետ, այլ ոչ թե երկարաժամկետ նպատակների: Մահվան նկատմամբ վերաբերմունքը կարելի է բնորոշել որպես մահվան մասին ինտրուսիվ մտքեր և ֆիզիկական

վնասվածքների հանդեպ անհանգստություն: Նրանք առանձնանում են գոյատևման մոտիվացիայով՝ պայմանավորված թարմ տրավմայով:

3. Պատերազմին չմասնակցած զինծառայողներին բնորոշ է կյանքի նկատմամբ վերաբերմունքի մեջ կայունություն և կառավարելիություն՝ առանց տրավմատիկ փորձի ազդեցության: Կյանքի իմաստը կապված է կյանքի ընթացքի օպտիմիզացման հետ: Մահվան նկատմամբ վերաբերմունքը կարելի է բնորոշել որպես էքզիստենցիալ անհանգստություն՝ կապված ժամանակի սահմանափակության և անձնական նվաճումների բացակայության հետ: Նրանց բնորոշ է կայունություն՝ առանց անձնական ներուժի շեշտադրման:

Եզրակացություն

Այսպիսով՝ զինծառայողների հետազոտված յուրաքանչյուր խումբ բնութագրվում է կյանքի և մահվան նկատմամբ վերաբերմունքի յուրահատուկ մոդելով, որը պայմանավորված է պատերազմական փորձի առկայությամբ/բացակայությամբ, տարիքային և սոցիալ-հոգեբանական գործոններով:

Մահվան անհանգստության տարբեր գործոնների բարձր ցուցանիշները 44-օրյա պատերազմի մասնակիցների, 90-ականների պատերազմի մասնակիցների և պատերազմի չմասնակցած, բայց զինվորական ծառայություն անցած անձանց մոտ արտացոլում են նրանց պատերազմի և կյանքի հետ ունեցած տարբեր փորձառությունները:

44-օրյա պատերազմի մասնակիցների մոտ մահվան մասին կոգնիտիվ-աֆեկտիվ մտահոգվածության և ֆիզիկական փոփոխությունների նկատմամբ անհանգստության բարձր մակարդակը կարող է պայմանավորված լինել պատերազմի ժամանակ ապրած սուր սթրեսով, կյանքի և առողջության նկատմամբ սպառնալիքների անմիջական ընկալմամբ: Սա խոսում է նրանց մոտ հետտրավմատիկ մտածողության և տագնապային հակումների հնարավորության մասին:

Պատերազմին չմասնակցած, բայց զինվորական ծառայություն անցած անձանց մոտ ժամանակի ընթացքի գիտակցման բարձր մակարդակը կարող է կապված լինել ռազմական կարգապահության, կյանքի անցողիկության մասին մտածելու և ապագայի պլանավորման անհրաժեշտության հետ: Նրանց անհանգստությունը մահվան վերաբերյալ կապված է ժամանակի արագության գիտակցման հետ, ինչը կարող է խթանել գոյաբանական վախերը:

90-ականների պատերազմի մասնակիցների մոտ ցավի և սթրեսի նկատմամբ մտահոգվածության բարձր ցուցանիշները վկայում են այն մասին, որ նրանց մահվան վախը հիմնականում կապված է ֆիզիկական և հոգեբանական տառապանքի հեռանկարով: Սա կարող է պայմանավորված լինել պատերազմի ընթացքում ֆիզիկական վնասվածքների և հոգեբանական ծանր ապրումների հետ, ինչը ձևավորել է նրանց մոտ հատկապես ցավալի մահվան մտավախություն:

Մարտական գործողություններին մասնակցությունը փոխում է անհատի վերաբերմունքը կյանքի և մահվան նկատմամբ: Այս փոփոխությունների ուղղությունը կախված կլինի մարտական գործողություններին մասնակցելու հետ կապված հոգեբանական փորձը ինտեգրելու անհատի կարողությունից, ինչպես նաև մարտական գործողություններին մասնակցելու իր դիրքորոշումից:

Կյանքի և մահվան նկատմամբ վերաբերմունքը ներկայացնում է համակարգ, որի հիմնական հուզական և ռացիոնալ բաղադրիչներն են՝ կյանքի և մահվան ընդունման մակարդակը, ինքնադրսևորումը, իմաստի տեսլականը, պատասխանատվությունը, աճի ձգտումը, մահվանը որպես վերջնական ավարտի մասին պատկերացումը:

Մահվան ընդունումը ներկայացնում է անձնային աճի հավանական տարր մարտական գործողություններին մասնակցելուց հետո: Մարտական գործողություններին մասնակցությունը էքզիստենցիալ մարտահրավեր է, որը կարող է ճիշտ աջակցության դեպքում դառնալ անձի վերափոխման աղբյուր, ոչ միայն վնասվածքի:

Ընդհանուր առմամբ, այս տվյալները ցույց են տալիս, որ պատերազմի հետ անմիջական առնչություն ունեցող խմբերում մահվան անհանգստության գործոնները տարբեր կերպ են արտահայտվում՝ կախված պատերազմի բնույթից, անձնական փորձից և դրա հոգեբանական հետևանքներից:

Ստացված տվյալների, դրանց հոգեբանական վերլուծության և եզրակացությունների հիման վրա կարելի է առաջ քաշել հետևյալ գործնական առաջարկները.

- 44-օրյա պատերազմի մասնակիցներին անհրաժեշտ է հոգեբերական աջակցություն՝ կյանքի իմաստի վերականգնման և մահվան անհանգստության կարգավորման համար,
- 90-ականների խմբի համար կարևոր է ֆիզիոլոգիական վտանգի գերզգայունության հաղթահարումը:

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-292>

Գրականություն

1. «Հայրենիքի պաշտպանի» և «մարդասպանի» անհատական հոգեբանական առանձնահատկությունները զինծառայողի ընկալման մեջ // Գիտական Արցախ. – 2021. – No. 1(8). – P. 221-227. – DOI 10.52063/25792652-2021.1-221. – EDN YHKQBH.
2. Гаврилова Т. А. Экзистенциальный страх смерти и танатическая тревога: методы исследования и диагностики. Прикладная психология. 2001, № 6, с. 1-8.
3. Голоденко О. Н. Изучение особенностей смысловой сферы у военнослужащих при посттравматическом стрессовом состоянии. Журнал психиатрии и медицинской психологии, 2023, № 1(61), с. 37-49.
4. Зелянина А. Н., Падун М. А. К проблеме посттравматического личностного роста: современное состояние и перспективы. Том 10, No. 53, 2017, с. 2-3.
5. Караяни А. Г., Сыромятников И. В. Прикладная военная психология. Санкт-Петербург, 2006, с. 178, 480 с.
6. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций, 2-е изд. Москва: Смысл, 2000, - 18 с.
7. Литвинцев С. В., Снедков, Е. В., Резник, А. М. Боевая психическая травма. Москва: Медицина, 2005, - 432 с.
8. Флюрович III. Р. ПТСР у военнослужащих. Москва, с. 1-3.
9. Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва: Прогресс, 1990, 368 с.
10. Templer D., (1970). The construction and validation of a death anxiety scale. Journal of General Psychology, 82, p.165-177.

Особенности осмысленных жизненных ориентиров и отношения к смерти у участников боевых действий

*Авагимян Айк,
Саргсян Мане,
Ганадян Аветик*

Резюме

Ключевые слова: экзистенциальные ценности, смысл жизни, боевой стресс, травматический стресс, участники войны, личностный рост

Цель статьи – раскрыть, как опыт войны влияет на формирование индивидуальной системы ценностей, понимание смысла жизни и психологическое отношение к смерти. Актуальность исследования обусловлена тем, что поиск жизненного смысла и формирование отношения к смерти у участников боевых действий играют важную роль в их психологичес-

ком благополучия и поствоенной социальной адаптации. Понимание этих процессов способствует разработке эффективных методов психологической поддержки и повышению качества жизни ветеранов.

Задачами исследования являются выявление особенностей формирования осмысленных жизненных ориентиров у участников боевых действий, изучение их отношения к смерти и психологических факторов, влияющих на него, а также анализ взаимосвязи между смыслом жизни и отношением к смерти в контексте боевого опыта.

В исследовании использовались методы психологического тестирования, а также качественного и количественного анализа. Основными инструментами стали методика диагностики «Осмысленность жизни» Д. А. Леонтьева и шкала тревожности смерти Темплера.

Результаты показывают, что боевой опыт нередко приводит к переосмыслению жизненных ценностей и смысла жизни, тогда как отношение к смерти может варьироваться от принятия до тревоги или безразличия.

Peculiarities of Combatants' Attitude Towards Meaningful Life Orientations and Death

*Avagimyan Hayk,
Sargsyan Mane,
Ghanadyan Avetik*

Summary

Key words: *existential values, meaning of life, combat stress, traumatic stress, war participants, personal growth*

The aim of the following article is to examine how combat experiences shape individual value systems, perceptions of life meaning, and psychological attitudes toward death. This research is relevant because the search for life meaning and formation of attitudes toward death play a critical role in combatants' mental well-being and post-war social integration. It also helps identify effective methods of psychological support, contributing to adaptation and improved quality of life.

The study objectives are to identify the features of meaningful life orientations among combatants, examine their attitudes toward death and related psychological factors, analyze the interaction between life meaning and attitudes toward death in the context of combat experience.

The research employed psychological testing as well as qualitative and quantitative analyses. Key instruments included D. Leontiev's "Meaningful Life Orientations" methodology and Templer's "Death Anxiety" scale.

The findings indicate that combat experience often leads to a reevaluation of life meaning, while attitudes toward death vary from acceptance to fear or indifference. Understanding these processes can support faster post-traumatic recovery and promote personal growth by transforming traumatic experiences into constructive insights.

Ներկայացվել է 25. 05. 2025 թ.
Գրախոսվել է 15. 09. 2025 թ.
Ընդունվել է տպագրության 27. 05. 2026 թ.

Կոմբատանտների սթրեսակայունության ազդեցությունը հետտրավմատիկ սթրեսային խանգարման և հետտրավմատիկ անձնային աճի վրա

**Ավագիկյան Հայկ,
Ստեփանյան Լիլիթ**

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-302>

Հանգուցային բառեր. մարտական սթրես, տրավմայի ինտենսիվություն, տրավմատիկ գացիա, կոմբատանտներ, քոփինգ ռազմավարություններ, տեմպորալ գործոններ

Ներածություն

Հետազոտության արդիականությունը: Ժամանակակից հակամարտությունների աճող թիվը մեծացնում է կոմբատանտների մոտ հետտրավմատիկ սթրեսային խանգարման (ՀՏՄ) և հետտրավմատիկ անձնային աճի (ՀՏԱ) երևույթների ուսումնասիրության անհրաժեշտությունը: Այն լույս է սփռում սթրեսակայունության՝ որպես կարգավորող գործոնի դերի վրա, ինչը կարևոր է ռազմական և քաղաքացիական բնակչության հոգեբանական վերականգնման համար: Ուսումնասիրությունն առանձնանում է իր երկփեղկված մոտեցմամբ՝ համատեղելով սթրեսի ինտենսիվության և կոնտեքստի ազդեցության վերլուծությունը ՀՏՄ-ի և ՀՏԱ-ի վրա: Գործնականում այն հիմք է ստեղծում տարբերակված հոգեբանական աջակցության ծրագրերի մշակման համար՝ բարձրացնելով միջամտությունների արդյունավետությունը: Ի վերջո հետազոտությունն ընդլայնում է գիտական պատկերացումները սթրեսի և աճի դինամիկայի մասին՝ արժեքավոր լինելով ինչպես տեսական, այնպես էլ կիրառական հոգեբանության համար:

Ուսումնասիրության *նպատակն* է համեմատական և համահարաբերակցային վերլուծության միջոցով պարզել սթրեսակայունության դերը ՀՏՄ-ի և ՀՏԱ-ի տարբեր ոլորտներում, ինչպես նաև բացահայտել տրավմայի ինտենսիվության ազդեցությունը այդ գործընթացներին:

Հիմնական *խնդիրները* ներառում են.

1. վերլուծել սթրեսակայունության, տրավմատիկ գացիայի և հետտրավմատիկ անձնային աճի վերաբերյալ տեսական մոտեցումները,
2. կատարել կոմբատանտների և մարտական գործողություններին չմասնակցած զինծառայողների սթրեսակայունության, հետտրավմատիկ սթրեսային խանգարման (ՀՏՄ) և հետտրավմատիկ անձնային աճի (ՀՏԱ) ախտորոշում,
3. ստացված տվյալները ենթարկել համեմատական վերլուծության,
4. իրականացնել կոմբատանտների և պատերազմին չմասնակցած զինծառայողների սթրեսակայունության և ՀՏՄ-ի, սթրեսակայունության և ՀՏԱ-ի արդյունքների համահարաբերակցային վերլուծություն:

Նորույթը հետազոտության երկփեղկված մոտեցման մեջ է, այն առաջին անգամ համատեղում է սթրեսի ինտենսիվության, անհատական-արժեքային և սոցիալ-տեմպորալ գործոնների վերլուծությունը՝ ՀՏԱ-ի համատեքստում: Այն նաև ընդգծում է, որ տրավմատիկ փորձը ոչ միշտ է ուղղակիորեն հանգեցնում աճի, այլ դրա ազդեցությունը պայմանավորված է սթրեսի նկատմամբ անհատի հարմարվողականությամբ և կոնտեքստով:

Տեսական նշանակությունը ՀՏԱ-ի տեսության ընդլայնման մեջ է՝ ցույց տալով, թե ինչպես են սթրեսի ինտենսիվությունը և կոնտեքստը որոշում աճի ուղղվածությունը:

Գործնական նշանակությունը հոգեբանական աջակցության ծրագրերում առաջարկվող մոդելների հետ կիրառելիությունն է: Օրինակ՝ կոմբատանտների համար կարևոր կլինի տրավմայի իմաստավորման վրա աշխատանքը, իսկ չմասնակցած զինծառայողների հա-

մար՝ համայնքային ռեսուրսների ակտիվացումը: Այս տարբերակվածությունը կբարձրացնի միջամտությունների արդյունավետությունը և կխթանի կայուն հոգեբանական առողջությունը:

Հոգվածի բովանդակություն

Ժամանակակից հակամարտությունների համատեքստում կոմբատանտները բախվում են արտակարգ սթրեսային իրավիճակների, որոնք կարող են հանգեցնել ինչպես բացասական հոգեբանական հետևանքների, օրինակ՝ հետտրավմատիկ սթրեսային խանգարման (ՀՏՄ), այնպես էլ դրական անձնային փոփոխությունների, ինչպիսին է հետտրավմատիկ անձնային աճը (ՀՏԱ):

Սթրեսակայունությունը՝ որպես անհատի կարողություն՝ դիմակայելու և հարմարվելու տրավմատիկ իրադարձություններին, համարվում է առանցքային գործոն, որը կարող է կարգավորել այս երկու երևույթների զարգացումը: ՀՏՄ-ն բնութագրվում է տրավմայից հետո առաջացող անհանգստությամբ, ֆլեշբեքներով և սոցիալական մեկուսացմամբ, մինչդեռ ՀՏԱ-ն արտահայտվում է կյանքի նկատմամբ վերաիմաստավորված վերաբերմունքով, հարաբերությունների ամրապնդմամբ և անձնային զարգացմամբ: Այս երեք երևույթների փոխկապակցվածությունը կարևոր է կոմբատանտների հոգեբանական վերականգնման և հետագա կյանքի որակի բարելավման համար:

Հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ սթրեսակայունությունը կարող է մեղմել ՀՏՄ-ի ծանրությունը՝ նվազեցնելով տրավմայի բացասական ազդեցությունները, մինչդեռ որոշ դեպքերում այն խթանում է ՀՏԱ՝ օգնելով անհատներին գտնել իմաստ և ուժ տառապանքի մեջ: Մակայն այս կապը միանշանակ չէ: Բարձր սթրեսակայունությունը միշտ չէ, որ երաշխավորում է դրական արդյունքներ, քանի որ այն կախված է անհատական, սոցիալական և կենսաբանական գործոններից: Հոգվածի նպատակն է վերլուծել սթրեսակայունության ազդեցությունը ՀՏՄ-ի և ՀՏԱ-ի վրա՝ հիմնվելով տեսական մոտեցումների և էմպիրիկ տվյալների վրա: Այս ուսումնասիրությունը կարևոր է ոչ միայն կոմբատանտների հետ աշխատող մասնագետների, այլև ընդհանուր հոգեբանական գիտության համար՝ բացահայտելով տրավմայի բազմակողմանի ազդեցությունները:

Տասնամյակներ շարունակ հոգեբանության մեջ տեսաբաններն ու պրակտիկ մասնագետները, ուսումնասիրելով հոգետրավմատիզացնող իրադարձությունները (աղետներ, ռազմական գործողություններ, ծանր հիվանդություն, ամուսնալուծություն, մտերիմի մահ և այլն), դրանց հետևանքները մեկնաբանել են բացառապես բացասական տեսանկյունից: Հետտրավմատիկ սթրեսային խանգարումը (ՀՏՄ) սահմանվում էր որպես անձի երկարաժամկետ կործանարար վիճակների համալիր (դեպրեսիա, անքնություն, խուճապային նոպաներ և այլն), որը զարգանում էր ծանր հոգետրավմայի հետևանքով: Մակայն 2000-ականներից սկսած՝ հետազոտողները սկսեցին ուշադրություն դարձնել ոչ միայն տրավմատիկ իրավիճակների բացասական հետևանքներին, այլև այն փաստին, որ ծանր, տրավմատիկ իրադարձությունները ոչ բոլորի մոտ են առաջացնում ՀՏՄ: Հաճախ մարդը, ով ապրել է տրավմատիկ սթրես, որոշ ժամանակ անց հարմարվում է, վերադառնում նախկին կյանքին:

Այնուամենայնիվ, որոշ անհատներ այլ կերպ են հակազդում տրավմատիզացնող իրադարձություններին՝ իրենց տրավմատիկ փորձը վերածելով ոչ թե կորուստի կամ վնասի, այլ նոր հնարավորությունների: Այսինքն՝ տրավմատիկ իրադարձությունները կարող են դառնալ անձնային աճի և դրական փոփոխությունների պատճառ: Այսպիսով, արտակարգ իրավիճակներն օժտված են ամբիվալենտությամբ. մի կողմից, դրանք պարունակում են սպառնալիք, վտանգ և բացասականություն, մյուս կողմից՝ հանգեցնում են բարձրագույն ապրումների և հոգևոր ձգտումների: Տրավմատիզացնող ապրումների դրական կողմերի մասին գաղափարը հանգեցրեց հետտրավմատիկ աճի հայեցակարգի ստեղծմանը:

Համաձայն Գ. Մելեի սթրեսի դասական հայեցակարգի՝ սթրեսը պայմանների փոփոխությանը հարմարում պահանջող հակազդեցություն է: Սթրեսը դառնում է տրավմատիկ,

երբ խախտում է անձի ինքնության կառուցվածքը, աշխարհի կոգնիտիվ և աֆեկտիվ մոդելները՝ կործանարար ազդեցություն թողնելով հուզական ոլորտի վրա [4]:

Կոմբատանտների սթրեսակայունության, հետտրավմատիկ սթրեսային խանգարման (ՀՏՄ) և հետտրավմատիկ անձնային աճի (ՀՏԱ) փոխադարձ կապի ուսումնասիրությունը հիմնվում է մի շարք տեսական մոտեցումների վրա, որոնք բացատրում են տրավմայի ազդեցությունը անհատի հոգեբանական վիճակի և զարգացման վրա: Այս մոտեցումները կենտրոնանում են սթրեսակայունության, տրավմայից հետո բացասական և դրական փոփոխությունների փոխկապակցվածության վրա՝ ընդգծելով կոմբատանտների եզակի փորձառությունները մարտական գործողությունների համատեքստում:

Ռ. Լազարուսի և Ս. Ֆոլկմանի սթրեսի և քոփինգի տեսությունը հիմնարար է սթրեսակայունության ընկալման համար: Այն պնդում է, որ անհատի հակազդեցությունը սթրեսային իրավիճակներին (օրինակ՝ մարտական գործողություններ) կախված է նրա գնահատումից և հաղթահարման ռազմավարություններից: Կոմբատանտների համար սթրեսակայունությունը կարող է կանխել ՀՏՄ-ի զարգացումը, մինչդեռ անարդյունավետ դիմակայումը կարող է հանգեցնել խանգարման: Հետագա հետազոտությունները ցույց են տվել, որ դրական հաղթահարման ռազմավարությունները, ինչպիսիք են իմաստի որոնումը, կարող են նպաստել ՀՏԱ-ին [5]:

Ռ. Թեդեսկին և Լ. Քալհունը մշակել են ՀՏԱ-ի տեսությունը, որը նկարագրում է, թե ինչպես տրավմայից հետո անհատները կարող են զարգացնել դրական անձնային փոփոխություններ, ինչպիսիք են կյանքի նկատմամբ երախտագիտությունը, հարաբերությունների ամրապնդումը և ինքնաճանաչումը: Կոմբատանտների համար սթրեսակայունությունը կարող է հանդես գալ որպես կատալիզատոր՝ օգնելով վերաիմաստավորել մարտական փորձառությունները և խթանել աճը, սակայն ՀՏՄ-ի առկայությունը կարող է խոչընդոտել այս գործընթացին [12]:

Ջ. Էնդելի կենսահոգեառաջնության մոդելը, որը զարգացվել է հետագա հետազոտություններում, ընդգծում է կենսաբանական (օրինակ՝ նյարդային համակարգի ռեակցիաներ), հոգեբանական (օրինակ՝ սթրեսակայունություն) և սոցիալական (օրինակ՝ աջակցության համակարգեր) գործոնների փոխազդեցությունը ՀՏՄ-ի և ՀՏԱ-ի զարգացման մեջ: Կոմբատանտների մոտ բարձր սթրեսակայունությունը կարող է մեղմել տրավմայի կենսաբանական ազդեցությունները՝ նպաստելով դրական հոգեբանական արդյունքների [9]:

Ս. Սաուսվիկը և Դ. Չերնին առաջարկել են հոգեֆիզիոլոգիական ճկունության տեսություն, որը սթրեսակայունությունը կապում է նյարդային համակարգի կարգավորման և տրավմայից հետո վերականգնման հետ: Կոմբատանտների համար այս մոտեցումը բացատրում է, թե ինչպես կարող է սթրեսակայունությունը նվազեցնել ՀՏՄ-ի ռիսկը՝ միաժամանակ խթանելով ՀՏԱ-ն՝ միջնորդված սոցիալական աջակցության և իմաստի ընկալման միջոցով [10]:

Ջ. Գրոսի կողմից զարգացած կոգնիտիվ վերազնահատման տեսությունը բացատրում է, թե ինչպես անհատները կարող են վերաիմաստավորել սթրեսային իրադարձությունները՝ նվազեցնելով դրանց բացասական ազդեցությունը և խթանելով դրական արդյունքներ: Կոմբատանտների համար բարձր սթրեսակայունությունը կարող է դրսևորվել մարտական տրավմաների վերազնահատման միջոցով, ինչը նվազեցնում է ՀՏՄ-ի ռիսկը և նպաստում է ՀՏԱ-ին՝ օրինակ, կյանքի նոր իմաստ գտնելու միջոցով: Այս կապը հաստատվում է նրանով, որ սթրեսակայուն անհատները հակված են ավելի արդյունավետ կառավարել հույզերը՝ կանխելով խանգարման խորացումը: Կոգնիտիվ վերազնահատումը կարևոր միջնորդ է սթրեսակայունության և ՀՏԱ-ի միջև, քանի որ այն կապում է տրավմայի ընկալումը դրական անձնային փոփոխությունների հետ՝ միաժամանակ մեղմելով ՀՏՄ-ի ախտանիշները [6]:

Բ. Մաքեվենի կողմից առաջարկված «Ալտստատիկ ծանրաբեռնվածության» տեսու-

թյունը բացատրում է, թե ինչպես է քրոնիկ սթրեսը (օրինակ՝ մարտական գործողությունների հետևանքները) հանգեցնում ֆիզիոլոգիական և հոգեբանական ծանրաբեռնվածության՝ մեծացնելով ՀՏՄԻ-ի հավանականությունը: Սթրեսակայունությունը, սակայն, կարող է կայունացնել պոստտիկ հավասարակշռությունը՝ նվազեցնելով տրավմայի բացասական ազդեցությունները և բացելով ճանապարհի դեպի ՀՏԱ: Կոմբատանտների մոտ այս կապը դրսևորվում է նրանով, որ ճկուն անհատները ավելի արագ են վերականգնվում սթրեսից՝ խթանելով դրական աճ: Այս տեսությունը ցույց է տալիս կենսաբանական հիմքով փոխկապակցվածություն՝ ընդգծելով, որ սթրեսակայունությունը կարող է կանխարգելել ՀՏՄԻ-ի ֆիզիոլոգիական հիմքերի խորացումը և նպաստել վերականգնմանը [7]:

Բրոնդենֆրենների սոցիալ-էկոլոգիական մոդելը, որը վերախմաստավորվել է Ռ. Պետրժակի և համահեղինակների կողմից կոմբատանտների համատեքստում, ընդգծում է սոցիալական աջակցության և հասարակության ռեսուրսների դերը սթրեսակայունության, ՀՏՄԻ-ի և ՀՏԱ-ի փոխազդեցության մեջ: Կոմբատանտների համար ընտանիքի, ընկերների և մշակութային միջավայրի աջակցությունը կարող է ուժեղացնել սթրեսակայունությունը՝ նվազեցնելով ՀՏՄԻ-ի ծանրությունը և խթանելով անձնային աճը: Այս կապը վկայում է, որ սթրեսակայունությունը միայն անհատական հատկանիշ չէ, այլ նաև սոցիալական գործոնների արդյունք [8]:

Բերված տեսությունները հաստատում են, որ սթրեսակայունությունը, ՀՏՄԻ-ն և ՀՏԱ-ն գտնվում են փոխադարձ կապի մեջ, որտեղ սթրեսակայունությունը հանդես է գալիս որպես կարգավորող գործոն:

Տրավմատիկ իրադարձությունը միաժամանակ տառապանքի (խանգարման), սթրեսակայունության և աճի աղբյուր է: Հարցը անձի աշխատանքի երեք ձևերի՝ սթրեսակայունության, խանգարման և աճի փոխհարաբերական կոնստելացիայի մեջ է: Արտակարգ իրադարձությանը տրվող ճգնաժամային, տրավմատիկ հակազդեցությունը բնութագրվում է հետաձգվածությամբ, դանդաղմամբ, ուշացումով, լքվածությամբ և ժամանակի մեջ տարածվածությամբ: Ժամանակի մեջ այս տարածվածությունը տրավմայի տեմպորալ հետաձգումն է և կապվում է անձի «կապող-տարբերակող» աշխատանքի տրանզիտային ֆենոմենի հետ:

Տրավման տրանզիտային երևույթ է. այն առաջանում է միջին՝ տարածաժամանակային ոլորտում՝ նախորդող իրադարձության (տրավմայի փաստ) և հաջորդող իրադարձության (հետփաստային)՝ իրադարձությունը վերածվում է փորձի՝ միջև: Տրավման ռեկոնսիվ է. տրավմատիկ իրադարձությունը պետք է հետփաստային վերարտադրվի՝ ելնելով ապագայի որոշակի ուղղվածությունից: Տրավման «տրավմատիզացում» է ժամանակը՝ տեմպորալությունը մասնատվում է, դիսոցացվում, խախտվում է ժամանակային եղանակների, հարաբերությունների և մարդու փորձի տեմպորալ կապվածության ամբողջականությունը: Փորձի երեք տրանզիտային հորիզոնները՝ նախափորձ, փորձ, հետփորձ, չեն միավորվում փորձի չորրորդ՝ տրանզիտային չափման մեջ:

Սուբյեկտի փորձի տրանզիտային շրջանը (ՓՏՇ) պատռվում է՝ առաջացնելով փորձի տրանզիտային քառու: ՓՏՇ-ի մասնատվածությունը պայմանավորված է կամքի թուլացմամբ՝ ուղղված գոյության տևողությանը, գոյության իմաստներից (Լ-իմաստներ) դեպի չգոյության իմաստներ (D-իմաստներ) շրջադարձով [1]:

Ժամանակի տրավմատիզացիայի դեպքում ժամանակային եղանակները՝ անցյալը, ներկան և ապագան, կորցնում են տարբերակումը. 1) անցյալը չի տարբերվում ներկայից՝ կատարվածը ներառվում է ընթացիկ ներկայի մեջ, տեղի է ունենում ինքնատույնականության պահպանման աշխատանք, որը զուգակցվում է ինքնատարբերակման և տարբերակման դեմ հակազդեցության հետ. 2) ապագան չի տարբերվում ներկայից և ընկալվում է անցյալի շրջանակներում. 3) անցյալը կորցնում է անցյալի տրանզիտային հորիզոնը, ապագան՝ ապագայի տրանզիտային հորիզոնը, իսկ ներկան՝ անցյալի և ապագայի հորիզոնները:

Արտակարգ իրավիճակում մարդը պետք է պահպանի ոչ միայն ֆիզիկական բարեկե-

ցությունը. ինքնապահպանումը տարածվում է նաև «Ես»-ի (իր և մտերիմների), իմաստների, արժեքների, պարկեշտության, պատվի և մարդկայության պահպանման վրա: Արտակարգ իրավիճակում ամենաուժեղ տառապանքները առաջանում են ոչ թե ֆիզիկական սթրեսային գործոններից, այլ անձի հոգեկան-հոգևոր իրադարձություններից այդ իրավիճակում [2]:

Անձի անոմալ զարգացումը և կառուցողական զարգացումը արտակարգ իրավիճակում անձի փոխակերպման երկու կողմերն են արտակարգ իրավիճակում: «Մեզ համար պատերազմում գլխավորը ոչ թե ցուրտը, սովը կամ վտանգներն էին՝ այդ ամենին սովորում ես... Գլխավորը զագանի չվերածվելն էր, ինքդ քեզ հավատարիմ մնալը, մարդկային կերպարանքը չկորցնելը» [3]:

Այսպիսով, հոգեփոխակերպման մոտեցումը և անձի փոխակերպման գործընթացի մասին պատկերացումը մեզ թույլ են տալիս պարզաբանել դրական փոփոխությունների մեխանիզմներն ու պատճառները: Վերածնող փոխակերպման հասկացությունը ոչ միայն նկարագրում է այն փոփոխությունները, որոնք տեղի են ունենում չգոյության սպառնալիքի հետ բախման արդյունքում, այլև հանգեցնում է այդ գործընթացի ընկալմանը: Մենք կարող ենք եզրակացնել, որ միայն արտակարգ իրավիճակ ապրած մարդու հոգեբանական բախումների նկատմամբ անձնակենտրոն մոտեցումը բերում է տրանսֆորմացիոն գոյության հասկացություն: Ընդ որում, մենք կարող ենք նաև ենթադրություն անել, որ իմաստային փոխակերպումը առաջատար դեր է խաղում այս գործընթացում:

Հետազոտության մեթոդիկաները.

1. Վ. Գ. Բոյկոյի սթրեսասկայությունության ախտորոշման մեթոդիկա [13]:

2. Միսսիսիպյան սանդղակը հետաքննմանիկ սթրեսային խանգարման (Mississippi Scale for PTSD, CMS) գնահատման համար մշակված կլինիկական թեստ: Մեր հետազոտության շրջանակներում կիրառել ենք թեստի 2 տարբերակները՝ «ռազմական» և «քաղաքացիական» [4, 217-226]:

3. Հետաքննմանիկ աճի հարցարան ՀՏԱՀ (PTGI - Tedeschi & Calhoun): [11]:

Հետազոտության արդյունքների հուսալիությունը ապահովվել է մաթեմատիկական և նկարագրական վիճակագրության մեթոդների, ինչպես նաև Սպիրմենի համահարաբերակցային վերլուծության կիրառմամբ:

Հետազոտության ընտրանքը. մարտական գործողությունների մասնակիցներ՝ փորձարարական խումբ -R1 (n= 200), մարտական գործողություններին չմասնակցածներ - R2՝ ստուգիչ խումբ (n=200), որի մեջ ընդգրկվել են վերջին 5 տարում տրավմատիկ իրադարձություն ունեցած զինծառայողներ: Նշենք, որ մարտական գործողություններին մասնակցածներին տրվել է Միսիսիպյան սանդղակի ռազմական տարբերակը, իսկ չմասնակցածներին՝ քաղաքացիական տարբերակը:

Փորձարարական և ստուգիչ խմբերում սթրեսակայունության ախտորոշման, Միսսիսիպյան սանդղակի և Հետաքննմանիկ աճի հարցարանի ախտորոշման մեթոդիկայի կիրառության արդյունքում ստացված տվյալները ենթարկել ենք համահարաբերակցային վերլուծության՝ պարզելու համար հետաքննմանիկ անձնային աճի և սթրեսակայունության, ՀՏԱՀ-ի և սթրեսակայունության միջև փոխադարձ կապը, համեմատելով դրանց դրսևորումը մարտական գործողություններին մասնակցածների և չմասնակցածների մոտ:

Աղյուսակ 1

Սթրեսակայունության մակարդակի ախտորոշման տվյալները R1 և R2 խմբերում

<i>Սթրեսակայունության մակարդակ</i>	<i>R1 խումբ (n= 200)</i>	<i>R2 խումբ (n= 200)</i>
Ցածր (36-ից բարձր)	16 (8 %)	14 (7 %)
Միջին (13-36 միավոր)	160 (80 %)	158 (79 %)
Բարձր (0-13 միավոր)	24 (12 %)	28 (14 %)

Աղյուսակ 1-ում ներկայացված տվյալները ցույց են տալիս պատերազմի մասնակից (R1) և պատերազմին չմասնակցած (R2) զինծառայողների սթրեսակայունության մակարդակների բաշխվածությունը: Երկու խմբերում ընդգրկված է 200-ական մասնակից, որոնց սթրեսակայունությունը գնահատվել է երեք մակարդակով՝ ցածր (36-ից բարձր միավոր), միջին (13-36 միավոր) և բարձր (0-13 միավոր):

Ցածր սթրեսակայունություն (16 մասնակից, 8 %): R1 խմբում ցածր սթրեսակայունություն ունեցող անձինք բնութագրվում են բարձր զգայունությամբ և բռնկունությամբ: Պատերազմական տրավման, հավանաբար, խորացրել է նրանց նյարդային համակարգի խոցելիությունը՝ հանգեցնելով սթրեսի նկատմամբ ավելի արտահայտված արձագանքի: Սա կարող է վկայել հետտրավմատիկ սթրեսի կամ հարմարվողականության դժվարությունների մասին:

Միջին սթրեսակայունություն (160 մասնակից, 80 %): R1 խմբի մեծամասնությունը պատկանում է այս կատեգորիային, ինչը ցույց է տալիս, որ պատերազմի մասնակիցների մեծ մասը, չնայած տրավմատիկ փորձին, կարողանում է հարմարվել սթրեսին՝ առանց ծայրահեղ հակազդումների: Դա կարող է արտացոլել նրանց կողմից կիրառվող քոփինգ ռազմավարությունների (օրինակ՝ խնդրի վերագնահատում) արդյունավետությունը:

Բարձր սթրեսակայունություն (24 մասնակից, 12 %): R1 խմբի բարձր սթրեսակայունությամբ անհատները ցուցաբերում են կայունություն և հավասարակշռվածություն: Պատերազմական փորձառությունը, հնարավոր է, ամրապնդել է նրանց հոգեբանական ռեսուրսները՝ նպաստելով հետտրավմատիկ աճին կամ ճկունությանը:

Ցածր սթրեսակայունություն (14 մասնակից, 7 %): R2 խմբում ցածր սթրեսակայունություն ունեցողների թիվը մի փոքր ավելի ցածր է, քան R1-ում: Դա կարող է վկայել, որ առանց պատերազմական տրավմայի այս անհատների նյարդային համակարգը պակաս ծանրաբեռնված է, սակայն նրանց զգայունությունը կարող է պայմանավորված լինել անձնային գծերով կամ այլ կենսափորձով:

Միջին սթրեսակայունություն (158 մասնակից, 79 %): Ինչպես R1-ում, այստեղ ևս գերակշռում է միջին մակարդակը: Դա ցույց է տալիս, որ R2 խմբի զինծառայողները նույնպես հակված են չորամատիզացնել առօրյա սթրեսները՝ պահպանելով հավասարակշռություն, ինչը բնորոշ է ընդհանուր բնակչությանը:

Բարձր սթրեսակայունություն (28 մասնակից, 14 %): R2 խմբում բարձր սթրեսակայունություն ունեցողների թիվը փոքր-ինչ ավելի մեծ է, քան R1-ում: Դա կարող է ցույց տալ, որ պատերազմին չմասնակցած անձինք ավելի քիչ են ենթարկվել ծայրահեղ սթրեսի՝ պահպանելով իրենց բնական ճկունությունը:

Երկու խմբերի տվյալները զգալի տարբերություններ չեն ցուցաբերում սթրեսակայունության ընդհանուր բաշխվածության առումով (R1՝ 8 %-80 %-12 %, R2՝ 7 %-79 %-14 %), ինչը կարող է վկայել, որ պատերազմական փորձը միայն մասամբ է ազդում սթրեսակայունության վրա: Սակայն R1 խմբում ցածր սթրեսակայունության փոքր-ինչ բարձր ցուցանիշը (8 % ընդդեմ 7 %) և բարձր սթրեսակայունության ավելի ցածր ցուցանիշը (12 % ընդդեմ 14 %) կարող են ակնարկել տրավմայի ազդեցության մասին: Պատերազմի մասնակիցները, հնարավոր է, ավելի հակված են նյարդային համակարգի ծանրաբեռնվածությանը, ինչը բարձրացնում է ցածր սթրեսակայունության ռիսկը: Միևնույն ժամանակ, բարձր սթրեսակայունության աննշան տարբերությունը կարող է ցույց տալ, որ որոշ կոմբատանտներ կարողացել են զարգացնել ճկունություն՝ չնայած տրավմային:

R1 և R2 խմբերի սթրեսակայունության տվյալները ցույց են տալիս, որ պատերազմական փորձը չի հանգեցնում սթրեսակայունության կտրուկ փոփոխությունների ընդհանուր բնակչության համեմատ: Սակայն R1 խմբում նկատվող աննշան տեղաշարժը դեպի ցածր սթրեսակայունություն կարող է արտացոլել տրավմայի հետևանքները, մինչդեռ բարձր սթրեսակայունության անհատները երկու խմբերում էլ ցուցաբերում են ուժեղ հարմարվո-

դականություն: Այս վերլուծությունը հիմք է տալիս հետագա ուսումնասիրությունների՝ բացահայտելու կոնկրետ քոփինգ ռազմավարությունների դերը:

Մեր հետազոտության շրջանակներում կիրառվել է Միսսիսիպյան սանդղակը (Mississippi Scale for PTSD)՝ R1 (պատերազմի մասնակիցներ, n=200) և R2 (պատերազմին չմասնակցած զինծառայողներ, n=200) խմբերում հետտրավմատիկ սթրեսային խանգարման (ՀՏՄ) մակարդակը գնահատելու համար: Ռազմական տարբերակը (35 հարց) օգտագործվել է R1 խմբի, իսկ քաղաքացիական տարբերակը (39 հարց)՝ R2 խմբի համար: Արդյունքները դասակարգվել են երեք կատեգորիաներով՝ լավ ադապտացված (35-96 միավոր), ադապտացիայի խանգարում (97-111 միավոր) և ՀՏՄ (112 միավոր և բարձր): Ստացված տվյալները ներկայացվում են աղյուսակ 2-ում:

Աղյուսակ 2

ՀՏՄ-ի ախտորոշման արդյունքները R1 և R2 խմբերում

<i>ՀՏՄ-ի մակարդակ</i>	<i>R1 խումբ (n=200)</i>	<i>R2 խումբ (n=200)</i>
Լավ ադապտացված	104 (52 %)	132 (66 %)
Ադապտացիայի խանգարում	78 (39 %)	51 (25,5 %)
ՀՏՄ	18 (9 %)	7 (3,5 %)

Լավ ադապտացված (104 մասնակից, 5 %): R1 խմբի կեսից ավելին լավ ադապտված է՝ չնայած մարտական գործողություններին մասնակցությանը: Դա կարող է վկայել բարձր սթրեսակայունության կամ արդյունավետ քոփինգ ռազմավարությունների (օրինակ՝ սոցիալական աջակցություն, իմաստի որոնում) մասին, որոնք օգնել են մեղմել տրավմայի ազդեցությունը: Այս մարդիկ, հավանաբար, կարողացել են վերականգնել հոգեբանական կայունությունը ժամանակի ընթացքում:

Ադապտացիայի խանգարում (78 մասնակից, 39 %): Այս խմբում գտնվողները ցույց են տվել միջին արդյունքներ, ինչը կարող է արտացոլել տրավմայի մասնակի ազդեցությունը: Նրանք կարող են զգալ որոշակի սիմպտոմներ (օրինակ՝ զրգովածություն կամ խուսափողականություն), բայց դեռևս չեն հասնել ՀՏՄ-ի շեմը: Դա կարող է կապված լինել անբավարար աջակցության կամ թույլ քոփինգ մեխանիզմների հետ:

ՀՏՄ (18 մասնակից, 9 %): ՀՏՄ-ով անհատների համեմատաբար փոքր տոկոսը ցույց է տալիս, որ պատերազմի մասնակիցների մեծամասնությունը խուսափել է ծանր կաշուն հիշողություններից, հիպերգրգռվածությունից և սոցիալական մեկուսացումից՝ պայմանավորված մարտական տրավմայի ինտենսիվությամբ:

Լավ ադապտացված (132 մասնակից, 66 %): R2 խմբի մեծամասնությունը ցուցաբերել է լավ ադապտացիա, ինչը սպասելի է, քանի որ նրանք չեն ենթարկվել պատերազմական սթրեսի: Այս արդյունքը ցույց է տալիս, որ առօրյա կամ զինծառայության հետ կապված սթրեսները (առանց մարտական գործողությունների) ավելի քիչ են ազդում հոգեբանական կայունության վրա:

Ադապտացիայի խանգարում (51 մասնակից, 25,5 %): Այս խմբում ադապտացիայի խնդիրներ ունեցողների տոկոսը զգալիորեն ցածր է, քան R1-ում: Դա արտացոլում է սթրեսի ավելի ցածր ինտենսիվությունը կամ ավելի կայուն սոցիալ-հոգեբանական ռեսուրսները, որոնք օգնում են հաղթահարել առօրյա դժվարությունները:

ՀՏՄ (7 մասնակից, 3,5 %): ՀՏՄ-ի ցածր ցուցանիշը R2-ում հաստատում է, որ առանց ծայրահեղ տրավմայի այս խանգարումը հազվադեպ է զարգանում: Այս անհատները, հնարավոր է, զգացել են այլ տեսակի սթրեսներ (օրինակ՝ անձնական կորուստներ), որոնք հանգեցրել են նման վիճակի:

Լավ ադապտացված կատեգորիա: R2 խումբը (66 %) զգալիորեն գերազանցում է R1

խումբը (52 %), ինչն ընդգծում է պատերազմական տրավմայի բացասական ազդեցությունը աղապատացիայի վրա: R1 խմբի ավելի ցածր ցուցանիշը կարող է կապված լինել մարտական սթրեսի ալոստատիկ ծանրաբեռնվածության հետ, որը խաթարում է հոգեբանական վերականգնումը:

Աղապատացիայի խանգարում: R1-ում (39 %) այս կատեգորիայի տոկոսը գրեթե կրկնակի բարձր է, քան R2-ում (25.5 %): Դա ցույց է տալիս, որ պատերազմի մասնակիցներն ավելի հակված են աղապատացիայի հետ կապված խնդիրների խաղաղ պայմաններում, ինչը կարող է արտացոլել տրավմայի մնացորդային ազդեցությունը կամ անբավարար սոցիալական աջակցությունը:

ՀՏՄԽ: R1 խմբում ՀՏՄԽ-ի տարածվածությունը (9 %) ավելի քան կրկնակի բարձր է, քան R2-ում (3.5 %): Դա հաստատում է, որ մարտական գործողությունները զգալիորեն մեծացնում են ՀՏՄԽ-ի ռիսկը՝ համեմատած ոչ մարտական սթրեսի հետ: R2 խմբի ցածր ցուցանիշը վկայում է մարտական տրավմայի բացակայության դրական ազդեցության մասին:

R1 խմբի արդյունքները ցույց են տալիս, որ պատերազմական տրավման կարող է ինչպես խաթարել աղապատացիան (ավելի բարձր ՀՏՄԽ և խանգարումներ), այնպես էլ խթանել ճկունություն (լավ աղապատացվածների զգալի տոկոս): Դա համահունչ է հետտրավմատիկ աճի տեսությանը, որը ենթադրում է, որ տրավման կարող է դրական փոփոխությունների աղբյուր լինել՝ կախված քոփինգ ռազմավարություններից: R2 խմբի ավելի բարձր կայունությունը, հավանաբար, պայմանավորված է սթրեսի ավելի ցածր ինտենսիվությամբ և բացակայող ծանր տրավմայով, ինչը նվազեցնում է հոգեբանական ծանրաբեռնվածությունը:

Համեմատական վերլուծությունը ընդգծում է պատերազմական փորձի ազդեցությունը՝ R1 խմբում ավելացնելով ՀՏՄԽ-ի և աղապատացիայի խանգարումների ռիսկը: R2 խումբը ցուցաբերում է ավելի բարձր կայունություն՝ հաստատելով, որ արտակարգ, մեր դեպքում մարտական տրավման առանցքային գործոն է ՀՏՄԽ-ի զարգացման համար:

Աղյուսակ 3

«Հետտրավմատիկ անձնային աճ» մեթոդիկայի կիրառության արդյունքում ստացված տվյալները R1 և R2 խմբերում

Խումբ	ԱՌԻ	ԱՄՎ	ՆՀ	ՀՓ	ԿԱԲ	Ինտեգր
R1	4.25	4	3	3,9	4,2	3,9
R2	3,75	3	3,8	3,6	3,8	3,5

Աղյուսակ 3-ում ներկայացված են «Հետտրավմատիկ անձնային աճ» (ՀՏԱ) մեթոդիկայի կիրառության արդյունքները: Մեթոդիկան գնահատում է ՀՏԱ-ի հինգ սանդղակները՝ անհատական ուժ (ԱՌԻ), այլ մարդկանց հանդեպ վերաբերմունք (ԱՄՎ), նոր հնարավորություններ (ՆՀ), հոգևոր փոփոխություններ (ՀՓ), կյանքի արժեքի բարձրացում (ԿԱԲ), ինչպես նաև ինտեգրալ (Ինտեգր) ցուցանիշը: Առավելագույն միջին միավորը 6 է:

Անհատական ուժ (4.25): Ամենաբարձր ցուցանիշը R1 խմբում ցույց է տալիս, որ պատերազմի մասնակիցները զգում են իրենց ներքին ուժի և ինքնավստահության աճ: Դա կարող է արտացոլել տրավմայի հաղթահարման արդյունքում ձևավորված ճկունությունը:

Այլ մարդկանց հանդեպ վերաբերմունք (4): Բարձր միավորն ընդգծում է սոցիալական կապերի և ապրումակցման ամրապնդումը, ինչը կարող է կապված լինել մարտական ընկերակցության կամ ընտանեկան աջակցության հետ:

Նոր հնարավորություններ (3): Ամենացածր ցուցանիշը ցույց է տալիս, որ R1 խմբում նոր հեռանկարների ընկալումը սահմանափակ է: Հնարավոր է՝ տրավման խոչընդոտում է ապագայի նկատմամբ դրական հայացք ձևավորելուն:

Հոգևոր փոփոխություններ (3.9): Միջինից բարձր ցուցանիշը վկայում է կյանքի իմաստի վերաիմաստավորման մասին, ինչը կարող է պայմանավորված լինել մահվան սպառնալիքի հետ առերեսմամբ:

Կյանքի արժեքի բարձրացում (4.2): Բարձր ցուցանիշը ցույց է տալիս կյանքի նկատմամբ երախտագիտության և արժեքի զգացողության աճ, ինչը բնորոշ է ՀՏԱ-ին:

Բնուեզրայ ցուցանիշ (3.9): Ընդհանուր մակարդակը միջինից բարձր է, ինչը հաստատում է, որ R1 խմբում տրավման նպաստել է անձնային աճին, չնայած որոշ ոլորտներում (օրինակ՝ ՆՀ) այն սահմանափակ է:

Անհատական ուժ (3.75): Միջինից բարձր ցուցանիշը ցույց է տալիս ինքնավստահության որոշակի մակարդակ, սակայն այն ավելի ցածր է, քան R1-ում: Դա կարող է պայմանավորված լինել մարտական փորձառության բացակայությամբ:

Այլ մարդկանց հանդեպ վերաբերմունք (3): Ամենացածր ցուցանիշը R2-ում ցույց է տալիս, որ սոցիալական կապերի ամրապնդումը նրանց մոտ ավելի քիչ է արտահայտված:

Նոր հնարավորություններ (3.8): Բարձր ցուցանիշը վկայում է ապագայի նկատմամբ դրական հայացքի մասին, ինչը կարող է պայմանավորված լինել սթրեսի ավելի ցածր մակարդակով:

Հոգևոր փոփոխություններ (3.6): Միջին ցուցանիշը ցույց է տալիս, որ R2 խմբում հոգևոր վերաիմաստավորումը տեղի է ունենում ավելի քիչ ինտենսիվությամբ, քան R1-ում:

Կյանքի արժեքի բարձրացում (3.8): Կյանքի արժեքի ընկալումը բարձր է, սակայն ավելի ցածր, քան R1-ում, ինչը կարող է արտացոլել տրավմայի բացակայությունը որպես խթան:

Բնուեզրայ ցուցանիշ (3.5): Ընդհանուր մակարդակը միջին է՝ ցույց տալով, որ R2 խմբում անձնային աճը տեղի է ունենում, բայց ավելի թույլ, քան R1-ում, ինչը հաստատում է, որ պատերազմական տրավման նպաստում է ՀՏԱ-ի ավելի արտահայտված դրսևորմանը:

R1 խմբի ավելի բարձր ցուցանիշները (բացառությամբ ՆՀ-ի) ցույց են տալիս, որ մարտական տրավման, չնայած իր բացասական կողմերին, կարող է դառնալ անձնային աճի խթան՝ համաձայն հետտրավմատիկ աճի տեսության: Դա արտացոլում է կոմբատանտների կարողությունը՝ վերաիմաստավորել իրենց փորձը և ամրապնդել սոցիալ-հոգեբանական ռեսուրսները: R2 խումբը, չունենալով նման ծանր փորձառություն, ցուցաբերում է ավելի համասեռ, բայց պակաս ինտենսիվ աճ՝ հիմնված առօրյա կյանքի վրա:

Համեմատական վերլուծությունը հաստատում է, որ պատերազմի մասնակիցները (R1) ավելի արտահայտված հետտրավմատիկ աճ են դրսևորում՝ համեմատած R2-ի հետ, բացառությամբ նոր հնարավորությունների ընկալման: Դա ընդգծում է տրավմայի ամբիվալենտ բնույթը՝ որպես ինչպես խոցելիության, այնպես էլ աճի աղբյուր:

Աղյուսակ 4

Սթրեսակայունության և ՀՏԱ-ի համահարաբերակցության մատրիցա R1 և R2 խմբերում

№	Խումբ	Գործակից
1.	R1	-0,263***
2.	R2	-0,227**

*Ծանոթություն. * — $p \leq 0,05$; ** — $p \leq 0,01$; *** — $p \leq 0,001$:*

Աղյուսակ 4-ում ներկայացված են սթրեսակայունության և հետտրավմատիկ սթրեսային խանգարման (ՀՏԱ) միջև համահարաբերակցության գործակիցները R1 (պատերազմի մասնակիցներ) և R2 (պատերազմին չմասնակցած զինծառայողներ) խմբերում: Երկու խմբերում գրանցվել է բացասական կապ՝ R1-ում -0,263 ($p \leq 0,001$) և R2-ում -0,227 ($p \leq 0,01$), ինչը ցույց է տալիս, որ սթրեսակայունության բարձրացումը կապված է ՀՏԱ-ի նվազման հետ:

Այս արդյունքների խորքային վերլուծությունը բացահայտում է հոգեբանական մեխանիզմներն ու խմբերի միջև տարբերությունները:

R1 խմբում ($-0,263, p \leq 0,001$) համահարաբերակցությունը միջին ուժգնության է և վիճակագրորեն բարձր նշանակալի: Դա ընդգծում է, որ պատերազմի մասնակիցների մոտ սթրեսակայունությունը կարևոր պաշտպանիչ գործոն է ՀՏՄ-ի դեմ: Հոգեբանական առումով, բարձր սթրեսակայունությունը կարող է օգնել կոմբատանտներին վերահսկել տրավմայի հետևանքները՝ մեղմելով ֆլեշբեքների ազդեցությունը կամ հիպերգրգռվածությունը: Դա համահունչ է Ռ. Լազարուսի և Ս. Ֆոլկմանիի սթրեսի և քոփինգի տեսությանը՝ արդյունավետ քոփինգը նվազեցնում է սթրեսի կործանարար ազդեցությունը:

R2 խմբում ($-0,227, p \leq 0,01$) կապը մի փոքր ավելի թույլ է և պակաս նշանակալի, ինչը ցույց է տալիս, որ առանց մարտական տրավմայի սթրեսակայունությունը նույնպես պաշտպանում է ՀՏՄ-ից, սակայն դրա ազդեցությունը ավելի քիչ է արտահայտված: Հոգեբանորեն, R2-ում սթրեսակայունությունը, հավանաբար, կապված է առօրյա սթրեսների (օրինակ՝ զինձառայության ճնշում) կառավարման հետ, որոնք ավելի քիչ ինտենսիվ են, քան R1-ի փորձառությունները:

Համեմատական առումով, R1-ի ավելի ուժեղ բացասական կապը ($0,263$ ընդդեմ $0,227$) և բարձր նշանակալիությունը ($p \leq 0,001$ ընդդեմ $p \leq 0,01$) ընդգծում են, որ պատերազմական տրավման ուժեղացնում է սթրեսակայունության դերը՝ որպես ՀՏՄ-ի կանխարգելիչ գործոն: R1-ում սթրեսի բարձր ինտենսիվությունը կարող է ակտիվացնել ճկունության մեխանիզմները, մինչդեռ R2-ում այդ կապը ավելի ընդհանուր է: Այս տարբերությունը վկայում է տրավմայի ամբիվալենտ բնույթի մասին՝ խթանելով ինչպես խոցելիություն, այնպես էլ պաշտպանական ռեսուրսներ:

Այսպիսով, սթրեսակայունությունը երկու խմբերում էլ նպաստում է ՀՏՄ-ի նվազմանը, սակայն R1-ում դրա ազդեցությունը ավելի կարևոր է՝ պայմանավորված մարտական սթրեսի ծանրությամբ:

Աղյուսակ 5

Սթրեսակայունության և ՀՏՄ-ի համահարաբերակցության մատրիցա R1 և R2 խմբերում

№	ՀՏՄ-ի սանդղակ	Համահարաբերակցության գործակից	
		R1	R2
1.	Անհատական ուժ (ԱՌԻ)	0,295***	0,019
2.	Այլ մարդկանց հանդեպ վերաբերմունք (ԱՄՎ)	-0,035	0,185**
3.	Նոր հնարավորություններ (ՆՀ)	0,078	0,159*
4.	Հոգևոր փոփոխություններ (ՀՓ)	0,141*	-0,101
5.	Կյանքի արժեքի բարձրացում (ԿԱԲ)	0,251***	0,093
6.	ՀՏՄ-ի ինտեգրալ ցուցանիշ	0,279***	0,214**

Ծանոթություն. * — $p \leq 0,05$; ** — $p \leq 0,01$; ***- $p \leq 0,001$:

Անհատական ուժ (ԱՌԻ, 0,295): Բարձր նշանակալի դրական կապը ($p \leq 0,001$) ցույց է տալիս, որ սթրեսակայունությունը էապես նպաստում է կոմբատանտներին ինքնավստահության և ներքին ուժի աճին: Սա համահունչ է ՀՏՄ-ի տեսությանը, որտեղ տրավման խթանում է ճկունություն:

Հոգևոր փոփոխություններ (ՀՓ, 0,141): Թույլ դրական կապը ($p \leq 0,05$) վկայում է, որ սթրեսակայունությունը նպաստում է կյանքի իմաստի վերաիմաստավորմանը՝ արտացոլելով հոգևոր ճկունություն:

Կյանքի արժեքի բարձրացում (ԿԱԲ, 0,251): Բարձր նշանակալի կապը ($p \leq 0,001$) ընդգծում է, որ սթրեսակայունությունը խթանում է կյանքի ընձեռած հնարավորությունների նկատմամբ երախտագիտությունը:

Բնոեցրալ ցուցանիշ (0,279): Ընդհանուր դրական կապը ($p \leq 0,001$) հաստատում է, որ սթրեսակայունությունը R1-ում կարևոր դեր է խաղում ՀՏԱ-ի զարգացման մեջ:

Այլ մարդկանց հանդեպ վերաբերմունք (ԱՄՎ, 0,185): Չափավոր դրական կապը ($p \leq 0,01$) R2 խմբում հուշում է, որ սթրեսակայունությունը նպաստում է սոցիալական կապերի բարելավմանը՝ հնարավոր է՝ առօրյա սթրեսի կառավարման միջոցով:

Նոր հնարավորություններ (ՆՀ, 0,159): Թույլ դրական կապը ($p \leq 0,05$) R2 խմբում ցույց է տալիս, որ սթրեսակայունությունը խթանում է ապագայի դրական ընկալումը:

Բնոեցրալ ցուցանիշ (0,214): Չափավոր դրական կապը ($p \leq 0,01$) վկայում է, որ սթրեսակայունությունը ընդհանուր առմամբ նպաստում է ՀՏԱ-ին, սակայն ավելի թույլ, քան R1-ում:

R1-ում սթրեսակայունությունը ավելի ուժեղ է կապված ՀՏԱ-ի հետ (0,279>0,214), ինչն ընդգծում է տրավմայի դերը՝ որպես աճի խթան: ԱՌԻ (0,295>0,019) և ԿԱԲ (0,251>0,093) ոլորտներում R1-ի բարձր ցուցանիշները ցույց են տալիս, որ մարտական սթրեսը ամրապնդում է անհատական և էկզիստենցիալ ռեսուրսները: Ի հակադրություն՝ R2-ում ԱՄՎ (0,185) և ՆՀ (0,159) գերակշռում են՝ արտացոլելով սոցիալական և ապագայակենտրոն աճ՝ առանց ծանր տրավմայի: ՀՓ-ի տարբերությունները (0,141>0,101) հուշում են, որ R1-ում սթրեսակայունությունը խթանում է հոգևորությունը, իսկ R2-ում՝ ոչ:

R1-ում սթրեսակայունությունը խթանում է ՀՏԱ-ն՝ կենտրոնանալով անհատական և էքզիստենցիալ ոլորտների վրա՝ համաձայն Թեդեսկիի և Քլեյտոնի տեսության: R2-ում աճն ավելի սոցիալական և ապագայակենտրոն է՝ ավելի քիչ ինտենսիվությամբ: Տրավմայի բացակայությունը R2-ում սահմանափակում է սթրեսակայունության ազդեցությունը:

Կոմբատանտների մոտ սթրեսակայունությունը ավելի արդյունավետ է ՀՏԱ-ի խթանման համար՝ ընդգծելով տրավմայի դերը, մինչդեռ չմասնակցածների մոտ կապը թույլ է և սոցիալակենտրոն: R1-ում սթրեսակայունությունը ավելի արդյունավետ է խթանում ՀՏԱ-ն՝ հատկապես անհատական ուժի և կյանքի արժեքի բարձրացման ոլորտներում՝ ընդգծելով տրավմայի դերը որպես աճի կատալիզատոր: R2-ում կապը թույլ է և կենտրոնացած է սոցիալական ու ապագայակենտրոն ոլորտների վրա՝ արտացոլելով սթրեսի ավելի ցածր ինտենսիվությունը:

Եզրակացություն

Կատարված հետազոտության ընթացքում՝ առաջադրված նպատակին ու խնդիրներին համապատասխան, բացահայտել ենք սթրեսակայունության դերը հետտրավմատիկ սթրեսային խանգարման և հետտրավմատիկ անձնային աճի զարգացման գործում՝ համեմատական և համահարաբերակցային վերլուծության միջոցով: Կոմբատանտների մոտ սթրեսակայունությունը նվազեցնում է հետտրավմատիկ խանգարման դրսևորումները և խթանում է անձնային աճը, մինչդեռ պատերազմին չմասնակցած զինծառայողների մոտ այդ ազդեցությունն ավելի թույլ է՝ ընդգծելով տրավմայի ինտենսիվության կարևորությունը: Տեսական մոտեցումների վերլուծությունը ցույց է տվել, որ սթրեսակայունությունը, համակցված քոֆինգ ռազմավարությունների հետ, կարգավորում է տրավմայի հետևանքները: Էմպիրիկ տվյալները բացահայտել են կոմբատանտների մոտ անհատական ուժի և կյանքի արժեքի ընկալման գերակայություն, իսկ չմասնակցածների մոտ՝ ապագայի նկատմամբ դրական հայացքի առաջնահերթություն:

Չոգեբանական վերականգնման համար առաջարկվել են տարբերակված մոտեցումներ՝ կոմբատանտների համար կենտրոնանալով փորձի իմաստավորման, իսկ մյուս խմբի համար՝ սոցիալական ռեսուրսների ակտիվացման վրա:

Գրականություն

1. Магомед-Эминов М. Ш. Личность и экстремальная жизненная ситуация. Вестн. МГУ, сер. 14 «Психология», 1996, №4.
2. Магомед-Эминов М. Ш. и др., Новые аспекты психотерапии посттравматического стресса. Харьков, 1990.
3. Магомед-Эминов М. Ш. Трансформация личности. Москва, 1998.
4. Тарабрина Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса. Санкт-Петербург, 2001, 272 с.
5. Folkman S. Stress: Appraisal and coping. Encyclopedia of Behavioral Medicine, 2013, pp. 1917–1921.
6. Gross J. J. Emotion regulation: Current status and future prospects. Psychological Inquiry, 2015, pp. 1-26.
7. McEwen B. S. Neurobiological and systemic effects of chronic stress. Chronic Stress, 2017, pp. 1–11. <https://doi.org/10.1177/2470547017692328>
8. Pietrzak, R. H. Resilience and post-traumatic growth following military trauma: A socio-ecological perspective. Military Medicine, 2018, pp. 404–410. <https://doi.org/10.1093/milmed/usx141>
9. Schnyder U. Psychotherapies for PTSD: What do they have in common? European Journal of Psychotraumatology, 2018, pp. 135–149, <https://doi.org/10.1080/20008198.2017.1351149>
10. Southwick S. M., & Charney D. S. The science of resilience: Implications for the prevention and treatment of depression. Science, 2012, pp. 79–82, <https://doi.org/10.1126/science.1222942>
11. Taku K., Cann A., Calhoun L.G., et al. The factor structure of the Posttraumatic Growth Inventory: a comparison of five models using confirmatory factor analysis, 2008. Vol. 21 (2), pp. 158–164. doi:10.1002/jts.20305
12. Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. Psychological Inquiry, 15(1), 2014, pp. 1–18. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1501_01
13. <https://ivnrono.narod.ru/uko/uko-mukod-vosp2022/913.pdf> (29.03.2025)

Влияние стрессоустойчивости комбатантов на посттравматическое стрессовое расстройство и посттравматический личностный рост

Авагимян Айк,
Степанян Лилит

Резюме

Ключевые слова: боевой стресс, интенсивность травмы, травматизация, комбатанты, копинг-стратегии, темпоральные факторы

Статья посвящена исследованию влияния стрессоустойчивости на комбатантов с акцентом на посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) и посттравматический личностный рост. Сравниваются группы военнослужащих, участвовавших и не участвовавших в боевых действиях, чтобы определить, как стрессоустойчивость модифицирует последствия травмы. Анализ взаимодействия стрессоустойчивости и травмы показывает, что высокая стрессоустойчивость снижает проявления ПТСР и способствует личностному росту, особенно среди комбатантов. Теоретический анализ выявляет, что сочетание стрессоустойчивости и адаптивных копинг-стратегий определяет направление восстановления после травмы. Экспериментальные данные указывают на значимость интенсивности пережитой травмы в этих процессах. У участников боевых действий личностный рост проявляется преимущественно в аспектах личной силы и переоценки ценности жизни, тогда как у не участвовавших в боевых действиях акцент смещается на позитивное восприятие будущего. Исследование также предлагает практические рекомендации для психологической реабилитации, разрабатывая дифференцированные подходы, учитывающие особенности каждой группы. Работа подчёркивает амбивалентную природу травмы как источника уязвимости и личностного развития.

The Impact of Stress Resilience on Post-Traumatic Stress Disorder and Post-Traumatic Personal Growth in Combatants

Avagimyan Hayk,
Stepanyan Lilit

Summary

Key words: combat stress, trauma intensity, traumatization, combatants, coping strategies, temporal factors

This article examines the influence of stress resilience on combatants, focusing on post-traumatic stress disorder (PTSD) and post-traumatic personal growth (PTPG). The study compares military personnel who participated in combat operations with those who did not, aiming to determine how stress resilience modifies trauma outcomes. Analysis of the interaction between stress resilience and trauma indicates that high resilience reduces PTSD symptoms and promotes personal growth, particularly among combatants. Theoretical insights show that the combination of resilience and adaptive coping strategies guides post-traumatic recovery. Experimental findings reveal that the intensity of experienced trauma significantly affects these processes. Among combatants, personal growth is most evident in strength and the re-evaluation of life's meaning, while among non-combatants display a stronger positive outlook on the future. The study also offers practical recommendations for psychological rehabilitation, advocating differentiated approaches that address the specific needs of each group. Overall, the research highlights the ambivalent nature of trauma as both a source of vulnerability and an opportunity for personal development.

Ներկայացվել է 07. 07. 2025 թ.
Գրախոսվել է 05. 09. 2025 թ.
Ընդունվել է տպագրության 27. 05. 2026 թ.

Роль коммуникации в психологической и социальной гармонии супружеских пар

Егиазарян Мери

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-315>

Ключевые слова: семья, супружеские отношения, фазовые кризисы, гармония, психологические восприятия, самооценка, общение

Введение

Семья является основным институтом социализации личности, в котором формируются её базовые ценности и поведенческие модели, а супружеские отношения играют ключевую роль в поддержании психологической устойчивости и благополучия. В современном обществе, в контексте существенных изменений в системе ценностей и трансформации роли института семьи, структура и характер супружеских взаимоотношений усложняются, что может оказывать влияние на личную и психологическую гармоничность человека. В динамичной среде взаимодействия коммуникация выступает в качестве ключевого фактора в процессе сохранения и развития стабильности, эффективности и психологической удовлетворённости супружеских отношений. Следовательно, качество коммуникации не только способствует укреплению брачных связей, но и играет важную роль в процессе личностного роста и психологического благополучия. Коммуникация не ограничивается лишь обменом информацией, но также является инструментом взаимопонимания, доверия и эмоционального сближения. Нарушения в коммуникативном процессе часто становятся одной из основных причин супружеских конфликтов, кризисов взаимоотношений и разводов.

Существенные изменения ценностей института семьи, происходившие на протяжении времени, открывают новые области психологического восприятия, предоставляющие возможность переосмыслить социальную роль семьи, рассматривая её не только как общественную единицу, но и как основу развития взаимоотношений личности с её окружением. В результате, потребность в психологической поддержке со стороны супругов заметно возрастает, что приводит к появлению новых подходов к коммуникативным процессам и их более глубокому анализу. Это явление и процесс приобретают жизненное значение, объединяя теоретические и прикладные исследования, что способствует формированию основ эффективных вмешательств. Следовательно, представляемая статья является актуальным научным вкладом, соответствующим современным социальным реалиям.

Целью исследования является анализ структурных и психоэмоциональных особенностей коммуникативных процессов в супружеских парах с целью выявления условий и факторов, способствующих или препятствующих их психоэмоциональной и социальной гармонии.

Задачи исследования:

- Определить ключевые компоненты взаимодействия, характерные для устойчивых и согласованных брачных отношений.
- Исследовать проявления различных уровней общения, сопоставляя самооценку с восприятием партнёром коммуникативного поведения.
- Установить психологические и межличностные детерминанты, нарушающие гармонию взаимодействия в семейной паре.
- Рассмотреть эффективный коммуникативный процесс как возможный индикатор прогнозирования стабильности и гармоничных отношений в супружеских парах.

Научная новизна исследования заключается в комплексном анализе коммуникативных факторов и психологических восприятий с учётом гендерных особенностей и взаимных представлений партнёров. Такой методологический подход позволяет рассматривать структурные и содержательные характеристики общения не только в контексте субъективного восприятия личности, но и в рамках динамики взаимодействия, формирующейся внутри пары. Таким образом, в центре анализа оказывается не только «содержание» коммуникации (что передаётся), но и её форма и характер (как передаётся), что имеет ключевое значение для выявления механизмов стабильности и гармонии супружеских отношений.

Теоретическое значение исследования обусловлено тем, что в рамках семейной психологии коммуникативный процесс между супругами рассматривается не только как механизм реализации взаимодействий, но и как фундаментальная структура формирования и поддержания супружеской гармонии. Представляемое исследование дополняет теоретическое научное поле, раскрывая особенности коммуникативной структуры, субъективного и взаимного восприятия, а также динамики психологического взаимодействия внутри пары.

Практическое значение связано с потенциалом повышения эффективности психологического консультирования семей и пар. Итоги исследования создают основу для разработки целенаправленных психологических программ и методов поддержки, направленных на преодоление коммуникативных барьеров и формирование гармонии в супружеских отношениях. В результате формируется методический комплекс, обладающий прикладной ценностью для обеспечения стабильности семьи, качества отношений и психоэмоционального благополучия, особенно в сфере социальных служб и общественных вмешательств.

Содержание статьи

В теоретической части статьи основой служат как армянские, так и зарубежные социально-психологические научные исследования, включающие работы известных авторов в области семейной психологии, таких как Ломов, Андреева, Зацепин, Седракан, Крагохвил и других. Данная теоретическая база позволяет провести глубокий анализ структурных, психологических и коммуникативных особенностей супружеских отношений.

Семейная среда является социальной и эмоциональной основой личности, где формируются ценности и характеристики, оказывающие непосредственное влияние на все межличностные отношения в течение жизни. В контексте этой интенсивной динамики взаимодействия коммуникация играет ключевую роль, выступая связующим элементом в создании и укреплении межличностных связей. Особенно в супружеских отношениях, где два индивида строят совместное будущее, коммуникация становится краеугольным камнем отношений, а её нарушение – причиной конфликтов и семейного напряжения.

Изменения в структурно-ролевой организации семейной жизни и динамика потребностей и ожиданий её членов могут существенно влиять на качество и стабильность супружеских отношений. Некоторые этапы семейной жизни считаются «кризисными», так как требуют перестройки и адаптации к новым вызовам.

В исследованиях Крагохвила выделяется промежуток от 3-го до 7-го года супружеской жизни как кризисный этап, сопровождающийся снижением влюблённости, контрастом с романтическим восприятием повседневной жизни, а также столкновениями взглядов и эмоциональным напряжением [9, 142]. Кризисные ситуации, возникающие в этот период, могут не только существенно негативно влиять на взаимоотношения пары, но и сказываться на психическом здоровье детей. Нарушение коммуникации и постоянные конфликты, характерные для данного этапа, отрицательно отражаются не только на качестве отношений между супругами, но и на эмоциональной устойчивости и адаптивности детей.

По наблюдениям С. Седракана, дети очень чувствительны к межличностному напряжению, и неэффективная коммуникация между супругами сразу же отражается на их поведен-

ческом равновесии, эмоциональной устойчивости и социальной адаптивности. Нарушение семейного общения часто сопровождается негативными изменениями в поведении и эмоциональном состоянии детей: они становятся молчаливыми, тревожными или психологически подавленными, а в некоторых случаях даже отражают нестабильность коммуникации между родителями [13, 380-381].

В подобных ситуациях важно выделить один из ключевых компонентов структуры коммуникации – общение, которое, согласно А. А. Андреевой, объединяет индивидов в единую социальную систему. Без общения как практического проявления коммуникации невозможно представить себе нормальное развитие как общественных, так и межличностных отношений [2, 89-91]. В рамках семейной системы качество коммуникации, включая формы общения и эмоциональное наполнение, играет решающую роль, влияя на качество партнёрских отношений, ход их развития и результаты [1, 88-90]. В сравнении, Ломов описывает общение не только как духовный, но и как материальный и социальный процесс, в ходе которого происходит обмен опытом, способностями и навыками. Поскольку общение тесно связано с практической деятельностью человека, оно может выполнять свои функции только в контексте этой деятельности [11, 245-246].

С этой точки зрения роль коммуникации в обеспечении стабильности и гармоничности супружеских отношений становится ключевой. Исследования Маркмана и соавторов показывают, что качество и типы коммуникации напрямую влияют на удовлетворённость отношениями, их стабильность и эффективное разрешение конфликтов [12, 368]. По мнению авторов, коммуникация – это не только средство передачи информации, но и основа формирования эмоциональной связи. Скрытые обиды и отсутствие открытого диалога могут привести к постепенному разрушению отношений. Они подчёркивают, что в верных и долгосрочных супружеских отношениях эффективность коммуникации включает не только урегулирование конфликтов, но и поддержание эмоциональной и психологической связи, что имеет важное значение для гармонии пары.

Вахтель рассматривает коммуникацию пар на двух уровнях – содержательном (что говорится) и мета-коммуникационном (как говорится), подчёркивая роль их взаимодействия в формировании качества отношений. Он также вводит понятие «двойной связи» (double bind), когда противоречия между разными уровнями коммуникации приводят к напряжённости, недоразумениям и разрыву контакта [14, 350-386].

Согласно теории Д. Гулмана, распознавание и управление собственными и чужими эмоциями являются ключевыми компонентами эмоционального интеллекта, способствующими формированию здоровой коммуникационной динамики и стабильности межличностных отношений [5, 317].

Тем не менее, в процессе развития коммуникация часто сталкивается с рядом препятствий, которые могут нарушать взаимопонимание и эффективное взаимодействие. В этом контексте важны исследования, направленные на выявление и преодоление коммуникативных барьеров. В частности, Канари и Динди выделяют несколько методов, направленных на повышение качества коммуникации. Их предложения: интерактивное слушание, модели открытого диалога и эмоциональная поддержка, способствуют улучшению гармонии в отношениях партнёров и эффективности общения [6, 392].

Системный подход рассматривает супружескую коммуникацию как движущую силу семейной системы. Согласно теории М. Боуэна, коммуникация регулирует нормы и поведение в отношениях, а её дефицит может привести к системному дисбалансу и ослаблению семейных связей [3, 45].

Международные научные исследования последних лет придают изучению коммуникативных процессов новый уровень научного осмысления. Исследование 2023 года «Различия в

качестве супружеской коммуникации в зависимости от тематики» показало, что уровень коммуникации значительно варьируется в зависимости от обсуждаемых тем. Финансовые вопросы и разговоры о родственниках приводят к низкому качеству коммуникации, в отличие от тем воспитания детей и социальной справедливости, которые сопровождаются высоким качеством общения. Результаты этого исследования важны для понимания стабильности и удовлетворённости отношений партнёров [16, 670-680].

Исследование Кавьи Вижаяни 2024 года «Супружеская коммуникация и её влияние на конфликты и удовлетворённость молодых пар» подчёркивает, что высокий уровень супружеской коммуникации среди молодых пар значительно сокращает количество конфликтных ситуаций и одновременно способствует повышению общей удовлетворённости отношениями и психологической устойчивости. Качество коммуникации выступает посредником, снижая частоту и серьёзность конфликтов, что, по мнению авторов, способствует формированию доверия и эмоциональной гармонии между партнёрами, подчёркивая роль коммуникации как ключевого фактора здоровья супружеских отношений [15, 907-918].

Исходя из анализа теоретической части статьи, супружеская коммуникация рассматривается как ключевое условие качества и стабильности взаимоотношений. Её изучение требует комплексного и системного подхода с учётом психологических, социальных и коммуникативных факторов. Это позволяет сделать вывод о необходимости проведения собственной эмпирической работы с применением эффективных и многоаспектных методов для более полного и всестороннего изучения влияния и особенностей коммуникации.

Методы исследования, эмпирический анализ и результаты

Данное исследование, проведённое нами, опирается не только на теоретические подходы, но и на предварительные эмпирические данные, основанные на известной теории Кратохвила в области семейной психологии. Согласно этой теории, в семейной жизни наблюдаются фазовые кризисы, один из которых особенно характерен для 3–7-го годов супружеской жизни. Этот кризис обусловлен структурными и функциональными изменениями в семье, в частности – рождением ребёнка, принятием новых родительских ролей, переосмыслением супружеских отношений и необходимостью перераспределения обязанностей. Основными вызовами рассматриваемого этапа являются освоение родительской роли, эмоциональные и практические изменения в отношениях, внутренние конфликты ролей и снижение взаимопонимания. Эффективность преодоления кризиса связана с адаптивностью пары и качеством взаимного понимания.

На начальном этапе было проведено субъективное анкетирование с целью выяснения, преодолели ли пары указанный кризис. Анкета включала как закрытые, так и открытые вопросы для оценки усвоения родительских ролей, стабильности супружеских отношений, наличия эмоционального отдаления и способов разрешения конфликтов. Большинство пар отметили, что сталкивались с указанными проблемами, однако смогли преодолеть их совместными усилиями через реорганизацию отношений, восстановление общения и взаимную поддержку. Эти предварительные данные послужили основой для проведения последующего углубленного и структурного исследования.

Предварительные результаты субъективной оценки послужили основой для проведения исследования, в котором приняли участие пары с супружеским стажем от 8 до 15 лет. Согласно полученным данным, рассматриваемые пары в определённой степени уже преодолели начальный фазовый кризис супружеской жизни, что позволило изучить динамику их взаимоотношений на посткризисном этапе. Исследование проведено с использованием количественного метода и структурированного опросника.

В качестве теоретической основы была выбрана коммуникативная модель Р. Левиса и Дж. Спаньера [10, 875-884], рассматривающая качество коммуникации как ключевой фактор

эффективности брака, подчёркивая важность взаимопонимания, эмоционального выражения, ценностной согласованности и совпадения ролей. На базе данной модели был разработан опросник, включающий шесть шкал:

- Соответствие взглядов
- Общие символы
- Надёжность в коммуникации – самооценка и оценка партнёра
- Взаимопонимание – самооценка и оценка партнёра
- Терапевтический характер коммуникации
- Лёгкость общения

Результаты шкал классифицированы согласно пятибалльной системе оценки:

- 0–20 % – низкий уровень
- 21–40 % – сниженный
- 41–60 % – средний
- 61–80 % – повышенный
- 81–100 % – высокий

Анкеты заполняли 40 супружеских пар, отобранных целенаправленной выборкой с учётом длительности их отношений (от 8 до 15 лет) и субъективного факта преодоления начального кризиса. Целенаправленное ограничение выборки обеспечивало возможность сравнительного анализа среди тех пар, которые прошли основную фазу перестройки взаимоотношений и в настоящее время находятся в стадии относительной стабильности перед следующей кризисной фазой.

Ответы пар были проанализированы в контексте гендерных особенностей, отдельно рассматривая самооценки женщин и мужчин, а также восприятия партнёров. Такой подход позволил выявить степень внутренней гармонии коммуникации, возможные отклонения или несоответствия, а также коммуникативную симметрию или дисбаланс, которые важны для оценки качества долгосрочных взаимоотношений.

В целом, исследование направлено на выявление процессов формирования системы коммуникации в длительном браке после преодоления первой кризисной фазы и до наступления следующей, а также проверку наличия коммуникативной гармонии между супругами как предпосылки стабильности отношений. В приведённой ниже таблице представлены краткие данные результатов исследования, отражающие уровень основных компонентов коммуникации.

Таблица 1

Супружеская коммуникация и взаимопонимание

<i>Показатель</i>	<i>Мужчины (%)</i>	<i>Женщины (%)</i>
Соответствие взглядов	60 %	68 %
Общие символы	54 %	58 %
Надёжность (самооценка)	46 %	54 %
Надёжность (оценка партнёра)	70 %	78 %
Взаимопонимание (самооценка)	74 %	82 %
Взаимопонимание (оценка партнёра)	44 %	72 %
Терапевтический характер общения	56 %	60 %
Лёгкость коммуникации	48 %	62 %

Результаты исследования свидетельствуют о наличии относительной согласованности в супружеских парах со стажем 8-15 лет, в частности, по показателям соответствие взглядов

(мужчины – 60 %, женщины – 68 %) и понимания общих символов (54 % и 58 % соответственно), что указывает на определённую коммуникативную гармонию. Тем не менее, приведённые средние показатели подчёркивают необходимость дальнейшего углубления и развития коммуникативного поля.

Анализ соотношения самооценки и восприятия со стороны партнёра выявил ряд разрывов, особенно у мужчин. Мужчины нередко занижают собственную коммуникативную надёжность (самооценка – 46 %, оценка партнёра – 70 %) и способности к взаимопониманию (самооценка – 74 %, оценка партнёра – 44 %), что отражает несоразмерность внешних и внутренних представлений. Эти расхождения указывают на тенденцию мужчин подходить к коммуникации преимущественно с рационально-прагматических позиций, ограничивая эмоциональную самопрезентацию, что зачастую обусловлено социально закреплёнными ролями и стрессовыми факторами.

Более низкий уровень самооценки и взаимопонимания у мужчин в ряде случаев может отражать более рациональный и прагматичный, но эмоционально ограниченный подход к коммуникации, что может быть связано с их социальными ролями и стрессовыми факторами. У женщин картина заметно иная. Их самооценка и восприятие со стороны партнёра относительно высоки как в сфере надёжности (54 % и 78 %), так и в области взаимопонимания (82 % и 72 %). Это отражает более высокий уровень эмоционального интеллекта в женской коммуникации, который может быть обусловлен как биологическими, так и культурными и социальными факторами. Женщины часто выступают в роли эмоциональной и психологической опоры внутри семьи и супружеских отношений.

Сравнительно сбалансированные показатели терапевтического характера коммуникации (56 % мужчины, 60 % женщины) и её лёгкости (48 % и 62 %) свидетельствуют о наличии определённой стабильности во взаимоотношениях пары. В то же время эти данные указывают на значительный потенциал для улучшения, особенно в направлении стимулирования эмоциональной свободы и взаимопонимания.

В целом низкий уровень самооценки, особенно среди мужчин, может быть обусловлен как недостатком коммуникативной уверенности, так и трудностями эмоционального самовыражения. Это препятствует взаимопониманию и коммуникативной гармонии, ставя под угрозу стабильность партнёрских отношений. Разрывы во взаимном восприятии, особенно в случаях, когда партнёры по-разному воспринимают коммуникативное поведение друг друга, могут привести к эмоциональной дистанции и развитию конфликтной динамики.

Однако при своевременном и эффективном анализе и коррекции такие разрывы могут стать основой для роста и адаптации, позволяя паре преодолеть последующие кризисные этапы развития отношений более уверенно и гармонично. Всё это является важным ориентиром при разработке программ семейного консультирования и психологической поддержки. Особое внимание следует уделять развитию коммуникативной уверенности среди мужчин, а также сохранению взаимопонимания и укреплению эмоциональной многогранности среди женщин.

Эти различия необходимо учитывать при проектировании программ, направленных на улучшение качества коммуникации в супружеских парах. Возможно, для мужчин приоритетным является стимулирование свободы коммуникации и формирования уверенности, в то время как для женщин — сохранение взаимопонимания и поддержание стабильности общения.

Таким образом, баланс структурных и психологических характеристик коммуникации в супружеских парах со стажем 8-15 лет является решающим фактором в обеспечении психологической и социальной гармонии между партнёрами, способствуя стабильности отношений и долгосрочным перспективам, основанным на их развитии.

Заключение

Результаты данного исследования показали, что структурные и психологические характеристики коммуникации являются ключевыми индикаторами качества и стабильности супружеских отношений. Статистический анализ выявил, что женщины демонстрируют относительно более высокие показатели эффективности коммуникации, доверия и взаимопонимания, что свидетельствует о высокой эмоциональной вовлечённости и развитых коммуникативных навыках. Мужчины же по некоторым показателям проявляют меньшую активность в коммуникации и самооценке, что может препятствовать формированию здоровых и гармоничных отношений.

С точки зрения межличностных отношений становится очевидным, что коммуникативные факторы – как структурные (соответствие взглядов, наличие общих символов), так и личностно-психологические (доверие, взаимопонимание, терапевтический характер коммуникации) – оказывают прямое влияние на психическую гармонию и социальную устойчивость пар. Даже незначительные коммуникативные отклонения могут ухудшить разногласия и эмоциональную дистанцию между партнёрами, нарушая развитие отношений.

Следовательно, в основе прочных и гармоничных брачных отношений лежат развитая культура коммуникации, взаимное уважение и доверие. Этот аспект имеет ключевое значение для разработки психологического консультирования и вмешательств с парами, особенно подчеркивая важность развития коммуникативных навыков и самосознания. Эти факторы позволяют парам эффективно преодолевать барьеры во взаимном восприятии и снижать напряжённость в отношениях. Кроме того, результаты исследования подчеркивают необходимость распознавания и анализа коммуникативных факторов специалистами как меры профилактического характера, направленной на предотвращение обострения семейных проблем.

Полученные данные представляют собой важную основу для разработки программ психологической поддержки семей, направленных на развитие коммуникативных навыков в супружеских отношениях, особенно среди мужчин.

Несмотря на имеющиеся методологические ограничения, проведённое исследование предлагает ценную научную базу для анализа и оценки психологических особенностей супружеской коммуникации. Особое значение имеет тот факт, что исследование позволило выявить влияние структурных и личностных факторов коммуникации на отношения в парах, даже при ограниченной исследуемой группе.

Однако следует учитывать ряд ограничений, обусловленных, например, численностью участников, субъективной характеристикой анкеты, а также недостаточным включением культурных и социальных факторов при изучении гендерных различий. Кроме того, исследование не включает долгосрочное наблюдение за динамикой коммуникации, что может ограничивать углублённый анализ изменений и развития отношений.

В дальнейших исследованиях целесообразно расширить масштаб исследуемой группы, включить пары из различных социально-культурных сред и применить комплексные методологические подходы для многоуровневого анализа.

Таким образом, настоящая работа, проведённое исследование могут рассматриваться как важный начальный шаг на пути к развитию психологических исследований коммуникативного процесса в супружеских отношениях.

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-315>

Լիտերատուրա

1. Андреева Т. В. Межличностное общение и социальная психология, Москва, Наука, 1994, с. 88-90.
2. Андреева Т. В. Социальная психология, Москва, Высшая школа, 1994, с. 89-91.
3. Bowen M. Family Therapy in Clinical Practice, New York, Jason Aronson, 2019, 45 p.
4. Gottman J., Levenson R. Marital interaction and relationship stability. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1992, Vol. 60, № 1, pp. 84-93.
5. Goleman D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. New York, Bantam Books, 1995, 317 p.
6. Dindia K., Canary D. J. Sex Differences and Similarities in Communication, New York, Routledge, 2013, 392 p.
7. Зацепин В. И. Социальная психология семьи, Санкт-Петербург, Питер, 2001.
8. Каплан Л. Современные подходы к терапии семейных отношений, Москва, Академия, 2017.
9. Кратохвиль Э. Семейные кризисы и их преодоление. Психология семьи, 2005, № 3, 142 с.
10. Lewis R., Spanier J. Model of Marital Quality: Interpersonal Communication of Spouses. Journal of Marriage and Family, 1990, Vol. 52, № 4, pp. 875-884.
11. Ломов Б. Ф. Общая психология общения, Москва, Просвещение, 1984, с. 245-246.
12. Markman H., Rhoades G., Stanley S. Fighting for Your Marriage: A Deluxe Revised Edition of the Classic Best-seller for Enhancing Marriage and Preventing Divorce, San Francisco, Jossey-Bass, 2010, 368 p.
13. Седракян С. С., Семейная психология, Ереван, Издательство Армянского университета, 2010, с. 380-381.
14. Вахтель Б. Психотерапевтические аспекты семейного общения, Москва, Когито-Центр, 2010, с. 350-386.
15. Vijan K. Marital Communication and Its Impact on Conflict and Satisfaction among Young Couples, 2024, pp. 907-918.
16. Weber D., Lavner J., Beach S. Marital Communication Quality Across Different Topics. Journal of Family Psychology, 2023, Vol. 37, № 6, pp. 670-680.

Հաղորդակցման դերակատարումն ամուսնական զույգերի հոգեբանական և սոցիալական ներդաշնակության մեջ

Եղիազարյան Մերի

Ամփոփում

Հանգուցային բառեր. *ընտանիք, ամուսնական հարաբերություններ, փուլային ճգնաժամեր, ներդաշնակություն, հոգեբանական ընկալումներ, ինքնագնահատում, շփում*

Հետազոտության նպատակն էր՝ ուսումնասիրել ամուսնական զույգերի հաղորդակցական գործընթացների կառուցվածքային և հոգեբանական առանձնահատկությունները՝ բացահայտելով զուգընկերների սոցիալ-հոգեբանական ներդաշնակության վրա ազդող գործոններն ու պարամետրերը: Ուսումնասիրությունը ներառում է գրականության տեսական վերլուծություն և փորձնական հետազոտություն՝ 8-15 տարվա ամուսնական փորձ ունեցող զույգերի ընտրանքով, որոնք, նախնական գնահատումների համաձայն, հաջողությամբ հաղթահարել էին ամուսնական կյանքի առաջին փուլային ճգնաժամը:

Հատուկ ուշադրություն դարձվեց հաղորդակցության որակին՝ որպես հարաբերությունների կայունության և ներդաշնակության հիմնարար գործոն:

Վերլուծությունը ցույց տվեց հարաբերական ներդաշնակություն՝ տեսանկյունների համընկման և խորհրդանիշների ընդհանուր ըմբռնման մակարդակներում, սակայն արձանագրվեցին նաև հաղորդակցական խզումներ, հասկապես տղամարդկանց շրջանում:

Հաղորդակցության թերապևտիկ բնույթի և թեթևության միջինից բարձր ցուցանիշները վկայում են հարաբերական կայունության մասին, սակայն միաժամանակ բացահայտում են զարգացման ներուժ՝ հուզական ազատության, փոխըմբռնման և վստահության խթանման ուղղությամբ: Տղամարդկանց համար առաջնահերթ է հաղորդակցական վստահության ամրապնդումը, իսկ կանանց դեպքում՝ փոխըմբռնման պահպանությունն ու հուզական բազմակողմանիության զարգացումը:

Ստացված արդյունքների վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ հաղորդակցական խզումների հետ աշխատանքը զուգընկերների հետ կարող է նպաստել ընտանեկան ներդաշնակության և հարաբերությունների կայունության զարգացմանը՝ հնարավորություն ընձեռելով նրանց հաջողությամբ հաղթահարելու ամուսնական կյանքի ճգնաժամերն ու դժվարությունները համատեղ, փոխըմբռնմամբ և կառուցողական միջանձնային համագործակցությամբ: Հետևաբար, արդյունքները հանդիսանում են կարևոր գիտական և գործնական հիմք ընտանեկան հոգեբանական խորհրդատվության և աջակցության ծրագրերի համար:

The Role of Communication in Maintaining the Psychological and Social Harmony of Married Couples

Yeghiazaryan Meri

Summary

Key words: *family, marital relations, phased crises, harmony, psychological perceptions, self-esteem, interaction*

This study examines structural and psychological aspects of communication among married couples, identifying factors that influence socio-psychological harmony. The article combines a theoretical literature review with an empirical study involving couples with 8-15 years of marital experience who had successfully overcome early-phase marital crises.

Particular attention was given to communication quality as a key determinant of relationship stability and harmony. Responses were analyzed using self-assessments and partner perceptions, revealing gender-specific differences. Men often underestimated the reliability of their communication and perceptual abilities, whereas women demonstrated higher perceptual awareness and emotional sensitivity, reflecting social and cultural role expectations.

The findings show that improving communication can help strengthen harmony in a marriage and make it easier for partners to deal with challenges together. These results can be useful for family counseling and support programs, focusing on practical ways to build better communication, emotional understanding, and long-term stability in relationships.

Ներկայացվել է 14. 08. 2025 թ.

Գրախոսվել է 17. 09. 2025 թ.

Ընդունվել է տպագրության 27. 05. 2026 թ.

Արտաքին և ներքին խոսքը՝ որպես խոսքի և մտքի ներքին փոխհարաբերության պարտադիր բաղադրիչ

Գոստանդյան Նունե

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-324>

Հանգուցային բառեր. *մտածողություն և լեզու, միաբառ նախադասություն, խոսքի հոգեբանական և իմաստային կողմ, խոսքային ասույթ, եսակենտրոն խոսքի գործառույթ, ինքն իրեն ուղղված խոսք, խոսքի կտրտվածություն, գրուցակիցների տեղեկացվածություն, բառերի անձայն արտաբերում*

Նախաբան

Սկսած իր ծննդյան օրից մինչև մահը իր շրջապատող բնական և սոցիալական միջավայրում հանդիպում է բազմաթիվ նոր, իր կողմից անընկալելի և իր պահանջմունքների բավարարմանը խոչընդոտող դժվարությունների: Շրջապատող աշխարհից մարդու ստացած տեղեկատվությունը նրան հնարավորություն է տալիս պատկերացնել, զանազանել և տարաբաժանել այն և համապատասխան վերաբերմունք դրսևորել շրջապատող երևույթների նկատմամբ: Մարդու գիտակցական մտածողությունը իրագործվում է խոսքի մասնակցությամբ: Մակայն գոյություն ունեն նաև մտածողության մինչխոսքային ձևեր ևս, որոնք առաջ են գալիս, օրինակ, երեխայի հոգեկանում, մինչև լեզվին տիրապետելը և ոչ խոսքային, երբ մարդու մտածական գործընթացները ընթանում են առանց խոսքի: Հոդվածում ներկայացվում է արտաքին և ներքին խոսքը՝ որպես խոսքի և մտքի ներքին փոխհարաբերությունների պարտադիր բաղադրիչ: Ներկայացվում են նաև արտաքին և ներքին խոսքի վերաբերյալ հոգեբանական տեսական մոտեցումները՝ Լ. Վիգոտսկի, Բ. Մեյնոլդ, Ժ. Պիաժե և այլք:

Հոդվածի բովանդակությունը

Մարդկային մշակույթը, հասարակական գործունեությունը և մտածողությունը, ինչպես հայտնի է, լեզվից անկախ գոյություն ունենալ չեն կարող: Մակայն հնարավոր է արդյոք մտածողության և խոսքի տարանջատումը: Ամերիկյան բիոէվոլյուցիոնիստ առաջնորդներն այս հարցի վերաբերյալ հետևյալ մոտեցումն ունեն. մտածողությունն ոչ այլ ինչ է, քան թաքնված խոսք: Այլ դիրքորոշում է դրսևորել ռուսական հոգեբանության հիմնադիր Բ. Մեյնոլդը [1]: Նա նշում է, որ լեզուն և մտածողությունը սերտորեն կապված են մանկության տարիներին, սակայն զարգացման արդյունքում մեծահասակի մտածողությունն ինչ-որ չափով ազատվում է բացահայտ խոսքային հակագոյումներից: Լ. Վիգոտսկին մտածողության և խոսքի փոխհարաբերություններին վերաբերող իր ամենախառնոր աշխատության մեջ այն միտքն է արտահայտում, որ և ֆիլոգենետիկ, և օնոգենետիկ գոյություն ունեն ոչ բառային մտածողության բաղադրիչներ, ինչպես նաև ոչ ինտելլեկտուալ խոսք (հուզական բացականչություններ): Խոսողը այստեղ փորձում է հետևել այդ բաղադրիչների փոխկապակցված զարգացմանը մինչև այն պահը, երբ խոսքը սկսում է ապահովել մտածողությունը, իսկ մտածողությունն արտացոլվում է խոսքում: Չնայած լեզվի վերաբերական, հուզական, ճանաչողական, առնչանակային, արտահայտչական և այլ գործառույթներին, նրա ամենակարևոր և առաջնային գործառույթը մնում է հաղորդակցականը, որի նպատակն իր սեփական և այլ մարդկանց գործունեության ղեկավարումն է: Լեզվի վերը նշված գործառույթներն առավել հստակ են արտահայտում լեզվի գիտակցականությունը և մեկը մյուսի համար փոխադարձ անհրաժեշտությունը: Լեզվի ճանաչողական և հաղորդակցական գործառույթների կատա-

րումը կապված է լեզվական գիտակցության ղեկավարող-վերահսկող գործառնությունների հետ: Այսինքն լեզվական գիտակցությունն ապահովում է լեզվի գործառնություններից յուրաքանչյուրի իրականացումը: Լեզվական և ճանաչողական գիտակցությունները հատվում են, երբ վերաբերության օբյեկտ է դառնում լեզուն: Դրանցից յուրաքանչյուրը, ունենալով իր խնդիրները, սերտորեն համագործակցում է մեկը մյուսի հետ:

Լեզվախոսքային գործունեության աղբյուրը հաղորդակցական ճանաչողական պահանջումն է, որը, առարկայացվելով մտքի մեջ, դառնում է այդ գործունեության ներքին մոտիվը: Վերջինս որոշում է լեզվախոսքային գործունեության ընթացքը: Մեջբերելով Լ. Վիգոտսկուն՝ պետք է նշել, որ մտքի հիմքում հիմնականում ընկած են մեր հետաքրքրությունները, հակումները, աֆեկտներն ու հույզերը: «Եթե համեմատելու լինենք միտքը վերևում կախված ծանրացած, անձրևել պատրաստվող ամպի հետ, ապա, շարունակելով այդ պատկերավոր համեմատությունը, մոտիվ պետք է կոչել այն քամին, որը շարժման մեջ է դնում ամպերը [2]: Լ. Վիգոտսկին գրում է. «Խոսքն իր կառուցվածքով մտքի բնույթի հայելային արտացոլումը չէ: Հետևաբար, այն չի կարող միտքը զգեստավորողի դեր կատարել: Խոսքը նաև պատրաստի մտքի արտահայտիչը չէ: Միտքը, խոսք դառնալով, ձևափոխվում ու վերակառուցվում է: «Միտքը կայանում և կատարելագործվում է խոսքում» [2]: Բառի և մտքի միջև ներքին փոխհարաբերությունը նախապես տրված չէ և, հետևաբար, այն չի կարող հիմք դառնալ նրանց հետագա զարգացման համար: Միտքն ու բառը ծագում ու ձևավորվում են մարդու գիտակցության պատմական զարգացման ընթացքում: Նրանք մարդու կայացման ոչ թե նախադրյալներն են, այլ արդյունք: Երեխաների զարգացման նախնական փուլում գոյություն ունի մինչնաածական ձևավորման փուլ: Միտքն ու բառը չունեն նախնական կապ. այդ կապը ծագում, փոփոխվում է մտքի զարգացման գուգահեռ: Մտածողության ու խոսքի միասնության մեջ իր արտացոլումն է ստանում բառի նշանակությունը: Այն և մտածողության, և խոսքի արդյունքն է: Նշանակությունից գուրկ բառը ոչ թե բառ է, այլ դատարկ հնչյուն, հետևաբար, նշանակությունը բառի պարտադիր բաղադրիչն է: Թվում է, թե մենք կարող ենք այն խոսքային երևույթ անվանել, սակայն հոգեբանական տեսանկյունից բառը ոչ այլ ինչ է, քան ընդհանրացում կամ հասկացություն: Ընդհանրացումն ու նշանակությունը այստեղ հոմանիշներ են: Իսկ ընդհանրացման յուրաքանչյուր տիպ հասկացության յուրաքանչյուր տիպի գոյացման ամենաիրական մտածական ակտերն են: Հետևաբար բառի նշանակությունը կարող է դիտարկվել նաև որպես մտածական երևույթ: Բառի նշանակությունը կայուն չէ: Այն փոփոխվում է մտքի տարբեր գործառնություններին համապատասխան: Նշանակության դինամիկ բնույթի հասկացումը հնարավոր է միայն նրա էության ընկալման պարագայում: Այս առումով կարևոր է պարզաբանել բառերի նշանակության գործառնական դերը մտածական ակտում: Մա է պատճառը, որ հարկավոր է գենետիկ պլանից անցնել գործառնական պլան և ներկայացնել ոչ թե նշանակության զարգացման գործընթացը, այլ նշանակությունների գործառնությունը՝ բառային մտածողության հոսքում: Պետք է հաշվի առնել, որ մտքի վերաբերությունը բառին գործընթաց է, որն անցնում է մի քանի փուլեր՝ ենթարկվելով փոփոխությունների: Զարգացումն այստեղ ոչ թե տարիքային, այլ գործառնական է: Քանի որ միտքը ոչ թե արտահայտվում է բառում, այլ որոշվում է նրանում: Յուրաքանչյուր միտք փորձում է մի բառը կապել մյուսին: Յուրաքանչյուր միտք այս առումով շարժում է, հոսք. այն ինչ-որ խնդիր է լուծում, ինչ-որ աշխատանք է կատարում: Հետևաբար, մտքի և բառի փոխհարաբերություններն ուսումնասիրելու համար նախ և առաջ պետք է ուսումնասիրել այն փուլերը, որոնցից ձևավորվում է այդ շարժումը:

Նման վերլուծությունը հանգեցնում է խոսքի երկու պլանների տարբերակմանը.

- ներքին՝ իմաստային,
- արտաքին՝ հնչող [2]:

Խոսքի նշված յուրաքանչյուր տարբերակում ունի իր սեփական կանոնները: Խոսքի միասնականությունը միատարր չէ. այն բարդ երևույթ է:

Հայտնի է, որ խոսքի արտաքին կողմը երեխայի մոտ զարգանում է երկու-երեք բառերի կցումից, որը վերածվում է բառակապակցության, ավելի ուշ՝ բարդ նախադասությունների և կապակցված խոսքի: Խոսքի յուրացման ընթացքում երեխան «մասից ամբողջի» մեթոդով է առաջնորդվում: Սակայն հայտնի է նաև, որ երեխայի առաջին բառը մի ամբողջ ասույթ, միաբառ նախադասություն կարող է լինել: Խոսքի իմաստային զարգացումը սկսվում է ամբողջից և անցնում մասերի, իսկ դրա արտաքին կողմը բառից անցնում է նախադասության: Միայն այս փաստն արդեն բավարար համոզիչ է խոսքի հնչող և իմաստային ձևերի տարբերակման համար: Սա, իհարկե, չի նշանակում դրանց տարանջատում կամ փոխկապակցվածության ժխտում, սակայն խոսքի միասնության առանձնահատկությունները ուսումնասիրությունը հնարավոր է միայն այդ տարբերակման շնորհիվ:

Երեխայի միտքը ծագում է որպես մի խավար, չմասնատված ամբողջ: Սա է պատճառը, որ այն պետք է իր արտացոլումը ստանա առանձին բառերում: Երեխան ընտրում է իր մտքի «հագուստը» կարծես ըստ չափի: Այսպիսով միտքը և խոսքը ի սկզբանե համաչափ լինել չեն կարող: Միտքը, վերափոխվելով բառի, կայանում է դրանում: Հետևաբար, խոսքի հնչյունային և իմաստային տարբեր ուղղություն ունեցող գործընթացները մեկ ամբողջություն են կազմում հենց իրենց հակասականության հաշվին [2]:

Այդ հակասությունն առավել ակնհայտ է արտացոլվում զարգացած մտքի պարագայում: Սա արտահայտվում է քերականական ու հոգեբանական ենթակայի ու ստորոգյալի չհամընկման մեջ: Հնչյունաբանության, ձևաբանության և իմաստաբանության, անգամ երաժշտության մեջ ձևական կարգերի հիմքում հոգեբանական կարգերն են: Այս առումով, կարելի է խոսել ոչ միայն նշանակությունների և հոգեբանական բաղադրիչների մասին, այլև հոգեբանական թվի, հոլովի, դերանվան, ժամանակների մասին: Ենթակայի և ստորոգյալի քերականական և ձևական հասկացությունների հետ մեկտեղ պետք է նշել նաև նրանց հոգեբանական նախատիպերի մասին:

Եթե խոսքի հոգեբանական և իմաստային կողմերը չեն համընկնում, ակնհայտ է, որ խոսքային ասույթը չի կարող միանգամից ծագել իր ամբողջությամբ, քանի որ իմաստային և բառային շարահյուսություններն ի հայտ են գալիս ոչ թե միանգամից ու միասին, այլ ենթադրում են շարժում ու անցնում մեկը մյուսին: Սակայն նշանակությունից հնչյունի անցման այդ բարդ գործընթացը զարգացում է ապրում՝ կազմելով խոսքային մտածողության հիմնական գծերից մեկը: Խոսքի այդ մասնատման իմաստավորումը հնարավոր է միայն երեխայի զարգացման ընթացքում: Այն ամբողջանում է իր քերականական (հնչյունաբանության, ձևաբանության, իմաստաբանության), հոգեբանական և այլ բաղադրիչների հակասության, այնուհետև միասնության մեջ: Եթե խոսքի հոգեբանական և իմաստային կողմերը չեն համընկնում, ակնհայտ է, որ խոսքային ասույթը չի կարող միանգամից ծագել մի ամբողջությամբ: Իմաստային խոսքի արտաբերման համար անհրաժեշտ է երեխայի զարգացում, մտքի և խոսքի գիտակցված համադրում: Երեխայի խոսքի մասնատումը, որի նպատակը խոսքի հասկացումն է, հնարավոր է միայն երեխայի զարգացման ընթացքում: Նա պետք է տարբերակի խոսքի երկու կողմերը և հասկանա դրանցից երկուսի էությունը, որպեսզի ընկալի իմաստավորված խոսքի բնույթը: Իհարկե նրա խոսքում ի սկզբանե գերակշռում են անգիտակից բառաձևերն ու նշանակությունները: Երեխայի խոսքի զարգացման կարևորագույն գործոններից է նրա կողմից մտքի արտահայտման գիտակցումը: Փաստորեն զարգացման նախնական փուլերում կատարվում է խոսքի երկու կողմերի միաձուլումը, այնուհետև դրանց հետզհետե տարանջատումն ու հասկացումը, որի որակը մեծապես կախված է երեխայի տարիքային առանձնահատկություններից: Խոսքը պահանջում է ներքին պլանից արտաքինի անցում, իսկ հասկացումը ենթադրում է հակառակ շարժում՝ խոսքի արտաքին

պլանից ներքինի անցում: Այստեղ առաջնային է դառնում ներքին խոսքի պլանը: Առանց ներքին խոսքի հոգեբանական էության հասկացման հնարավոր չէ պարզել մտքի բազմաբարդ վերաբերմունքը բառի հանդեպ: Սա, թերևս, մտածողության ու խոսքի փոխհարաբերությունների ուսումնասիրության ոլորտի ամենաբարդ հարցերից է: Ներքին խոսքի առաջնային նշանակությունը որպես բառային հիշողության հասկացումն է եղել: Սրա կողմնակիցները առավելապես այն հեղինակներն են, ովքեր հաստատում են, որ բառային հիշողությունը ներքին խոսքի էությունը որոշող կարևոր երևույթներից է: Մեր տեսակետից հիշողությամբ բառերի վերադասարկումն ու ներքին խոսքը երկու տարբեր գործընթացներ են: Ներքին խոսքի երկրորդ նշանակությունը կապված է սովորական խոսքային ակտի կրճատման հետ: Ներքին խոսք է այս դեպքում կոչվում չարտասանվող, չհնչող, համր, ըստ Ջ. Միլլերի, ձայնից գուրկ խոսքն է [1]: Ի. Սեչենովը ներքին խոսք է համարում ընդհատված ռեֆլեքսը: Սակայն այս մեկնաբանումը ևս ամբողջական չէ և չի կարող լիարժեք գիտական բացատրություն ունենալ:

Բառերի անձայն արտաբերումը դեռևս չի նշանակում ներքին խոսք: Շիլինգն այս առումով առաջարկել է տերմինաբանական սահմանափակում դնել ներքին խոսքի և ներքին խոսողության միջև: «Ներքին խոսողություն» ասելիս Շիլինգը նկատի է ունենում վերը նշված հեղինակների տրված նկարագրությունները: Ներքին խոսքից այդ գործընթացը քանակական առումով տարբերվում է նրանով, որ այն նկատի է առնում միայն լեզվախոսքային գործունեության ակտիվ գործընթացները, իսկ որակական առումով նրանով, որ նկատի է առնում խոսքի գործառույթի նախնական կիրառումը: Այս տեսանկյունից ներքին խոսողությունը ներքին խոսքի մասնավոր գործառույթն է, որի ներքին ազդակներն իրենց արտահայտումը չեն գտնում արտասանական շարժումներում կամ չափազանց աննշան են արտահայտված, սակայն դրանք հաստատում կամ «ընդհատում» են մտավոր գործառույթը:

Ներքին խոսքը լուռ խոսքն է, որը զարգանում է ոչ թե արտասան խոսքի հնչյունային կողմի մարման, այլ արտաքին խոսքից կառուցվածքային ու գործառնական առումով անջատվելու արդյունքում: Ներքին խոսքը նշանակություններով մտածողությունն է: Այն դինամիկ, անկայուն ընթացող է, հետևաբար նրա իրական նշանակությունն ու տեղը կարող են պարզաբանել միայն այն դեպքում, երբ այն ուսումնասիրվի նաև խոսքային մտածողության տեսանկյունից: Շիլինգի բնորոշմամբ՝ ներքին խոսքը խոսողի համար է, արտաքին խոսքը այլ մարդուն ուղղված խոսքն է [1]:

Ներքին խոսքի ճիշտ հասկացումը պետք է սկիզբ առնի այն դրույթից, որ իր հոգեբանական բնույթի համաձայն խոսքը հատուկ գոյացություն է, որն ունի իրեն բնորոշ առանձնահատկություններ և կապված է լեզվախոսքային գործունեության այլ տիպերի հետ: Ներքին խոսքի այդ յուրահատկությունները պարզելու համար հարկ է ուսումնասիրել մի կողմից նրա փոխհարաբերությունը բառի, մյուս կողմից՝ մտքի հետ: Այսինքն՝ հարկ է պարզել նրանց ընդհանրություններն ու տարբերությունները:

Ներքին խոսքը խոսողի համար է: Արտաքին խոսքն այլ մարդկանց ուղղված խոսքն է: Այս տարբերությունը խոսքի երկու տեսակների գործառույթությունների միջև չի կարող իր անմիջական անդրադարձը չունենալ կառուցվածքի ձևավորման առումով: Հետևաբար, ճիշտ չի լինի ներքին խոսքի տարբերակիչ հատկանիշ համարել միայն նրա առկայությունը և ոչ թե բնույթը: Եթե արտաքին խոսքը մտքի վերածումն է բառի, ապա ներքինն իրենից ճիշտ հակառակ գործընթաց է ներկայացնում: Ներքին խոսքն ընդհանուր հոգեբանության մեջ հայտնի խնդիրներից գրեթե ամենամեծն է: Սա է պատճառը, որ ներքին խոսքի բացահայտմանը և ուսումնասիրմանը միտված բազմաթիվ մեթոդիկաներ են կիրառվում (փորձառական, ժառանգաբանական և այլն): Գիտակցության ներքին խոսքի գործառույթությունների բանալին այստեղ ևս զարգացումն է: Հետևաբար, ներքին խոսքի ուսումնասիրության համապատասխան մեթոդի ընտրությունը կարևոր նշանակություն է ձեռք բերում:

Ժ. Պիաժեն առաջինն էր, ով ուշադրություն դարձրեց երեխայի էսակենտրոն խոսքի յուրահատուկ գործառույթի վրա և կարողացավ այդ երևույթին ճիշտ գիտական գնահատական տալ: Սակայն Պիաժեն չի նկատել էսակենտրոն և ներքին խոսքի ժառանգաբանական ընդհանրությունը [3]:

Եսակենտրոն խոսքի գործառույթը նմանվում է ներքին խոսքի գործառույթներին: Այն ինքնուրույն է, և նրա նպատակը մտավոր կողմնորոշվածությունը, խնդիրների ու արգելքների հաղթահարումը չէ: Եսակենտրոն խոսքն իր հոգեբանական գործառույթով իրենից ներքին խոսք է ներկայացնում, իսկ կառուցվածքով՝ արտաքին էսակենտրոն խոսքի հետագա ճակատագիրը նրա վերածումն է ներքին խոսքի:

Երեխայի խոսքի թե գործառնական և թե կառուցվածքային առանձնահատկությունների թիվը մեծանում է նրա աճի հետ մեկտեղ: Երեք տարեկան հասակում այդ խոսքը բոլորովին չի տարբերվում նրա հաղորդակցական խոսքից: Յոթ տարեկանում երեխայի խոսքն էսակենտրոն տարբերվում է երեքամյա երեխայի հասարակայնացված խոսքից: Սա կրկին ապացուցում է, որ տարիքի հետ մեկտեղ ավելի հստակ տարբերակում են ստանում խոսքի գործառույթները: Երեխայի էսակենտրոն խոսքի արտաքին հատկանիշների նվազումը հարկ է դիտարկել որպես խոսքի անջատում հնչյունային կողմից և նրա մտածական ունակությունների զարգացման ընթացք, երբ նա կարողանում է պատկերացնել բառերը և այդ մտապատկերները գործառության մեջ դնել ներքին խոսքում:

Ներքին խոսքը լուռ խոսքն է, որը զարգանում է ոչ թե արտաքին խոսքի հնչյունային կողմի մարման, այլ արտաքին խոսքից կառուցվածքային ու գործառական առումով անջատվելու արդյունքում: Գիտափորձային մեթոդով ներքին խոսքի ուսումնասիրության արդյունքում պարզ է դարձել, որ այն պետք է դիտարկել որպես ինքնուրույն, առանձնահատուկ կառուցվածք ունեցող խոսքի տեսակ, որի ամենակարևոր բնութագիրը յուրահատուկ շարահյուսությունն է: Նմանատիպ հատկություն ունի նաև էսակենտրոն խոսքը միայն այն տարբերությամբ, որ այս դեպքում չկապակցված խոսքի առավել մեծ ծավալներ է ձեռք բերում տարիքի հետ՝ առավելագույն աստիճանի հասնելով յոթ տարեկանում:

Խոսքի կտրտվածությունը, որը հատուկ է ներքին խոսքին, հնարավոր է լիովին ուսումնասիրել համեմատելով այն գրավոր խոսքի հետ մի կողմից, և բանավոր խոսքի հետ մյուս կողմից: Մի խումբ հոգելեզվաբաններ գտնում են, որ եթե հնարավորություն լինեք բառերի միջոցով արտահայտել այն ամենը, ինչ առկա է մեր մտքում, ապա յուրաքանչյուր առանձին վերցրած մտքի համար մեզ հարկավոր կլինեք գործածել ավելի մեծ քանակությամբ բառեր, քան մենք իրականում օգտագործում ենք: Այս երևույթը բնորոշ է գրավոր խոսքին, որը խոսք է գրուցակցի բացակայությամբ: Սա է պատճառը, որ խոսքի այդ տեսակին հատուկ է շարահյուսական մասնատվածությունը: Այս դեպքում գրողն ու հասցեակիրը գտնվում են տարբեր իրադրություններում, որը բացառում է մտքի ընդհանուր ենթակայի գոյությունը:

Լեզվաբանության մեջ վերջին շրջանում ի հայտ է եկել խոսքի բազմազանության խնդիրը: Անգամ լեզվաբանի տեսանկյունից լեզուն դառնում է ոչ թե լեզվախոսքային գործունեության միակ ձևը, այլ խոսքային տարբեր գործառույթների ամբողջությունը: Դեռևս Չուլբուրտն էր հստակորեն գիտակցում բազմաթիվ գործառույթների առկայությունը թե բանաստեղծական խոսքում և թե արձակույթ: Խոսքի հոգեբանության, ինչպես նաև լեզվաբանության համար մասնավորապես առաջնային կարևորություն է ձեռք բերում մենախոսության և երկխոսության տարբերակումը: Երկխոսությունը ենթադրում է խոսքի առարկայի մասին գրուցակիցների տեղեկացվածություն: Դրանում կարևորվում է խոսակցի տեսողական ընկալումը: Արդյունքում հնարավոր է դառնում գրույց, որը պարզապես լրացնում է միմյանց ուղղված հայացքները:

Եզրակացություն

Այսպիսով, հոդվածում մենք դիտարկում ենք արեցինք մտածողության և խոսքի փոխկապակցվածության, արտաքին և ներքին խոսքի՝ որպես խոսքի և մտքի ներքին փոխհարաբերության պարտադիր բաղադրիչի վերաբերյալ: Ներկայացրինք արտաքին և ներքին խոսքի վերաբերյալ հայտնի հոգեկեզվաբանների տեսական մոտեցումները:

Ներքին խոսքը հակադրվում է բանավորին, քանի որ նրանում գերակշռում է ստորգակնությունը: Ներքին խոսքում բառիմաստը, ի տարբերություն նշանակության, գերակշիռ դեր է կատարում: Յուրաքանչյուր բառիմաստ որոշվում է նրանով ինչը գոյություն ունի գիտակցության մեջ և այս կամ այն կերպ կապված է տվյալ բառի հետ: Ներքին խոսքի անցումը արտաքինի բարդ դինամիկ գործընթաց է: Ներքին խոսքը չի նախորդում արտաքինին, այն խոսքի «գոլորշիացումն» է մտքի մեջ: Խոսքը չի անհայտանում նաև իր ներքին ձևի մեջ՝ ներքին խոսքը մտքի հետ կապված խոսքն է: Արտաքին խոսքում միտքը մարմնավորվում է բառում: Ներքին խոսքը նշանակություններով մտածողությունն է: Այն դինամիկ, անկայուն ընթացող է, հետևաբար, նրա իրական նշանակությունն ու տեղը կարող են պարզաբանվել միայն այն դեպքում, երբ այն ուսումնասիրվի նաև խոսքային մտածողության տեսանկյունից: Մտածողության և խոսքի միավորները չեն համընկնում, և միտքը չի նույնանում բառային արտահայտման հետ: Միտքը, ի տարբերություն խոսքի, կազմված չէ առանձին բառերից: Անձը կարող է արտահայտել իր միտքը հաջորդական դասավորությամբ, որոնք կազմված են առանձին բառերից, սակայն այդ ամբողջը կարելի է տեսնել որպես մեկ ամբողջություն: Խոսքի իմաստային ու արտաքին կողմերի, բառի ու մտքի միջև գոյություն ունեն բարդ փոխհարաբերություններ, սակայն դրանք հիմնված են այն միասնության վրա, որը կոչվում է խոսքային մտածողություն: Մտքի և բառի միջև եղած հարաբերությունը բառում մտքի գոյացման կենդանի գործընթաց է: Մտքից զուրկ բառը անկենդան է, բառում մարմնավորվում չգտած միտքը՝ ստվեր: Մտքի և բառի միջև եղած կապն ի սկզբանե տրված չէ. այն առաջանում և ձևավորվում է զարգացման ընթացքում:

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-324>

Գրականություն

1. Առաքելյան Ռ., Հոգեկեզվաբանություն, Երևան, 2007, էջ 319-320, 314-315, 322-323;
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. Москва, 1963, с. 21-22, 300-301.
3. Пиаже Ж. Мышление и речь ребёнка. Москва, 1932, с. 54-55.

Внешняя и внутренняя речь как обязательный компонент внутренней взаимосвязи между речью и мыслью

Костандян Нуне

Резюме

Ключевые слова: мышление и язык, односложное предложение, психологический и семантический аспект речи, речевое высказывание, эгоцентрическая функция речи, речь, обращенная к себе, резкость речи, осведомленность собеседников, беззвучное произнесение слов

В нашей статье мы рассмотрели взаимосвязь речи и мышления, а также теоретическую интерпретацию внутренней и внешней речи. Человеческая культура, общественная деятельность и мышление, как мы знаем, не могут существовать независимо от языка. В то же время внутренняя взаимосвязь между словом и мыслью не задана заранее и, следовательно, не может стать основой для их дальнейшего развития. Мысль и слово возникают и формируются в ходе исторического развития человеческого сознания. Они являются не предпосылками развития человека, а его результатом. На начальном этапе развития детей возможно, что существует стадия предмышленного становления. Мы обосновали вышеуказанные проблемы теоретическими интерпретациями Л. Выготского, И. Сеченова, Дж. Миллера, Ж. Пиаже.

External and Internal Speech as indispensable components of the interrelationship between speech and thought

Kostandyan Nune

Summary

Key words: thinking and language, single-word sentence, psychological and semantic aspects of speech, verbal expression, egocentric speech function, self-directed speech, speech fragmentation, interlocutors' awareness, silent articulation of words

This article examines the interconnection between speech and thought, as well as the theoretical interpretation of internal and external speech. As we know, human culture, social activity, and thinking cannot exist independently of language. At the same time, the internal relationship between words and thought is not predetermined and, therefore, cannot serve as the basis for their further development. Thought and word emerge, evolve during the historical development of human consciousness. They are not prerequisites for human formation, but rather its result. In the early stages of child development, there may be a pre-thought stage of formation. We substantiate these issues through the theoretical interpretations of L. Vygotsky, I. Sechenov, G. Miller, and J. Piaget.

Ներկայացվել է 29. 04. 2025 թ.
Գրախոսվել է 06. 03. 2026 թ.
Ընդունվել է տպագրության 27. 05. 2026 թ.

**ՖԻԶԿՈՒԼՏՈՒՐԱ ԵՎ
ՍՊՈՐՏ**

**ФИЗКУЛЬТУРА И
СПОРТ**

**PHYSICAL EDUCATION AND
SPORTS**

Հանգուցային բառեր. *շախմատ, ինտուիցիա, ընտրություն, հոգեբանություն, մտավոր գործընթաց, ենթագիտակցական մտածողություն, շախմատային հաշվարկ, վերլուծություն, մրցակցություն*

Հոդվածի արդիականությունը. հասարակության զարգացման ներկայիս փուլում բարձր ինտելեկտուալ հնարավորություններ ունեցող մասնագետների պահանջարկն անշեղորեն աճում է:

Ինտուիցիան արդիական է բոլոր ժամանակներում, և նրա պահանջը այսօր նույնպես զգացվում է մարդկանց գործունեության ընթացքում: Ինտուիցիայի շնորհիվ մենք ստանում ենք վերլուծության ենթարկված հետազոտության արդյունքները, որոնք առաջանում են գիտությանն արդեն հայտնի փաստերից և տեսակետներից: Արտակարգ իրադրություններում պահանջվում է անհապաղ և շատ դեպքերում պատասխանատու որոշումներ ընդունել, մինչդեռ հնարավոր չէ միշտ օգտվել մեր ունեցած գիտելիքներից, կարողություններից կամ հենվել կենսափորձի վրա: Այսպիսի իրավիճակներում առաջին պլան են մղվում ստեղծագործական երևակայությունն ու ինտուիցիան: Դրանք են, որ օգնում են սովորական փաստերի ու երևույթների վրա նայել նոր ձևով, տարբերել նրանց մեջ գծեր, որոնք մինչ այդ չէին նկատվել ոչ մեկի կողմից:

Շախմատում ինտուիցիայի դերի և նշանակության մասին հետազոտությունները բավական սակավ են և իրենից ներկայացնում են կարևոր գիտական հիմնախնդիրներ, քանզի շախմատը, լինելով շատ հինավուրց խաղ, շարունակում է մնալ արդիական և պահանջված ամբողջ աշխարհում: Ինտուիցիայի դերի արդիականությունը հատկապես կարևորվում է ժամանակակից աշխարհում սրընթաց զարգացող համակարգչային տեխնոլոգիաների պայմաններում: Հատկանշանակ է, որ ինտուիցիայի զարգացման առկայությունը կարևոր է թե պրոֆեսիոնալ և թե սիրողական շախմատիստների շրջանում:

Վերը շարադրվածը փաստում է ինտուիցիայի և հաշվարկի արդիականությունը:

Աշխատանքի նպատակն է.

Բացահայտել ինտուիցիայի կատարելագործման ուղիները՝ խորը ուսումնասիրելով դրանց նրբերանգները, որոնք հիմնված են կենսափորձի ընկալած ինֆորմացիայի գիտակցական կամ ենթագիտակցական մշակման և նոր իրադրության մեջ վերարտադրելու գործընթացների վրա:

Աշխատանքի խնդիրներն են.

1. պարզել, թե ինչ է ինտուիցիան և բացահայտել ինտուիցիայի դերը շախմատում,
2. ուսումնասիրել ինտուիցիայի տեսակները,
3. որոշել ինտուիցիայի դերը շախմատիստների խաղաքայլի ընտրության հարցում,
4. բացահայտել տարբեր որակավորում ունեցող շախմատիստների մոտ ինտուիցիայի զարգացման աստիճանը:

Առաջադրված խնդիրների լուծման համար օգտագործվել են հետևյալ մեթոդները.

1. ուսումնամեթոդական գրականության ուսումնասիրություն, վերլուծություն և ընդհանրացում,
2. ինտուիցիայի վերաբերյալ հին փիլիսոփաների ու գիտնականների աֆորիզմների ուսումնասիրություն,
3. շախմատային խաղի վերլուծություն ու նաև ուժեղագույն գրոսմայստերների փորձի ուսումնասիրություն,

4. կիրառվել են մաթեմատիկական վիճակագրության, սոցիոլոգիական հարցումներ, դիտարկումներ,

5. կիրառվել են ինդուկցիայի և դեդուկցիայի մեթոդները:

Հետազոտության արդյունքների վերլուծություն

Անցնելով բազմադարյա ուղի՝ շախմատն իր զարգացման ընթացքում անհատների խաղից վերածվել է միլիոնավոր մարդկանց սիրելի զբաղմունքի:

Շախմատիստի մտածողության և խաղի ընթացքում որոշումներ կայացնելու գործընթացում կարևոր նշանակություն ունի ինտուիցիան:

Ինտուիցիա՝ լատիներենից թարգմանաբար նշանակում է ուշադիր նայել:

Շախմատում ինտուիցիան բնորոշվում է որպես ենթագիտակցության վրա հիմնված որոշումներ կայացնելու ունակության՝ առանց վերլուծելու տվյալ իրավիճակի առկա գործոնները [5]:

Չնայած որ շախմատային տեսությունը լայն թափով առաջ է ընթացել, ինչպես նաև հզորագույն վերլուծական ծրագրերի առկայությանը, ինտուիցիան որոշումներ կայացնելու գործընթացում շարունակում է մնալ որպես շախմատային պարտիայում կարևորագույն բաղադրիչ:

Պրոֆեսիոնալ շախմատիստները ինտուիցիան օգտագործում են խորը շախմատային վերլուծության և ռազմավարական պլանավորման հետ համատեղ: Սակայն հաճախ շախմատում ի հայտ է գալիս երկընտրանք՝ ինտուիտիվ որոշման և դիրքի առարկայական վերլուծության միջև, օրինակ, երբ պարտիայի կրիտիկական պահին, երբ ժամանակը սահմանափակ է, ինտուիցիան կարող է հանդես գալ որպես վճռորոշ գործոն, որը թույլ կտա ընտրել ճշգրիտ քայլը: Սակայն եթե խաղացողի մոտ կա խորհելու ժամանակ, առավել մանրակրկիտ վերլուծությունը կարող է հանգեցնել առավել ճշգրիտ որոշումների: Այսպիսով շատ կարևոր է գտնել հավասարակշռության ինտուիտիվ որոշումների և տրամաբանական լուծումների միջև: Բարձր մակարդակի մրցելույթներում ինտուիցիան և վերլուծությունը պետք է հանդես գան՝ երկուստեք փոխլրացնելով միմյանց:

Ինտուիցիայի տեսակները շախմատում

Շախմատում տարբերում են ինտուիցիայի 3 տեսակներ.

- կոմբինացիոն
- դիրքային

Հակառակորդի մտահղացումների հոգեբանական կանխագուշակումը և դրանց կանխարգելումը. դա մասամբ կապված է վտանգի զգացողության հետ: Դա նաև հակառակորդին «զգալն» է:

Կոմբինացիոն ինտուիտիվ որոշումներ

Սովորաբար գոհաբերվում է ինչ-որ նյութական, որի դիմաց լինում է փոխհատուցում: Կան սպառնալիքներ, բայց հաղթանակի ուղիղ ճանապարհներ չեն երևում: Կոմբինացիոն գոհաբերության գլխավոր նպատակը հակառակորդի արքայի վրա գրոհ կազմակերպելն է [7]:

Տարբերում են կոմբինացիոն գոհաբերության տեսակներ.

- զինվորի գոհաբերություն,
- թագուհու գոհաբերություն:

Ամենաբարդ որոշումը կատարվում է երկրորդ դեպքում, քանի որ այստեղ ուշադրության են մատնվում ավելի դժվար դիրքային գործոններ [3]:

Խաղաքարի գոհաբերություն

Սովորաբար այսպիսի դեպքերում կողմերից մեկը զարգացման մեջ առավելություն է ունենում, և հակառակորդը դժվարանում է արագորեն օգտագործել իր նյութական առավել-

լությունը, իսկ արքայի վատ դասավորվածությունը գլխավոր գործոն: Հարձակման ռե-սուրսները ավելի շատ են, քան պաշտպանությանը:

Այս գոհաբերությունը միշտ համարվում է մասշտաբային իրադարձություն, և հզոր խաղաքարի դիմաց պահանջվում է համապատասխան վճար, այլ կերպ ասած՝ լուրջ սպառ-նալիքներ: Իհարկե, եթե դա կապված է արքայի վրա գրոհ սկսելով, ապա խաղաքարերի փո-խազդեցությունը պետք է ուժեղ լինի:

Ինչ է ինտուիտիվ գոհաբերությունը

Դա նյութական գոհաբերություն է, առանց կոնկրետ հաշվարկի, որի արդյունքում ակտիվ կողմը ստանում է երկարատև նախաձեռնություն: Խաղը այդ գոհաբերությունից հետո սուր և մարտական բնույթ է կրում՝ պահանջելով կողմերից տակտիկական «հետատե-սություն»: Հետևաբար ինտուիտիվ գոհաբերությունից հետո շատ քիչ են ուշադրություն դարձվում հանգիստ շարունակություններին: Զոհաբերությունը արտացոլում է իրար հա-կասող կողմեր՝ վերլուծական և պրակտիկ: Տնային վերլուծության ընթացքում հնարավոր է դիմակայել հարձակմանը, իսկ պրակտիկորեն դա անհնար է: Ինտուիտիվ գոհաբերություն-ները շախմատիստներին հաճույք են պատճառում:

2.4 Հոգեբանական ինտուիտիվ որոշումներ

Հոգեբանական ինտուիտիվ որոշումները կարելի է բաժանել հետևյալ խմբերի.

- որոշումներ, որոնք կապված են սկզբնախաղի ընտրության հետ (սկզբնախաղի ինտուիցիա),
- որոշումներ, որոնք կապված են հակառակորդի խաղառճի հետ և տհաճ են նրան: Օրիանակ քայլի կամ պլանի ընտրություն,
- բլեֆ – շախմատիստը տեսնում է, որ իր քայլը թույլ է, բայց հաշվի է առնում այն, որ հակառակորդը ճիշտ չի գործի փոխված դիրքում [3]:

Յուրաքանչյուր խաղից առաջ շախմատիստը պատրաստվում է՝ նայելով և վերլուծե-լով հակառակորդի պարտիաները: Բայց նույն ժամանակ նմանատիպ գործողություններ կատարում է իր հակառակորդը: Հաջողության հասնում է նա, ով կարողանում է գտնել հա-կառակորդի թույլ կողմը:

Այսպիսի որոշումներին ազդեցություն են թողնում զանազան գործոններ: Յուրա-քանչյուր բարձրակարգ գրոսմայստեր շատ մեծ աշխատանք է կատարում սկզբնախաղի վրա և նորությունը կիրառում: Այստեղից ելնելով՝ շախմատիստը փորձում է կանխագուշա-կել, թե ինչ սկզբնախաղ կընտրի հակառակորդը և փորձում է անակնկալի բերել նրան:

Հարկավոր է առանձնացնել Գրամնիկ-Կասպարով մրցախաղը (Լոնդոն, 2000), որտեղ Գրամնիկը հիասքանչ մարտավարություն էր մշակել: Նա, վերլուծելով Կասպարովի պար-տիաները, գտել էր նրա թույլ կողմը՝ վերջնախաղը: Նա ընտրել էր իսպանականի Բեռլին տարբերակը, որտեղ թագուհիները վախճանակվում են և նշել էր. Կասպարովը կփորձի այդ դիրքում խաղալ այնպես, ինչպես միջնախաղում՝ հաշվելով տարբեր բարդ տարբերակներ, ինչն էլ կհանգեցնի սխալների:

«Բլեֆը» այնպիսի որոշում է, որը հակառակորդի լավագույն շարունակության ժամա-նակ պարտության է բերում, բայց անվստահ պատասխանի դեպքում հաջողության հնարա-վորություն է ընձեռվում: «Բլեֆը» հաճախ կիրառվում է անբարենպաստ իրավիճակներում կամ ցայտնոտում: Երբ շախմատիստը զգում է, որ դիրքային պայքարում պարտված է և դիրքին բնորոշ շարունակության դեպքում հետազդեցություն տանուլ է տալու պարտիան, նա պետք է փոխի խաղի հետագա ընթացքը՝ կիրառելով ինչ-որ մի գոհաբերություն: Երբեմն հակառակորդը պատրաստ չի լինում դիրքի փոփոխությանը և սխալ է գործում տվյալ իրա-վիճակում:

Շախմատի պատմության մեջ եղել են գրոսմայստերներ, ովքեր որոշում էին կայաց-

նում՝ հիմնվելով միայն իրենց ինտուիցիային, իսկ նրանք, ովքեր «ապահովում էին» իրենց որոշումները ճշգրիտ հաշվարկներով, դառնում էին իրենց գործի վարպետները: Այդ ցուցակում են Կապաբլանկան, Տալը, Սմիսլովը, Պետրոսյանը, Սպասսկին, Շտեյներ, Կրամնիկն ու Անանդը: Նրանց պարտիաներում առաջնահերթ տեղ էր գրավում կրիտիկական պահերում ուժեղ քայլի «զգացողությունը»:

Համոզվելու համար, թե ինչ ազդեցություն է ունենում շախմատային փորձը ինտուիտիվ որոշումներ կայացնելու վրա, իրականացրինք հետազոտություն:

Ընտրեցինք 60 մասնակիցների (այդ թվում՝ առցանց), որոնք ներկայացնում էին 3 տարբեր շախմատային դասակարգման որակավորում ունեցող խմբեր.

- առաջին խումբ՝ սկսնակ շախմատիստներ (1 տարի պարապած),
- երկրորդ խումբ՝ սիրողական շախմատիստներ (վարկանիշ մինչև 1700),
- երրորդ խումբ՝ պրոֆեսիոնալներ (գրոսմայստերներ, վարպետներ):

Աղյուսակ

Շախմատային փորձառության ազդեցությունը որոշումների ճշգրտության վրա

Խմբեր. Ընդհանուր 60 մասնակից	Շախմատային որակավորումը	Արձանագրված ցուցանիշները	Պատճառները
I խումբ 20 մասնակից	Սկսնակ շախմատիստներ (մինչև 1 տարի պարապած)	Մեծաքանակ սխալներ, շուրջ 70 %	Փորձի բացակայություն և շախմատային դիրքերի ոչ բավարար ըմբռնում
II խումբ 20 մասնակից	Սիրողական շախմատիստներ (վարկանիշը մինչև 1700)	Լավ հաղթահարել են ինտուիտիվ առաջադրանքները 40-50 %	Հիմնվել են վերլուծությունների վրա, բայց ժամանակի աղության պայմաններում սկսել են հիմնվել ինտուիցիայի վրա
III խումբ 20 մասնակից	Պրոֆեսիոնալ շախմատիստներ (գրոսմայստերներ, վարպետներ)	Առաջարկված քայլերի 70-80 % ճիշտ էին	Խաղարկել են բազմաթիվ շախմատային դիրքեր

Յուրաքանչյուր խմբի առաջարկվեցին տարբեր բարդության մի քանի շախմատային դիրքեր: Որոշ առաջադրանքներում առաջարկվում են ակնհայտ քայլեր, որոշներում՝ բարդ և բազմանշանակ տարբերակներ:

Մասնակիցներին հարցադրում էր արված, որքանո՞վ են նրանք վստահ իրենց ինտուիտիվ որոշումների և որքանո՞վ են նրանք հիմնվում սեփական փորձի վրա:

Յուրաքանչյուր որոշման ընդունումից հետո շախմատիստները պարզաբանում էին թե ինչպես են նրանք հանգել նման եզրահանգմանը:

Հետազոտության արդյունքներով ստացվեց հետևյալ տվյալները.

Առաջին խումբ (սկսնակներ)

Նրանք կատարել էին մեծաքանակ սխալներ՝ հիմնվելով ինտուիցիայի վրա, դա ակնառու էր հատկապես բարդ դիրքերում: Միջինը 70 % դեպքերում նրանց ինտուիտիվ քայլերը սխալ էին:

Դա պայմանավորված էր նրանց փորձի բացակայությամբ և շախմատային դիրքերի ոչ բավարար ըմբռնմամբ:

Երկրորդ խումբ (սիրողական շախմատիստներ)

Այս խմբի մասնակիցները ավելի լավ էին հաղթահարել ինտուիտիվ առաջադրանքները տիպային դիրքերում, ինչպիսիք են սկզբնախաղը կամ վերջնախաղը: Նրանք վստահել էին իրենց ինտուիցիային 40-50 % դեպքերում և հաճախ հայտնվում էին մարտավարական ծուղակներում:

Սիրողական շախմատիստները գիտակցում էին վերլուծության կարևորությունը, բայց լարված էմոցիոնալ պահերին նրանք առավելապես հիմնվել են ինտուիտիվ որոշումներին, հատկապես ժամանակի սղության պայմաններում:

Երրորդ խումբ (պրոֆեսիոնալներ)

Գրոստմայստերները և վարպետները զգալիորեն բարձր ճշգրտության են հասնում ինտուիտիվ որոշումներում: Նրանց առաջադրված քայլերի 70-80 % ճշգրիտ էին:

Դա պայմանավորված է նրանով, որ նրանք խաղարկել են բազմաթիվ շախմատային դիրքեր, ինչ էլ նրանց թույլ տվեց արագ և ճիշտ գնահատել իրավիճակը, առանց ամբողջական վերլուծության:

Հատկանշական է, որ գրոստմայստերները երբեմն սխալվում էին՝ հիմնվելով միայն ինտուիցիայի վրա, սակայն դա տեղի էր ունենում զգալիորեն քիչ դեպքերում, քան առավել քիչ փորձառություն ունեցող շախմատիստների մոտ: Այսպիսով, հետազոտության արդյունքները վկայում են, որ ինտուիցիան շախմատիստների մոտ զարգանում է երկարամյա պարապմունքների և գործնական խաղի ընթացքում, իսկ պրոֆեսիոնալ շախմատիստները ինտուիցիան օգտագործում են որպես խաղի հաշվարկների և ռազմական պլանավորման լրացում: Ինչպես ականատես եղանք, հետազոտության ընթացքում ինտուիտիվ որոշումներ կարող են լինել առավել արդյունավետ, երբ շախմատիստը գտնվում է ժամանակային սուղ պայմաններում, և սթրեսային իրավիճակներում:

Եզրակացություններ

1. Հետազոտության արդյունքում պարզ դարձավ, որ ինտուիցիան անգիտակից վիճակում վերամշակված գիտելիքն է: Շատ դեպքերում կյանքի տարբեր փուլերում մենք կիրառում ենք ինտուիցիայի երևույթը՝ երբեմն չհասկանալով դրա էությունը:

2. Շախմատում ինտուիցիան դիրքի էության ակնթարթային ըմբռնումն է, և դա առավել անհրաժեշտ է կրիտիկական պահերին, որտեղ չկա հստակ պլան և հարկադրված որոշում. այն հատուկ է առաջին հերթին սկզբնական գնահատականի և քայլի ընտրության մեջ:

3. Գրեթե բոլոր լավագույն շախմատիստների մոտ զարգացած է ինտուիցիան, որը վկայում է ինտուիցիայի կարևորությունը շախմատում:

4. Այնտեղ, որտեղ անգործ են հասկացողությունը և գնահատականը, մեզ օգնության է գալիս ինտուիցիան, որը անգիտակցական ընթացք է, և գրեթե միշտ դրա շարժիչ ուժը փորձն է, բացառությամբ այն դեպքերի, երբ մարդը այդ ի վերուստ է ձեռք բերում:

5. Ինտուիցիան զարգացող երևույթ է և մոտ ապագայում այն լայնորեն կտարածվի մարդկության շրջանում, քանի որ դրա դրական կողմերը անհրաժեշտ են մեզ բոլորիս: Մարդիկ ժամանակ առ ժամանակ ոչ միայն կլսեն իրենց ներքին ձայնը, այլ կփորձեն այդ զարգացնել:

Առաջարկություններ, որոնք ուղղված են ինտուիցիայի զարգացմանը:

Ուշադիր հետևեք սեփական զգացողություններին և որքան հնարավոր է շուտ գտեք պատասխանը: Որպեսզի ամփոփեք գուշակել, հարկավոր է գուշակել:

Մի սահմանափակվեք առաջին տպավորությամբ, այլ հետևեք սեփական զգացողությունների փոփոխությանը՝ խորանալով հաշվարկների մեջ: Ճշմարտությունը կարելի է զգալ մտածողության տարբեր փուլերում: Այնուամենայնիվ փորձեք այդ ամենը հնարավորինս չափ արագ անել:

Պարզելով օբյեկտիվ ճշմարտությունը՝ մի մոռացեք համեմատել այն ձեր գուշակությունների հետ: Օգտակար է հասկանալ, թե որ գործոններն էին կարևոր, և որքանով դրանք ձեր կողմից ուշադրության արժանացան:

Հարկավոր է ինտուիտիվ հասկացողության լայն շրջանակ: Գոյություն ունեն դիրքեր, որտեղ անհրաժեշտ չէ գտնել միայն լավագույն քայլը, այլ կարելի է սահմանափակվել դիրքի գնահատականով և այս կամ այն սպառնալիքի զգացողությամբ:

Այնպիսի եզրակացությունները, ինչպիսիք են «դիրքը ոչ ոքի է» կամ «հակառակորդի դիրքը անհուսալի է», շատ «կոպիտ» են: Ավելի կարևոր են դիրքի նուրբ եզրակացությունները, որոնք վերաբերում են տարբեր քայլերի կամ պլանների համեմատությանը և այլն:

Ուշադրություն դարձրեք ոչ միայն շախմատային, այլև սպորտային պահերին: Օրինակ՝ մրցաշարի իրավիճակ, ժամանակ, հակառակորդի անձը և նրա սխալների հավանականությունը:

Շատ կարևոր են «մետաինտուիտիվ» ենթադրությունները: Օրինակ՝ կարելի է տվյալ պահին վստահել ինտուիցիային, թե դիրքը պահանջում է ճշգրիտ հաշվարկ, և որքան ժամանակ կլիսի այդ քայլի մտորումը:

Վերլուծեք սեփական գործողությունները և անհրաժեշտության դեպքում մշակեք նոր կանոններ:

Շախմատային ինտուիցիան զարգացնելու նպատակով թնորեք թեմաներ և աշխատանքի ձևեր: Փորձեք հորինել այնպիսի մարզումային խաղեր, որոնք ձեզ կստիպեն ինտուիտիվ որոշումներ կայացնել: Նաև կարելի է խաղալ պարտիաներ կրճատված ժամանակով և ուսումնասիրել ինտուիտիվ շախմատիստների պարտիաները:

Անմիջապես մի սպասեք բարձր արդյունքի, բայց պահպանեք վստահությունը և հաստատակամությունը վերջնական հաջողության հասնելու համար: Նպատակալաց գործողությունները անպայման կօգնեն ինտուիցիայի զարգացմանը: Խաղը կդառնա արագ, հեշտ, վստահ և հուսալի [3]:

DOI: <https://doi.org/10.58726/27382915-2026.1hs-332>

Գրականություն

1. Հակոբյան Գ. Ե., Մենք հրաշամանուկ ենք, Երևան, 2003, 170 էջ:
2. Հակոբյան Ե. Գ., Շախմատի դասավանդման մեթոդաբանության հիմնահարցեր, Երևան 2023, 104 էջ:
3. Бологан В. Поверь в себя. М., 2024, 244стр.
4. Дворецкий М. Уроки мастерства. М., 2022, 236стр.
5. Йоханан А. Учитесь побеждать красиво. М., 2020, 116стр.
6. Марин М. Учитесь у шахматных легенд. М., 2018 341стр.
7. Хенкин В. Последний шах, М., 2023, 267стр.
8. Шорт Н., Победный марш, М., 2023, 118стр.
9. Фринко З., Разгаданные тайны Боби Фишера, М., 2024, 98стр.
10. Чернышов К., Тайны видения шахматной доски и расчета вариантов. М., 2024, 127стр.
11. Шерешевский М., Ассоциативные мышления в шахматах. М., 2024, 231стр.

Интуиция в шахматах

Акопян Ерванд

Резюме

Ключевые слова: шахматы, интуиция, выбор, психология, умственный процесс, анализ, борьба, подсознательное мышление

Интуиция остаётся важным аспектом человеческой деятельности, и её значимость особенно проявляется в шахматах, как среди профессионалов, так и любителей. Цель исследования – изучить особенности развития интуиции и её роль в принятии шахматных решений. Методы исследования включали анализ литературы, математическую статистику, социологические опросы, наблюдения, а также дедукцию и индукцию.

Интуиция в шахматах – это способность принимать решения на основе подсознательного анализа позиции, без детального перебора всех вариантов. Профессиональные шахматисты сочетают интуицию с глубоким стратегическим планированием и логическим анализом, находя баланс между мгновенными решениями и расчетом. Результаты показывают, что интуиция более развита у игроков высокой квалификации, позволяя предугадывать ходы соперника, выявлять его слабые стороны и создавать стратегические сюрпризы.

Выводы исследования подтверждают, что интуиция – это переработанные знания в бессознательном виде, которые особенно ценны в критических ситуациях, когда отсутствует чёткий план. Развитие нейробиологии, когнитивных наук и искусственного интеллекта в будущем поможет глубже понять механизмы интуиции и использовать их для улучшения шахматной игры.

Intuition in Chess

Hakobyan Yervand

Summary

Key words: chess, intuition, choice, psychology, mental process, analysis, competition, subconscious thinking

Intuition has always played a key role in human activity, and its importance is especially evident in chess, both for professional and amateur players. The aim of this research is to examine the development of intuition and its role in chess decision-making. Research methods included literature review, mathematical statistics, sociological surveys, observations, induction, and deduction.

In chess, intuition is the ability to make decisions based on subconscious processing, without analyzing all factors in a given situation. Professional players combine intuitive thinking with deep analysis and strategic planning, balancing rapid intuition with logical solutions. Study results show that intuition is more developed among highly skilled players, enabling them to identify opponents' weaknesses, anticipate openings, and implement strategic surprises. Psychological intuitive decisions occupy a unique place in high-level competition.

The research confirms that intuition is knowledge processed unconsciously, providing instant understanding of a position, especially in critical moments without a clear plan. Most leading chess players demonstrate highly developed intuition, highlighting its significance. Future studies in neurobiology, cognitive science, and artificial intelligence may further clarify the mechanisms of intuitive ability and its practical application in chess performance.

Ներկայացվել է 04. 09. 2025 թ.

Գրախոսվել է 11. 09. 2025 թ.

Ընդունվել է տպագրության 27. 05. 2026 թ.

**ԱՄԱՌՈՏ ՏԵՂԵԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ՀՈՂՎԱԾՆԵՐԻ
ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ**

1. **Ալեքսանյան Արամ** – ՀՀ ԳԱԱ Մ. Արեղյանի անվան գրականության ինստիտուտ, ք. գ. թ., ավագ գիտաշխատող, aramaleksanyan47@mail.ru
2. **Ալիխանյան Նվարդ** – Վանաձորի մաթեմատիկայի և բնագիտական առարկաների խորացված ուսուցմամբ մասնագիտացված դպրոց
3. **Աղաջանյան Սամվել** – ՎՊՀ, պ. գ. թ., պատմության ամբիոնի դոցենտ, s.aghajanyan.71@yandex.ru
4. **Այվազյան Թինա** – ՎՊՀ, հայոց լեզվի և գրականության ամբիոնի հայցորդ, aaa.tina@list.ru
5. **Ավագիմյան Հայկ** – ՎՊՀ, հ. գ. թ., մանկավարժության և հոգեբանության ամբիոնի դոցենտ, avagym@mail.ru
6. **Ավետիսյան Ռուզաննա** – Մոսկվայի թիվ 1500 դպրոց, անգլերենի ուսուցիչ
7. **Ավետյան Լենա** – ՎՊՀ, օտար լեզուների և գրականության ամբիոնի դասախոս, lena.avetyan@mail.ru
8. **Աքելյան Դավիթ** – ԵՊՀ փիլիսոփայության պատմության, տեսության և տրամաբանության ամբիոնի ասպիրանտ, davidakelyan@gmail.com
9. **Բաղդասարյան Լիլիթ** – ՎՊՀ, հ. գ. թ., դոցենտ, մանկավարժության և հոգեբանության ամբիոնի վարիչ, lilitbaghdasaryan2020@gmail.com
10. **Բրուտյան Մարիյա** – ՎՊՀ, պ. գ. թ., դոցենտ, պատմության ամբիոնի դոցենտ, mariabrutyan2008@yandex.com
11. **Գասոյան Սրբուհի** – ՀՀ ԿԳՄՄՆ «Եղեգնաձորի վարժարան» ՊՈԱԿ հայոց լեզվի և գրականության ուսուցչուհի, gasoyansrbuhi@gmail.com
12. **Դալայան Մանանա** – ԵՊՀ, ք. գ. թ., անգլիական բանասիրության ամբիոնի դոցենտ, mananadalalyan@yahoo.com
13. **Եղիազարյան Մերի** – ՀՀ ԳԱԱ գիտակրթական միջազգային կենտրոնի հայցորդ, meriyeghiazaryan88@gmail.com
14. **Էմինյան Գագիկ** – ՎՊՀ, հ. գ. թ., մանկավարժության և հոգեբանության ամբիոնի դասախոս, ՀՀ ԿԳՄՄՆ Վանաձորի Ս. Նալդոնյանի անվան թիվ 13 ավագ դպրոցի տնօրեն, geminyan@mail.ru
15. **Թադևոսյան Թադևոս** – ՎՊՀ ք. գ. թ., օտար լեզուների և գրականության ամբիոնի վարիչ, o.cafedra@yandex.ru
16. **Թումանյան Կարեն** – ՎՊՀ, Էկոնոմիկայի, իրավունքի և կառավարման ամբիոնի դասախոս
17. **Խաժակյան Վաչագան** – ՎՊՀ, պ.գ.թ., պատմության ամբիոնի դոցենտ, khazhakyan.vachagan@gmail.com
18. **Խաչատրյան Գեղամ** – Հայաստանի ազգային պոլիտեխնիկական համալսարան, տնտ. գ. թ., դոցենտ, kga60@mail.ru
19. **Կոխլիկյան Արամայիս** – ՎՊՀ, պ. գ. թ., պատմության ամբիոնի ավագ դասախոս, koxlikyan76@mail.ru
20. **Կոստանդյան Նունե** – ՎՊՀ, հ. գ. թ., մանկավարժության և հոգեբանության ամբիոնի դոցենտ, kostandyan.n55@gmail.com

21. **Հակոբյան Երվանդ** – Հայաստանի ֆիզիկական կուլտուրայի և սպորտի պետական ինստիտուտ, մարմնամարզության, սպորտային պարերի, գեղասահքի և շախմատի ամբիոնի դոցենտ, hyervand@yandex.ru
22. **Հակոբյան Լեոնիկ** – ՀՀ ԳԱԱ Մ. Աբեղյանի անվան գրականության ինստիտուտ, Բ. գ. թ., գիտաշխատող, lerhakobyan1970@gmail.com
23. **Հակոբյան Լիլիթ** – ՎՊՀ, «Պատմություն» մասնագիտության մագիստրատուրայի առաջին կուրսի ուսանող
24. **Հովհաննիսյան Նարե** – ՎՊՀ, Կ. գ. թ., մանկավարժության և հոգեբանության ամբիոնի դասախոս, Hovhannisyan-nare92@mail.ru
25. **Ղանադյան Ավետիք** – ՎՊՀ, «Անձի հոգեբանություն և հոգեբանական խորհրդատվություն» մասնագիտության մագիստրատուրայի առաջին կուրսի ուսանող, aghanadyan@inbox.ru
26. **Ղուլյան Յուրա** – ՎՊՀ, պ. գ. թ., դոցենտ, պատմության ամբիոնի դոցենտ, yura.ghulyan@mail.ru
27. **Մելիքսեթյան Գոռ** – ՀՊՄՀ Կերպարվեստի ամբիոնի ասպիրանտ, gor-meliksetyan@mail.ru
28. **Մենեմշյան Անահիտ** – ԵՊՀ ժուռնալիստիկայի ֆակուլտետի դեկանի տեղակալ / գրասենյակի ղեկավար, Բ. գ. թ., Նոր մեդիայի և հաղորդակցության ամբիոնի դոցենտ, «Լրագրություն» կրթական ծրագրի ղեկավար, a.menemshyan@ysu.am
29. **Մինասյան Աննա** – Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան, մանկավարժության և օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի հայցորդ, հանրային հաղորդակցության և սերվիսի ֆակուլտետի զբոսաշրջության և սերվիսի ամբիոնի դասախոս, minasyanna.am@gmail.com
30. **Մկրտչյան Մարինե** – ԵՊՀ դիվանագիտական ծառայության և հաղորդակցության ամբիոնի դասախոս, m.mkrтчhyan@ysu.am
31. **Մկրտչյան Մարինե** – Հայաստանի Հանրապետության կրթության, գիտության, մշակույթի և սպորտի նախարարության Լեզվի կոմիտեի նախագահի օգնական, 2-րդ տարվա ասպիրանտ, marinamkrтчhyan.jr@gmail.com
32. **Մկրտումյան Արմինե** – ՀԱԱՀ, Բ. գ. թ., հայոց և օտար լեզուների ամբիոնի դոցենտ, ՀՀ ԳԱԱ Հ. Աճառյանի անվան լեզվի ինստիտուտ, armine_mkrtumyan@mail.ru
33. **Մուսայելյան Մոնա** – ՀՀ ԳԱԱ Մ. Աբեղյանի անվան գրականության ինստիտուտի ասպիրանտ, mousayelyan1999@gmail.com
34. **Ջաղինյան Նինա** – ՎՊՀ, Բ. գ. թ., օտար լեզուների և գրականության ամբիոնի դոցենտ, nina-jaghinyan@mail.ru
35. **Մարգարյան Մանե** – «Ընտանիք առանց բռնության» ՀԿ հոգեբան, Հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի (ՀՊՄՀ) կառավարման հոգեբանության մագիստրատուրա, 1-ին կուրսի ուսանող, manesargsyan02@mail.ru
36. **Միմոնյան Նարինե** – Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան, զբոսաշրջության և սերվիսի ամբիոնի դասախոս, narinesimonyan1@gmail.com

37. **Ստեփանյան Լիլիթ** – ՎՊՀ, մանկավարժության և հոգեբանության ամբիոնի դասախոս, ՀՊՄՀ, ակադեմիկոս Մ.Մազմանյանի անվան հոգեբանության ամբիոնի հայցորդ, lilit.stepanyan.1989@mail.ru
38. **Վարդանյան Մերի** – Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի զբոսաշրջության և սերվիսի ամբիոնի հայցորդ, merivardanyanv@gmail.com
39. **Տաշյան Մարիամ** – ԵՊՀ, «Մերվիս» ամբիոնի դասախոս, mariam.tashyan@edu.ysu.am
40. **Փիլոյան Վալերի** – ՎՊՀ, ք. գ. թ., հայոց լեզվի և գրականության ամբիոնի դոցենտ, pv60.60@mail.ru

КРАТКИЕ СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ СТАТЕЙ

1. **Авагимян Айк** – ВГУ, к. психол. н., доцент. Доцент кафедры педагогики и психологии, avagym@mail.ru
2. **Аветисян Рузанна** – Школа № 1500 г. Москвы, учитель английского языка
3. **Аветян Лена** – ВГУ, преподаватель кафедры иностранных языков и литературы, lena.avetyan@mail.ru
4. **Агаджанян Самвел** – ВГУ, к. ист. н., доцент. Доцент кафедры истории, s.aghajanyan.71@yandex.ru
5. **Айвазян Тина** – ВГУ, соискатель кафедры армянского языка и литературы, aaa.tina@list.ru
6. **Акелян Давид** – ЕГУ, аспирант кафедры истории, теории философии и логики, davidakelyan@gmail.com
7. **Акобян Ерванд** – Государственный институт физической культуры и спорта Армении, доцент кафедры гимнастики, спортивных танцев, фигурного катания и шахмат, hyervand@yandex.ru
8. **Акобян Лерник** – Институт литературы имени М. Абегяна НАН РА, к.филол.н., научный сотрудник, lerhakobyan1970@gmail.com
9. **Акобян Лилит** – ВГУ, магистрант 1-ого года обучения по специальности «История»
10. **Алексанян Арам** – Институт литературы имени М. Абегяна НАН РА, к.филол.н., старший научный сотрудник, aramaleksanyan47@mail.ru
11. **Алиханян Нвард** – Ванадзорская специализированная школа с углубленным изучением математики и естественных наук
12. **Багдасарян Лилит** – ВГУ, к. пед. н., доцент. Зав. кафедрой педагогики и психологии, lilitbaghdasaryan2020@gmail.com
13. **Брутян Мария** – ВГУ, к. ист. н., доцент кафедры истории. Декан факультета гуманитарных наук, mariabrutyanyan2008@yandex.com
14. **Варданян Мери** – Государственный университет имени В. Брюсова, преподаватель кафедры туризма и сервиса, merivardanyanv@gmail.com

15. **Ганадян Аветик** – ВГУ, магистрант 1-ого года обучения по специальности «Психология личности и психологическое консультирование»,
aghanadyan@inbox.ru
16. **Гасоян Србуи** – учитель армянского языка и литературы ГНКО «Ехегнадзорская гимназия» МОНКС РА, gasoyansrbuhi@gmail.com
17. **Гулян Юра** – ВГУ, к. ист. н., доцент. Доцент кафедры истории,
yura.ghulyan@mail.ru
18. **Далалян Манана** – ЕГУ, к. филол. н., доцент. Доцент кафедры английской филологии, mananadalalyan@yahoo.com
19. **Джагинян Нина** – ВГУ, к. филол. н., доцент. Доцент кафедры иностранных языков и литературы, nina-jaghinyan@mail.ru
20. **Егиазарян Мери** – Соискатель Международного научно-образовательного центра НАН РА, meriyeghiazaryan88@gmail.com
21. **Костандян Нуне** – ВГУ, к. психол. н., доцент. Доцент кафедры педагогики и психологии, kostandyan.n55@gmail.com
22. **Кохликан Арамаис** – ВГУ, к. ист. н., старший преподаватель кафедры истории, kohlikyan76@mail.ru
23. **Меликсетян Гор** – Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна, аспирант кафедры изобразительного искусства,
gor-meliksetyan@mail.ru
24. **Менемшян Анаит** – ЕГУ, Доцент кафедры новых медиа и коммуникации, Руководитель образовательной программы «Журналистика», заместитель декана / руководитель офиса факультета журналистики, к.филол.н., доцент.
a.menemshyan@ysu.am
25. **Минасян Анна** – Государственный университет имени В. Брюсова. Соискатель кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков, преподаватель кафедры туризма и сервиса, minasyanna.am@gmail.com
26. **Мкртумян Армине** – Национальный аграрный университет Армении, к. филол. н., доцент кафедры армянского и иностранных языков, Институт языка имени Г. Ачаряна НАН РА, armine_mkrtyumyan@mail.ru
27. **Мкртчян Марине** – ЕГУ, преподаватель кафедры дипломатической службы и коммуникации, m.mkrtychyan@ysu.am
28. **Мкртчян Марине** – Помощник председателя Комитета по языку МОНКС РА, Аспирант 2- го года обучения, marinamkrtychyan.jr@gmail.com
29. **Мусаелян Сона** – аспирант Института литературы имени М. Абеяна НАН РА, mousayelyan1999@gmail.com
30. **Ованнисян Наре** – ВГУ, к. пед. н., преподаватель кафедры педагогики и психологии, Novhannisyan-nare92@mail.ru
31. **Пилюян Валерий** – ВГУ, к. филол. н., доцент. Доцент кафедры армянского языка и литературы, pv60.60@mail.ru

32. **Саргсян Мане** – Психолог ОО «Семья без насилия», магистрант 1-ого года обучения по специальности «Психология управления» Армянского государственного педагогического университета (АГПУ), manesargsyanyan02@mail.ru
33. **Симонян Нарине** – Государственный университет имени В. Брюсова, преподаватель кафедры туризма и сервиса, narinesimonyan1@gmail.com
34. **Степанян Лилит** – ВГУ, преподаватель кафедры педагогики и психологии, соискатель кафедры психологии имени академика М. Мазмания АГПУ, lilit.stepanyan.1989@mail.ru
35. **Тадевосян Тадевос** – ВГУ, к. филол. н., доцент. Заведующий кафедрой иностранных языков и литературы, o.cafedra@yandex.ru
36. **Ташян Мариам** – ЕГУ, преподаватель кафедры «Сервис», mariam.tashyan@edu.yysu.am
37. **Туманян Карен** – ВГУ, Преподаватель кафедры экономики, права и менеджмента
38. **Хажакян Вачаган** – ВГУ, к. ист. н., доцент. Доцент кафедры истории, khazhakyanyan.vachagan@gmail.com
39. **Хачатрян Гегам** – Национальный политехнический университет Армении, к.э.н., доцент, kga60@mail.ru
40. **Эминян Гагик** – ВГУ, к. пед. н, преподаватель кафедры педагогики и психологии, директор Ванадзорской старшей школы № 13 имени С. Налграняна МОНКС РА, geminyan@mail.ru

BRIEF INFORMATION ABOUT THE AUTHORS OF THE ARTICLES

1. **Aghajanyan Samvel** – VSU, Ph.D. in History, Associate Professor of the Department of History, s.aghajanyan.71@yandex.ru
2. **Akelyan David** – YSU, postgraduate student, Department of History, Theory of Philosophy and Logic, davidakelyan@gmail.com
3. **Aleksanyan Aram** – Institute of Literature named after M. Abeghyan NAS RA, Ph.D. in Philology, senior researcher, aramaleksanyan47@mail.ru
4. **Alikhanyan Nvard** – Vanadzor specialized school with in-depth study of mathematics and natural sciences
5. **Avagimyan Hayk** – VSU, PhD in Psychology. Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, avagym@mail.ru
6. **Avetisyan Ruzanna** – School No. 1500, Moscow, English teacher
7. **Avetyan Lena** – VSU, lecturer in the Department of Foreign Languages and Literature, lena.avetyan@mail.ru
8. **Ayvazyan Tina** – VSU, postgraduate student in the Department of Armenian Language and Literature, aaa.tina@list.ru
9. **Baghdasaryan Lilit** – VSU, PhD, Associate Professor. Head of the Department of Pedagogy and Psychology, lilitbaghdasaryan2020@gmail.com

10. **Brutyán Mariya** – VSU, PhD in History, Associate Professor of the History Department. Dean of the Faculty of Humanities, mariabrutyan2008@yandex.com
11. **Dalalyán Manana** – Yerevan State University, PhD in Philology, Associate Professor. Associate Professor of the Department of English Philology, mananadalalyan@yahoo.com
12. **Eminyan Gagik** – VSU, PhD in Pedagogy, lecturer in the Department of Pedagogy and Psychology, director of Vanadzor High School No. 13 after S. Nalghranyan, geminyan@mail.ru
13. **Gasoyan Srбуhi** – Teacher of Armenian language and literature at the Yeghegnadzor Gymnasium State Non-Commercial Organization of the Ministry of Education, Science and Culture of the Republic of Armenia, gasoyansrbuhi@gmail.com
14. **Ghanadyan Avetik** – VSU, first-year master's student in the specialty "Personality Psychology and Psychological Counseling", aghanadyan@inbox.ru
15. **Ghulyan Yura** – VSU, Ph.D. in History, Associate Professor of the Department of History, yura.ghulyan@mail.ru
16. **Hakobyan Lernik** – Institute of Literature named after M. Abeghyan NAS RA, Ph.D. in Philology, researcher, lerhakobyan1970@gmail.com
17. **Hakobyan Lilit** – VSU, first-year master's student in the specialty "History"
18. **Hakobyan Yervand** – State Institute of Physical Culture and Sports of Armenia, Associate Professor of the Department of Gymnastics, Sport Dance, Figure Skating, and Chess, hyervand@yandex.ru
19. **Hovhannisyan Nare** – VSU, PhD in Pedagogy, lecturer in the Department of Pedagogy and Psychology, Hovhannisyan-nare92@mail.ru
20. **Jaghinyan Nina** – VSU, PhD in Philology, Associate Professor. Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Literature, nina-jaghinyan@mail.ru
21. **Khachatryan Gegham** – National Polytechnic University of Armenia, PhD in Economics, Associate Professor, kga60@mail.ru
22. **Khazhakyán Vachagan** – VSU, Ph.D. in History, Associate Professor of the Department of History, khazhakyán.vachagan@gmail.com
23. **Kokhlikyan Aramais** – VSU, PhD in History, Senior Lecturer, Department of History, koxlikyan76@mail.ru
24. **Kostandyan Nune** – VSU, PhD in Psychology. Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, kostandyan.n55@gmail.com
25. **Meliksetyan Gor** – Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan, postgraduate student in the Department of Fine Arts, gor-meliksetyan@mail.ru
26. **Menemshyan Anahit** – YSU, Associate Professor of the Department of New Media and Communications, Head of the Journalism Educational Program, Deputy Dean/Head of the Office of the Faculty of Journalism, PhD in Philology, Associate Professor. a.menemshyan@ysu.am

27. **Minasyan Anna** – V. Bryusov State University. Postgraduate student in the Department of Pedagogy and Methods of Teaching Foreign Languages, lecturer in the Department of Tourism and Service, minasyanna.am@gmail.com
28. **Mkrtchyan Marine** – Assistant to the Chairman of the Language Committee of the Ministry of Education, Science and Culture of the Republic of Armenia, 2nd year postgraduate student, marinamkrtchyan.jr@gmail.com
29. **Mkrtchyan Marine** – YSU, Lecturer in the Department of Diplomatic Service and Communication, m.mkrtchyan@ysu.am
30. **Mkrtumyan Armine** – National Agrarian University of Armenia, Ph.D. in Philology, Associate Professor of the Department of Armenian and Foreign Languages, Institute of Language after H. Acharyan NAS RA, armine_mkrtumyan@mail.ru
31. **Musayelyan Sona** – Postgraduate student at the Institute of Literature after M. Abeghyan NAS RA, mousayelyan1999@gmail.com
32. **Piloyan Valery** – VSU, Ph.D. in Philology, Associate Professor of the Department of Armenian Language and Literature, pv60.60@mail.ru
33. **Sargsyan Mane** – Psychologist, NGO “Family Without Violence,” First-year Master's student in Management Psychology at the Armenian State Pedagogical University (ASPU), manesargsyan02@mail.ru
34. **Simonyan Narine** – V. Bryusov State University, Lecturer at the Department of Tourism and Service, narinesimonyan1@gmail.com
35. **Stepanyan Lilit** – VSU, lecturer in the Department of Pedagogy and Psychology, postgraduate student in the Department of Psychology after Academician M. Mazmnyan of ASPU, lilit.stepanyan.1989@mail.ru
36. **Tadevosyan Tadevos** – VSU, PhD in Philology, Associate Professor. Head of the Department of Foreign Languages and Literature, o.cafedra@yandex.ru
37. **Tashyan Mariam** – YSU, Lecturer of Chair of Service, mariam.tashyan@edu.ysu.am
38. **Tumanyan Karen** – VSU, Lecturer at the Department of Economics, Law and Management
39. **Vardanyan Meri** – V. Bryusov State University, postgraduate student of the Department of Tourism and Service, merivardanyanv@gmail.com
40. **Yeghiazaryan Meri** – PhD student at the National Academy of Sciences of the Republic of Armenia (NAS RA), meriyeghiazaryan88@gmail.com

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ԼԵԶՎԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Ավետյան Լենա

Անգլիաբանությունների ազդեցությունը հայկական մեդիա դիսկուրսում 8

Մանանա Դալայան, Մարինե Մկրտչյան

Լատիներեն արտահայտությունների կիրառությունը ժամանակակից անգլերենի դիվանագիտական տերմինաբանության մեջ 14

Մկրտումյան Արմինե

Մեղր և մեղու բաղադրիչներով կազմությունները
«Նոր բառեր» պրակաշարում 20

Ջադինյան Նինա

Մոտրումներ երկխոսության հաղորդակցական-գործաբանական
էության շուրջ 28

ԲԱՆԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ, ԳՐԱԿԱՆԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ԼՐԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆ

Ալեքսանյան Արամ

Լեռն գրականության պատմաբան (կուլտուր-պատմական դպրոց) 35

Այվազյան Թինա

Պատմողի կերպարը Լ. Խեչոյանի «Խնկի ծառեր» վիպակում և
«Սև գիրք, ծանր բզեզ» վեպում 45

Բոյաջյան Աստղիկ

Հովհաննես Թումանյանի «Արտավազդ» անավարտ դրաման.
գրության շարժառիթները և գործողությունների հնարավոր ընթացքը 55

Թադևոսյան Թադևոս

Նոյի կինը հայ ժողովրդական ավանդություն և միջմշակութային
համատեքստում. դների մայր և բարեպաշտ կին 63

Հակոբյան Լեոնիկ

Ցեղային մտածողությունը Բյուզանդ Թովայանի պոեզիայում 76

Մենեմյան Անահիտ, Մկրտչյան Մարինե

Ներագդման միջոցները սերիալներում.
կադապարային արտահայտություններ և հաղորդակցություն 92

Մուսայելյան Սոնա

Մակար Բարխուդարյանցի «Արցախ» աշխատությունը ադրբեջանական
«աղվանագիտության» կեղծիքների հերքման համատեքստում 102

Փիլոյան Վալերի

Հայելուն նայելու համարձակությունը.
Զավեն Պիպեդյանի «Մրջյուններու վերջալույսը» վեպը
նահանջի գրականության համապատկերում 111

ԹԻՒԽՍՈՓԱՅՈՒԹՅՈՒՆ, ԻՐԱՎԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՊԱՏՄԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

Աքելյան Դավիթ

Ֆալիբիլիզմի զարգացումը ժամանակակից իմացաբանությունում և
գիտության փիլիսոփայությունում..... 124

Բրուտյան Մարիյա, Հակոբյան Լիլիթ

Միապետի դերն ու գործառույթները Կիլիկյան Հայաստանում..... 135

Թումանյան Կարեն

Միջավայրային վտանգի վերաբերյալ հանրային իրազեկման
պետության պոզիտիվ պարտավորությունը 142

Խաժակյան Վաչագան

1980-90-ական թվականների բրիտանական պատմագիտությունն
Անգլիայում 16-րդ դարում հումանիզմի և Ռեֆորմացիայի մասին 153

Խաչատրյան Գեղամ

Կենդանի բարոյագիտությունը որպես մշակութաստեղծ իմաստասիրություն .. 163

Ղուկաս Յուրիկ

Անգլիական հրամանատարության աղբյուրներում քաղաքականությունը
(1918 թ. դեկտեմբեր – 1919 թ. օգոստոս) 175

ԱՇԽԱՐՀԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՍԵՐՎԻՍ

Տաշյան Մարիամ

Սերվիսային հետազոտություններում մատրիցները
որպես տվյալների համակարգման գործիք 185

Մինասյան Աննա

«Փայտամած» ուսուցման ռազմավարության կիրառության
արդյունավետությունը զբոսաշրջության մասնագիտական
դասընթացների ուսուցման գործընթացում 193

Միմոնյան Նարինե

«Դեպքի ուսումնասիրություն» (Case study) մեթոդի կիրառումը
զբոսաշրջության բուհական դասընթացներում..... 202

Վարդանյան Մերի

Էկոլոգիական կրթության ինտեգրման հնարավորությունները
զբոսաշրջության մասնագիտական կրթական ծրագրերում 211

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՄԵԹՈԴԻԿԱ

Աղաջանյան Սամվել, Ալիխանյան Նվարդ

«Պատմություն» առարկայի դասավանդման ժամանակ առաջանցիկ ուսուցման
տարրերի կիրառման դիդակտիկական նպատակահարմարությունը..... 219

Ավետիսյան Ռուզաննա

Ժամանակակից թվային տեխնոլոգիաների կիրառումը
անգլերենի դասավանդման մեջ..... 227

Քաղղասարյան Լիլիթ

Մանկավարժի հուզական ինտելեկտի ազդեցությունն
ուսուցման գործընթացի արդյունավետության վրա 235

Գասոյան Սրբուհի

Արհեստական բանականության կիրառությունը դասապրոցեսում 244

Էմինյան Գագիկ

Ուսումնական խմբակներում սովորողների առաջընթացի գնահատման
արդիական մեխանիզմների ներդրման անհրաժեշտությունը 251

Կոխլիկյան Արամայիս

Տեսամեթոդի կիրառումը որպես «Հայոց պատմության հիմնահարցեր»
դասընթացի դասավանդման արդյունավետության բարձրացման միջոց 267

Հովհաննիսյան Նարե

«Կյանքի իմաստ»-ի մոդելի դերը դեռահասության տարիքում 276

Մելիքսեթյան Գոռ

Դիզայն առարկան նկարիչ-մանկավարժի
համալսարանական կրթության համակարգում 284

ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Ավագիմյան Հայկ, Սարգսյան Մանե, Ղանադյան Ավետիք

Մարտական գործողությունների մասնակիցների կյանքի իմաստալից
կողմնորոշումների և մահվան նկատմամբ վերաբերմունքի
առանձնահատկությունները 292

Ավագիմյան Հայկ, Ստեփանյան Լիլիթ

Կոմբատանտների սթրեսակայունության ազդեցությունը հետտրավմատիկ
սթրեսային խանգարման և հետտրավմատիկ անձնային աճի վրա 302

Եղիազարյան Մերի

Հաղորդակցման դերակատարումն ամուսնական զույգերի
հոգեբանական և սոցիալական ներդաշնակության մեջ 315

Կոստանդյան Նունե

Արտաքին և ներքին խոսքը՝ որպես խոսքի և մտքի
ներքին փոխհարաբերության պարտադիր բաղադրիչ 324

ՖԻԶԿՈՒԼՏՈՒՐԱ ԵՎ ՄՊՈՐՏ

Հակոբյան Երվանդ

Ինտուիցիան շախմատում 332

ՀԱՄԱՌՈՏ ՏԵՂԵԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

ՀՈՂՎԱԾՆԵՐԻ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ 339

СОДЕРЖАНИЕ

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Аветян Лена

Влияние англицизмов на армянский медиадискурс..... 8

Далалян Манана, Мкртчян Марине

Использование латинизмов в современной английской
дипломатической терминологии..... 14

Мкртумян Армине

Словообразования с компонентами *мед* и *пчела* в издании “Новые слова” 20

Джагинян Нина

Размышления о коммуникативно-прагматической природе диалога 28

ФОЛЬКЛОРИСТИКА, ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ И ЖУРНАЛИСТИКА

Алексанян Арам

Лео как историк литературы (культурно-историческая школа) 35

Айвазян Тина

Образ нарратора в повести Левона Хечояна «Ладанные деревья» и
в романе «Черная книга, тяжелый жук»..... 45

Бояджян Астхик

Незаконченная драма Ованнеса Туманяна «Артавазд»:
мотивы написания и возможный ход событий..... 55

Тадевосян Тадевос

Жена Ноя в армянской народной традиции и межкультурном контексте:
мать демонов и праведница..... 63

Акопян Лерник

Этническое мышление в поэзии Бюзанда Топаляна..... 76

Менемшян Анаит, Мкртчян Марине

Средства воздействия в телесериалах:
клишированные выражения и коммуникация 92

Мусаелян Сона

Работа Макара Бархударянца «Арцах» в контексте разоблачения
азербайджанских фальсификаций «албанистики» 102

Пилоян Валерий

Мужество смотреть в зеркало:
Роман Завена Пиперяна «Закат муравьев» в контексте литературы регресса..... 111

ФИЛОСОФИЯ, ЮРИСПРУДЕНЦИЯ И ИСТОРИОВЕДЕНИЕ

Акелян Давид

Развитие фаллибилизма в современной эпистемологии и философии науки 124

Брутян Мария, Акопян Лилит	
Роль и функции монарха в Киликийской Армении	135
Туманян Карен	
Позитивная обязанность государства по обеспечению общественной осведомлённости об экологической опасности	142
Хажакян Вачаган	
Британская историография 1980–1990-х годов о гуманизме и Реформации в Англии XVI века	153
Хачатрян Гегам	
Живая этика как культуросозидающая философия	163
Гулян Юрий	
Проазербайджанская политика британского командования (декабрь 1918 г. – август 1919 г.)	175

ГЕОГРАФИЯ И СЕРВИС

Ташян Мариам	
Матрицы как средство координирования данных в исследованиях сервиса	185
Минасян Анна	
Скаффолдинг в образовании по туризму: повышение эффективности обучения и готовности к профессиональной деятельности	193
Симонян Нарине	
Применение метода «Case study» в университетских курсах по туризму	202
Варданын Мери	
Возможности интеграции экологического образования в профессиональные программы по туризму	211

ПЕДАГОГИКА И МЕТОДИКА

Агаджанян Самвел, Амирханян Нвард	
Дидактическая целесообразность применения элементов опережающего обучения при преподавании предмета «История»	219
Аветисян Рузанна	
Использование современных цифровых технологий в обучении английскому языку	227
Багдасарян Лилит	
Влияние эмоционального интеллекта педагога на эффективность учебного процесса	235
Гасоян Србуи	
Применение искусственного интеллекта в учебном процессе	244

Эминян Гагик

Необходимость внедрения современных механизмов оценивания прогресса учащихся в учебных кружках	251
---	-----

Кохликян Арамаис

Применение видеометода как средство повышения эффективности преподавания курса «Основные проблемы изучения истории Армении».....	267
---	-----

Оганнисян Наре

Цель использования модели «Смысл жизни» в подростковом возрасте	276
---	-----

Меликсетян Гор

Предмет дизайна в системе университетского образования художника-педагога	284
--	-----

ПСИХОЛОГИЯ

Авагимян Айк, Саргсян Мане, Ганадян Аветик

Особенности осмысленных жизненных ориентиров и отношения к смерти у участников боевых действий.....	292
--	-----

Авагимян Айк, Степанян Лилит

Влияние стрессоустойчивости комбатантов на посттравматическое стрессовое расстройство и посттравматический личностный рост	302
---	-----

Егиазарян Мери

Роль коммуникации в психологической и социальной гармонии супружеских пар	315
--	-----

Костандян Нуне

Внешняя и внутренняя речь как обязательный компонент внутренней взаимосвязи между речью и мыслью.....	324
--	-----

ФИЗКУЛЬТУРА И СПОРТ

Акопян Ерванд

Интуиция в шахматах.....	332
--------------------------	-----

КРАТКИЕ СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ СТАТЕЙ.....	341
---	-----

CONTENTS

LINGUISTICS

Avetyan Lena

The Influence of Anglicisms on Armenian Media Discourse 8

Dalalyan Manana, Mkrtchyan Marine

Latinisms in Contemporary English Diplomatic Discourse:

Lexical and Semantic Perspectives..... 14

Mkrtumyan Armine

Compounds with the Components *Honey* and *Bee* in “New Words” Publication 20

Jaghinyan Nina

Reflections on the Communicative-Pragmatic Nature of Dialogue 28

FOLKLORISTICS, LITERARY STUDIES AND JOURNALISTICS

Aleksanyan Aram

Leo as a Literary Historian (Cultural-Historical School) 35

Ayvazyan Tina

The Character of the Narrator in L. Khechoyan’s Novella *Trees of Incense*

and the Novel *Black Book*, *Heavy Beetle* 45

Boyajyan Astghik

Hovhannes Tumanyan's Unfinished Drama "Artavazd":

Motives for Writing and Possible Course of Events..... 55

Tadevosyan Tadevos

Noah’s Wife in Armenian Folk Tradition and Intercultural Context:

Mother of Demons and Righteous Woman..... 63

Hakobyan Lernik

Ethnic Thinking in the Poetry of Byuzand Topalyan 76

Menemshyan Anahit, Mkrtchyan Marine

Means of Influence in Television Series: Formulaic Expressions and Communication 92

Musayelyan Sona

Makar Barkhudaryants’s Work “Artsakh” in the Context of Exposing

Azerbaijani Falsifications of “Albanian Studies” 102

Piloyan Valery

The Courage to look into the Mirror:

Zaven Piperyan's Novel “The Sunset of the Ants”

in the Context of the Literature of Retreat..... 111

PHILOSOPHY, JURISPRUDENCE AND HISTORICAL STUDIES

Akelyan Davit

The Development of Fallibilism in Modern Epistemology

and Philosophy of Science..... 124

Brutyan Mariya, Hakobyan Lilit	
Role and Functions of the Monarch in Cilician Armenia.....	135
Tumanyan Karen	
The State's Positive Obligation to Ensure Public	
Awareness Regarding Environmental Hazard	142
Khazhakyan Vachagan	
British Historiography of the 1980s–1990s on Humanism	
and the Reformation in England in the 16th Century	153
Khachatryan Gegham	
Living Ethics as a Culture-Creating Philosophy	163
Ghulyan Yurik	
The Pro-Azerbaijani Policy of the British Command	
(December 1918 – August 1919)	175

GEOGRAPHY AND SERVICE

Tashyan Mariam	
Matrices as a Data Coordination Tool in Service Research.....	185
Minasyan Anna	
Scaffolding in Tourism Education: Enhancing Learning and Industry Readiness.....	193
Simonyan Narine	
The Use of the "Case Study" Method in University Tourism Courses.....	202
Vardanyan Meri	
Opportunities for Integrating Ecological Education	
in Tourism Vocational Programs	211

PEDAGOGY AND METHODOLOGY

Aghajanyan Samvel, Amirkhanyan Nvard	
Didactic Appropriateness of Applying Elements of	
Accelerated Learning in Teaching the Subject "History"	219
Avetisyan Ruzanna	
Using Modern Digital Technologies in Teaching English	227
Baghdasaryan Lilit	
The Impact of a Teacher's Emotional Intelligence	
on the Effectiveness of the Learning Process	235
Gasoyan Srбуhi	
The Application of Artificial Intelligence in the Learning Process.....	244
Eminyan Gagik	
The Necessity of Implementing Modern Mechanisms	
for Assessing Student Progress in Study Groups	251

Kokhlikyan Aramais

Application of the Video Method as a Means of Enhancing the Effectiveness of
Teaching the Course “Key Issues of Armenian History” 267

Hovhannisyan Nare

The Purpose of Using the “Meaning of Life” Model in Adolescence 276

Meliksetyan Gor

The Subject of Design in the System of University Education
of the Artist-Pedagogue..... 284

PSYCHOLOGY

Avagimyan Hayk, Sargsyan Mane, Ghanadyan Avetik

Peculiarities of Combatants’ Attitude Towards Meaningful Life
Orientations and Death 292

Avagimyan Hayk, Stepanyan Lilit

The Impact of Stress Resilience on Post-Traumatic Stress Disorder
and Post-Traumatic Personal Growth in Combatants 302

Yeghiazaryan Meri

The Role of Communication in Maintaining the Psychosocial
and Social Harmony of Married Couples..... 315

Kostandyan Nune

External and Internal Speech as indispensable components
of the interrelationship between speech and thought 324

PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS

Hakobyan Yervand

Intuition in Chess 332

BRIEF INFORMATION ABOUT THE AUTHORS OF THE ARTICLES 343

Ի ԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

Հոդվածները տպագրվում են հայերեն, ռուսերեն կամ անգլերեն: Հոդվածը պետք է ներկայացնել էլեկտրոնային տարբերակով՝ ուղարկելով նշված էլեկտրոնային հասցեին, նշելով բոլոր հեղինակների տվյալները՝ հայերեն, ռուսերեն և անգլերեն: Համակարգչային շարվածքը՝ Microsoft Office Word 2007 ծրագրով, A4 ձևաչափի թղթի վրա, լուսանցքները վերևից (Top)՝ 20 մմ, ներքևից (Bottom)՝ 25 մմ, ձախից (Left)՝ 30 մմ, աջից (Right)՝ 10 մմ: Տառատեսակը՝ հայերենի դեպքում՝ Unicode (Sylfaen), ռուսերենի և անգլերենի դեպքում՝ Unicode (Times New Roman), տառաչափը՝ 12, միջտողային հեռավորությունը (Line spacing)՝ 1.5, պարբերությունը (First line)՝ 0,75 մմ: Չօգտագործել մեկից ավել տառաբացակ: Աղյուսակները, նկարները, գծագրական պատկերները պետք է ունենան համարակալում, վերնագրային բացատրություն՝ 10 տառաչափով, թավ, շեղ (Bold, Italic): Դրանց բարձրությունը չպետք է գերազանցի 170 մմ-ը, լայնությունը՝ 110 մմ-ը: Աղյուսակների տեքստը պետք է լինի 10 տառաչափով: Բանաձևները և մաթեմատիկական արտահայտությունները ներկայացվում են Microsoft Equation, շեղ, իսկ հիմնականները՝ առանձին տողով, մեջտեղում: Կարող են համարակալվել նույն տողի աջ անկյունում՝ կոր () փակագծերի մեջ: Այն հոդվածների համար, որոնք պարունակում են խորհրդանշաններ և Sylfaen տառատեսակի մեջ չկան, պարտադիր է նաև դրանց էլեկտրոնային ֆոնտը: Առաջին էջի վերևում՝ Ոլորտը և ՀՏԴ, հաջորդ տողում՝ մեջտեղում, տրվում է վերնագիրը՝ թավ, առանց գլխատառերի: Հաջորդ տողում՝ աջ կողմում, անուն, ազգանուն (թավ և շեղ), գիտական աստիճան, կազմակերպություն: Հաջորդ տողում գրել «Հանգուցային բառեր.» արտահայտությունը և 6-8 հանգուցային բառեր կամ բառակապակցություններ: Հանգուցային բառերի շարք չեն ներառվում վերնագրում արդեն իսկ նշված բառերը: Հոդվածները ձևակերպվում են հստակ ենթաբաժիններով՝ ըստ ենթավերնագրերի: Տեքստում հղումները տրվում են ուղղանկյուն փակագծերում []: Ծանոթագրությունները տրվում են հերթական համարակալմամբ: Հոդվածի տեքստին հաջորդող տողի մեջտեղում գրվում է «Գրականություն» բառը՝ թավ, առանց գլխատառերի: Հաջորդ տողից բերվում է գրականության ցանկը՝ այբբենական կարգով, համարակալված: Գրականության ցանկին հաջորդում են ամփոփումները՝ երկու լեզվով, որոնք իրենց բովանդակությամբ և հանգուցային բառերով պետք է լինեն նույնական և բաղկացած լինեն 150-200 բառից: Գրվում է հոդվածի վերնագիրը, հաջորդ տողում՝ անունը, ազգանունը (ձևավորումը՝ ըստ բնագրային հոդվածի), և առանձին տողերով՝ ա) «Ամփոփում» բառը՝ համապատասխան լեզվով, առանց գլխատառերի, բ) հանգուցային բառերը, գ) ամփոփման տեքստը: Ամփոփումները չպետք է պարունակեն հապավումներ, հղումներ և մեջբերումներ: Ամփոփումները պետք է հոդվածի մասին պատկերացում տան հոդվածից առանձին և արտացոլեն հոդվածի բովանդակությունը: Հոդվածի առավելագույն ծավալը 20 էջ է՝ առանց երկու լեզվով ամփոփումների և գրականության, աղբյուրների, համառոտագրությունների ցանկերի: Հոդվածի ծավալի՝ առաջադրված չափանիշներին չհամապատասխանելու դեպքում տպագրության վերաբերյալ որոշումը կայացնում է խմբագրական խորհուրդը:

ԽԱՐԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆ

Մեր հասցեն՝ ՀՀ, 2001, ք. Վանաձոր, Տիգրան Մեծի 36

Հեռ.՝ (+374 322) 20917

Գայքեջ՝ www.vsu.am

Էլ. փոստ՝ teghakagira@vsu.am

К СВЕДЕНИЮ

Статьи публикуются на армянском, русском или английском языках. Статью необходимо представить в электронном виде, отправив ее на указанный адрес электронной почты, указав данные всех авторов на армянском, русском и английском языках. Компьютерное оформление: файл Microsoft Office Word 2007. Размер бумаги – А4. Поля: сверху – 20 мм, снизу – 25 мм, слева – 30 мм, справа – 10 мм. Шрифт для армянского языка – Unicode (Sylfaen), для русского и английского языков – Unicode (Times New Roman), размер шрифта – 12, межстрочный интервал – 1,5, абзац (первая строка) – 0,75 см. Не использовать более одного пробела. Таблицы, рисунки и графические изображения должны иметь нумерацию, их заголовки должны иметь размер шрифта – 10 (Bold, Italic). Их высота не должна превышать 170 мм, ширина – 110 мм. Размер шрифта в таблице – 10. Формулы и математические выражения представляются в формате Microsoft Equation, курсивом, а основные – отдельной строкой в центре; могут быть пронумерованы в правом углу той же строки в круглых скобках (). Если статья содержит символы, не значащиеся в шрифте Sylfaen, то необходим и электронный фонт этих символов. На первой странице сверху указывается Сфера и УДК, а посередине следующей строки указывается заголовок (Bold), без заглавных букв. На следующей строке справа должны быть указаны имя и фамилия автора, ученая степень и название организации (Bold, Italic). Через строку написать словосочетание «Ключевые слова:» и 6-8 ключевых слов или словосочетаний. Слова, используемые в заголовке статьи, не должны включаться в ключевые слова. Статьи организованы в специальные подразделения в соответствии с подзаголовками. Ссылки в тексте даются в квадратных скобках []. Примечания даются с возрастающей нумерацией. После текста статьи пишется слово «Литература» по центру строки жирным шрифтом, без заглавных букв. Со следующей строки – список литературы в алфавитном порядке, пронумерованный. После списка литературы представляются резюме на двух языках. Содержание резюме и ключевые слова на двух языках должны быть идентичными и состоять из 150-200 слов. Сначала указывается заглавие статьи, на следующей строке – имя и фамилия автора, (оформление по оригинальной статье) затем отдельными строками: а) слово «Резюме» на соответствующем языке, без заглавных букв, б) ключевые слова, в) текст резюме. Резюме не должны содержать ссылки на литературу, аббревиатуры и цитаты. Резюме статей должны отражать смысл и содержание статьи. Максимальный объем статьи – 20 страниц, без резюме на двух языках, списков литературы, источников и списков сокращений. В случае несоответствия объема статьи установленным критериям, решение о публикации принимает редакционная коллегия.

РЕДАКЦИЯ

Наш адрес: РА, 2001, г. Ванадзор, ул. Тиграна Меца 36

Телефон: (+374 322) 20917

Веб-сайт: www.vsu.am

Эл. почта: teghkekagira@vsu.am

ACKNOWLEDGEMENT

The articles are published in Armenian, Russian or English. The article must be submitted in electronic version by sending it to the indicated e-mail address, providing the data of all authors in Armenian, Russian and English. The computer layout should be in Microsoft Office Word 2007 on A4 paper, margins: top – 20 mm, bottom – 25 mm, left – 30 mm, right – 10 mm. Font in case of Armenian – Unicode (Sylfaen), in case of Russian and English – Times New Roman, font size – 12, line spacing – 1.5, paragraph (First line) – 0.75 cm. No double space. Tables, pictures and graphic images should have numbering; their titles should have the font size – 10 (Bold, Italic). Their height should not exceed 170 mm, width – 110 mm. The font size of the tables should be 10. Formulas and mathematical expressions are presented in Microsoft Equation (Italic), and the main ones are on a separate line in the middle: can be numbered in the right hand corner of the same line, in round brackets (). If the article contains some symbols not found in Sylfaen font, the electronic font of those symbols is required as well. At the top of the first page the Sphere and UDC is mentioned, while in the middle of the next line the title of the article is written in Bold, without uppercase letters. The author's surname, name, academic degree and the name of organization should be in the right hand corner of the next line (Bold, Italic). The next line should start with the phrase – “Key words”, which should comprise 6-8 key words or expressions. Words used in the title should not be included in the key words. Articles are organized into special subdivisions according to subheadings. References in the text are given in square brackets []. References are presented numbered. In the middle of the line following the text of the article, the word “Bibliography” is written in Bold, without uppercase letters. The list of literary sources is presented in alphabetical order, numbered. Bibliography is followed by summaries in two languages, which should be identical in their content and key words and consist of 150-200 words. First, the title of the article is written, the author's name and surname, then in separate lines: a) the word “Summary” in the corresponding language, without uppercase letters, b) key words, c) the text of the summary. Summaries should not contain abbreviations, references and citations. The summaries should reflect the content of the article (should not be taken from the text). The maximum length of the article is 20 pages without summaries in two languages, lists of literary sources and abbreviations. In case the length of the article does not meet the set criteria, the decision concerning the publishing of the article is made by the editorial board.

EDITORSHIP

Our address: RA, 2001, Vanadzor, 36 Tigran Mets Str.
Telephone: (+374 322) 20917
Website: www.vsu.am
E-mail: teghakagira@vsu.am

ՀՀ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ, ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ,
ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ԵՎ ՍՊՈՐՏԻ ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ

«ՎԱՆԱԶՈՐԻ Հ. ԹՈՒՄԱՆՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ
ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ» ՀԻՄՆԱԴՐԱՄ

ՎԱՆԱԶՈՐԻ ՊԵՏԱԿԱՆ
ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ

ԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱԳԻՐ

Հումանիտար և հասարակական գիտություններ

1

ՎԱՆԱԶՈՐ – 2026

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ,
КУЛЬТУРЫ И СПОРТА РА**

**ФОНД «ВАНАДЗОРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ О. ТУМАНЯНА**

НАУЧНЫЕ ВЕДОМОСТИ

**ВАНАДЗОРСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Гуманитарные и социальные науки

1

ВАНАДЗОР – 2026

**RA MINISTRY OF EDUCATION, SCIENCE,
CULTURE AND SPORT**

**“VANADZOR STATE UNIVERSITY AFTER H. TUMANYAN”
FOUNDATION**

**SCIENTIFIC PROCEEDINGS OF
VANADZOR STATE UNIVERSITY**

Humanities and Social Sciences

1

VANADZOR – 2026

Համակարգչային ձևավորող՝ *Աշխեն Գալստյան*
Օտարալեզու տեքստերի խմբագիր՝ *Զարա Ալեքյան*

ՎԱՆԱԶՈՐ – 2026

Компьютерный дизайнер: *Ашкен Галстян*
Корректор иноязычных текстов: *Зара Алесян*

ՎԱՆԱԶՈՐ – 2026

Computer Designer: *Ashkhen Galstyan*
Proofreader of Texts in Foreign Languages: *Zara Alekryan*

VANADZOR – 2026

www.vsu.am